

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Renata Maia Cordeiro**

**O Desenvolvimento da temporalidade nas escolas de  
Educação Infantil: um olhar sobre os materiais e recursos  
pedagógicos**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro  
Junho de 2017



**Renata Maia Cordeiro**

**O Desenvolvimento da temporalidade nas escolas de  
Educação Infantil: um olhar sobre os materiais e recursos  
pedagógicos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Zena Winona Eisenberg**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Maria Cristina Monteiro Pereira Carvalho**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Vera Maria de Ramos Vasconcellos**

Departamento de Educação – UERJ

**Prof. Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro de

Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de junho de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

## **Renata Maia Cordeiro**

Especialista em ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Gama Filho. Atua na área de Educação, com interesse nas áreas de: Educação Infantil, Temporalidade, Tempo e História.

### Ficha Catalográfica

Cordeiro, Renata Maia

O desenvolvimento da temporalidade nas escolas de educação infantil: um olhar sobre os materiais e recursos pedagógicos / Renata Maia Cordeiro; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2017.

103 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil. 3. Temporalidades. 4. Cotidiano. I. Eisenberg, Zena. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 340

A todos os professores da Educação Básica que partilham do ideal de construção de uma educação pública de qualidade.

## Agradecimentos

À Zena, minha orientadora, pelo carinho e compreensão de sempre.

Ao Grudhe (Grupo de Desenvolvimento Humano e Educação), pelo acolhimento, incentivos, contribuições acadêmicas e lanches excepcionais.

Aos amigos formados durante o mestrado, pelas trocas e incentivos mútuos. Especialmente, à Aline Mendonça, pelas conversas, mensagens e indicações de textos que me fizeram compreender como é complexo o processo de escrita da dissertação.

Às direções das escolas nas quais trabalhei, que sempre procuraram entender as demandas do mestrado.

À Rosi Estima, meu exemplo de profissional da educação, minha mãezinha do coração, pelo incentivo e apoio.

Aos meus alunos, que mesmo sem saber, me mobilizam na busca pelo conhecimento.

À minha família, base de tudo, que com muito amor me apoia e inspira a buscar o melhor sempre. Em especial, à minha mãe, Rosane Maia, pelo amor incondicional e zelo, por vibrar com as minhas conquistas e por me fazer sentir especial.

Ao meu marido, Felipe Quaglietta, que compreendeu todas as minhas ausências, que não me deixou desistir e me consolou nos momentos de angústia e dúvidas. Seu apoio e presença foram e são fundamentais sempre.

## Resumo

Cordeiro, Renata Maia; Eisenberg, Zena Winona. **O Desenvolvimento da temporalidade nas escolas de Educação Infantil: um olhar sobre os materiais e recursos pedagógicos**. Rio de Janeiro, 2017. 103 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo propõe uma análise sobre quais práticas pedagógicas e recursos estão sendo utilizados nas salas de atividades da Educação Infantil na construção de noções temporais pelas crianças. Tem como objetivo investigar os materiais didáticos que favorecem o desenvolvimento da temporalidade pela criança na sala de atividades. Assim, é tomado como objeto de estudo o ambiente escolar e os materiais didáticos relativos à construção das perspectivas temporais das crianças da Educação Infantil de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Considerando que o tempo é uma criação humana, podemos constatar que a reversibilidade temporal é uma construção (PIAGET, 2002), e que as crianças não nascem com perspectivas temporais prontas, mas estas devem ser apresentadas e formadas ao longo de suas vidas. E a escola, nesse contexto, possui um papel essencial. Através da observação das salas de atividades, dos recursos e materiais didáticos presentes nas unidades de Educação Infantil e da entrevista com as/os professores, este estudo adentrou no universo da construção das noções temporais, considerada elemento principal para a compreensão da organização espaço-temporal do mundo em que vivemos e da causalidade histórica. Concluímos que ainda são escassos os materiais e as atividades voltadas para o desenvolvimento temporal, entretanto quando há um trabalho mediado e consciente do educador, as crianças realizam inferências, apresentam uma linguagem temporal mais adequada e conseguem estabelecer ordenações (ideia de sequência), e relações entre o antes e o depois, ou entre o passado e o presente.

## Palavras-Chave

Educação Infantil; Temporalidades; Cotidiano

## Abstract

Cordeiro, Renata Maia; Eisenberg, Zena Winona (advisor). **The Development of temporality in the schools of Infantile Education: a look at the materials and pedagogical resources.** Rio de Janeiro, 2017. 103 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study proposes an analysis about which children are using pedagogical practices and resources in the classrooms of Early Childhood Education in the construction of temporal notions. It has as objective to investigate the didactic materials that favor the development of temporality by the child in the activity room. Thus, the school environment and the didactic materials related to the construction of the temporal perspectives of children in the public schools of the city of Rio de Janeiro are taken as the object of study. Considering that time is a human creation, we can see that temporal reversibility is a construction (Piaget, 2002), and that children are not born with ready temporal perspectives, but these must be presented and formed throughout their lives. Moreover, the school, in this context, plays an essential role. Through the observation of the classrooms, resources and didactic materials present in two early childhood classrooms from different schools, and the interview with the teachers, this study entered into the universe of the construction of the temporal notions, considered the main element for the understanding of the space-time organization of the world in which we live and historical causality. We conclude that there is still a shortage of materials and activities focused on temporal development, but when there is a mediated and conscious work, children make inferences, present a more adequate temporal language, and manage to establish order of events (the idea of sequencing), as well as relations between the before and after, and between the past and the present.

## Keywords

Childhood Education; Temporalities; Daily routine

## Sumário

1- Introdução	12
2- Justificativa	16
3- Revisão teórica e empírica	18
3.1- Educação infantil, ambiente escolar e os materiais didáticos	18
3.2- Formação conceitual e o desenvolvimento da criança por Vigotski	20
3.3- Conceito de Tempo e Temporalidades na escola	24
3.4- O desenvolvimento de noções temporais nas crianças	26
4- Metodologia	33
4.1- Observações	37
4.2- Entrevistas	38
4.3- Fotografias	38
5- Resultados	39
5.1- Escola 1	40
5.1.1- Rotina – organização e elaboração	40
5.1.2- Materiais e atividades sobre o tempo	44
5.1.2.1- Rodinha	44
5.1.2.2- Músicas	47
5.1.2.3- Cartões	50
5.1.2.4- Calendário	53
5.1.2.5- Histórias	59
5.1.3- Percepção da temporalidade pela criança	61
5.1.3.1- Como se localizam no tempo	61
5.2- Escola 2	65
5.2.1- Rotina – organização e elaboração	65
5.2.2- Materiais e atividades sobre o tempo	69
5.2.2.1- Rodinha	70
5.2.2.2- Músicas	74
5.2.3- Histórias	75
5.2.3- Percepção da temporalidade pela criança	77
5.2.3.1- Como se localizam no tempo	77
6- Conclusão	82
7- Referências bibliográficas	87
8- Anexos	90
8.1- ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)	90

8.2- ANEXO 2: Protocolo de Observação	92
8.3- ANEXO 3: Protocolo de Entrevista com a professora – Escola 1	93
8.4- ANEXO 4: Protocolo de Entrevista com a professora – Escola 2	95
8.5 – ANEXO 5: Fotografias – Escola 1	96
8.6 – ANEXO 6: Fotografias – Escola 2	100

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Rotina do EDI 1	44
Quadro 2 – Rotina do EDI 2	67

## **Lista de Siglas**

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EDI - Espaço de Desenvolvimento Infantil

EF - Ensino Fundamental

EF I - Ensino Fundamental 1º segmento

EF II - Ensino Fundamental 2º segmento

EI - Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SME - Secretaria Municipal de Educação

## Introdução

“Talvez mais difícil do que produzir e legitimar outra lógica para reorientar os tempos e os espaços curriculares da escola contemporânea seja a tarefa de desconstruir os conceitos historicamente postos.” (THIESEN, 2011).

Este estudo propõe uma análise sobre quais práticas pedagógicas e recursos estão sendo utilizados nas salas de aula da Educação Infantil na construção de noções temporais pelas crianças. Tem como objetivo investigar os materiais didáticos que favorecem o desenvolvimento da temporalidade pela criança na sala de atividades. Assim, é tomado como objeto de estudo o ambiente escolar, os materiais didáticos e as atividades relativas à construção das perspectivas temporais das crianças da Educação Infantil de escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

A reflexão sobre o tempo é algo muito presente na história da humanidade. O tempo foi explorado desde a antiguidade através primeiramente do mito, da religião e posteriormente da especulação cosmológica e física. Assim, o tempo foi definido, marcado e dimensionado de diversas formas pelas sociedades. Na tradição ocidental, a origem da consideração do tempo, de forma filosófica e científica geralmente é localizada na Grécia Antiga, principalmente com as considerações de Aristóteles. Este absolutiza a relação entre movimento e tempo, negando a equivalência de tempo e movimento. (ARÓSTEGUI, 2006)

O tempo ao longo da modernidade vai se tornando quantitativo, ao invés de somente qualitativo, porém as transformações mais significativas em relação ao tempo ocorrem nos séculos XVI e XVII, com a Revolução científica e o advento das teorias de Newton. Segundo Boaventura Santos (1987), o paradigma newtoniano caracteriza-se por ser um modelo de racionalidade científica desenvolvido a partir da Revolução científica do século XVI-XVII, que busca uma ruptura com os dogmatismos anteriores, concedendo um lugar central para as ciências naturais e negando um caráter racional a todas as formas de conhecimento.

Seguindo esses pressupostos teóricos, Newton definiu o tempo como uniforme, homogêneo, reversível, escalar e mensurável, ou seja, absoluto. Com Einstein e a sua teoria da relatividade da simultaneidade, o tempo absoluto e as

leis regulares de Newton deixam de existir. Com a mecânica quântica, passa a ser considerada a capacidade de intervenção do sujeito no objeto, sendo assim, não seria possível observar um objeto sem intervir no mesmo. Essas inovações trazidas por Einstein e a mecânica quântica, são observadas no seguinte trecho de Boaventura (1987):

“(...) Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica fê-lo no domínio da microfísica. Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de mediação não é o mesmo que lá entrou.” (SANTOS, p.21)

Essa profunda mudança na concepção física de tempo teve grande importância para a História. Com Einstein o tempo passou a ser uma dimensão da realidade, não podendo estar dissociado de outras dimensões, como o espaço. Assim, a História passou a considerar que os fatos, as mudanças e eventos não acontecem no tempo e sim criam o mesmo. Segundo José Aróstegui (2006), a definição de realidade histórica está indissociável do processo temporal. O tempo é que torna a existência do homem única, específica e incomparável, somente o homem, segundo o autor, “como ser auto reflexivo, leva dentro de si o tempo”.

O tempo dentro desses quadros passa a ser uma construção humana, não havendo realidade social sem tempo. Há uma pretensão da existência de um tempo físico e outro histórico e social que é inexata, porém deve se distinguir o tempo do “relógio”, que é objetivo e mensurável, do o tempo “existencial”, que é subjetivo.

Os historiadores, a partir de enfoques sociológicos e antropológicos, passaram a considerar que o tempo é uma variável necessária para a mudança social. A grande contribuição de Braudel para a análise temporal foi a consideração de que o tempo da história não está circunscrito na cronologia e que os eventos históricos fazem parte do “devir histórico e não são sua única manifestação” (SANTOS, 1987).

Já o conceito de tempo histórico, nos moldes da conceituação braudeliana é introduzido na década de 1940. Apresenta a ideia de que o tempo não é homogêneo, existiriam fenômenos com transformação rápida e outros não, como

as mentalidades e os hábitos. Braudel divide assim o tempo a partir de três ângulos do momento histórico, sendo eles: tempo curto, que seriam as datas; tempo médio que seria a conjuntura; e o tempo longo, que se refere à estrutura.

Segundo Braudel (1978), o tempo curto não contempla toda a realidade histórica, havendo assim a necessidade de entrecruzar as durações e ritmos da história, ou seja, seria necessário haver um diálogo entre o tempo curto, a conjuntura e a estrutura. O tempo histórico seria produto das ações e feitos humanos que variam num tempo que é cronológico e histórico-social. Sobre o tempo curto Braudel (1978) afirma:

“(...) o tempo curto, à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência – o tempo, por excelência, do cronista, do jornalista. Ora, notemo-lo, crônica ou jornal fornecem, ao lado dos grandes acontecimentos, ditos históricos, os medíocres acidentes da vida ordinária: um incêndio, uma catástrofe ferroviária, o preço do trigo, um crime, uma representação teatral, uma inundação. Assim, cada um compreenderá que haja um tempo curto de todas as formas da vida, econômica, social, literária, institucional, religiosa e mesmo geográfica (uma ventania, uma tempestade) assim como política.” (BRAUDEL, p.45)

José Aróstegui (2006) realiza pequenas críticas a essa conceituação braudeliiana. Considera a sua importância, porém afirma que os tempos conceitualizados por Braudel só consideram os tipos de mudança, faltando a relação entre o tempo físico e a percepção do homem. Para Aróstegui:

(...) o homem tem consciência do tempo a partir do movimento, mas especialmente a partir da percepção do movimento recorrente, do movimento estacionário, de forma que o tempo só é mensurável pela relação com movimentos recorrentes. Isso contribuiu para explicar o surgimento da ideia de “tempo cíclico”, é um novo obstáculo para a compreensão do “tempo cumulativo”, linear, da “flecha do tempo”. (ARÓTEGUI, p.287)

Assim, para o autor, o tempo da história ou o tempo histórico é aquele que se mede diante da duração e da articulação dialética entre permanência e mudança.

O panorama realizado acima - sobre as mudanças no conceito de tempo ao longo da história da humanidade - contribui para consolidar a definição de tempo deste projeto, conceito este que funciona como eixo estruturante de toda a pesquisa. O tempo é entendido e definido, nesse trabalho, como uma construção humana, tendo a sua origem no contexto social e nas interações aí realizadas. Nesse sentido, essa definição engloba o tempo histórico aliado à noção de tempo cronológico, pois a articulação dessas duas concepções de tempo se torna essencial para a compreensão da organização da sociedade em que vivemos atualmente.

Considerando que o tempo é uma criação humana, podemos constatar que a reversibilidade temporal é uma construção (PIAGET, 2002), e que as crianças não nascem com perspectivas temporais prontas, mas estas devem ser apresentadas e formadas ao longo de suas vidas. E a escola, nesse contexto, possui um papel essencial.

Seguindo a linha de Ernesta Zamboni (2003) e de outros estudiosos do ensino de História, as crianças a partir da mais tenra idade são capazes de compreender o tempo histórico. Conseguem estabelecer relações de anterioridade, posterioridade, e simultaneidade, assim como de permanência e rupturas, se o professor utilizar corretamente as ferramentas pedagógicas existentes, sendo elas, por exemplo, o trabalho com vídeo/filmes, fontes primárias, imagens, desenhos, linhas do tempo, entre outros recursos.

Portanto, esse trabalho busca adentrar no universo da construção das noções temporais, considerada elemento principal para a compreensão da organização espaço-temporal do mundo em que vivemos e da causalidade histórica.

## 2

### Justificativa

As crianças entram em contato desde o momento em que nascem com as diversas temporalidades existentes. Só não as percebem, pois, segundo Piaget (2002), a reversibilidade temporal e o próprio conceito ocidental de tempo não são conceitos biológicos, pré-estabelecidos nas pessoas. Sendo assim, a mediação do professor e da escola são muito importantes para o desenvolvimento da percepção da temporalidade pela criança.

Ernesta Zamboni (2003) e outros pesquisadores veem a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental como etapas essenciais para a construção das noções temporais. Acreditam que se essas noções não são desenvolvidas, acabam por gerar visões estereotipadas e equivocadas da História, dificultando que a criança adentre no universo do conhecimento histórico em séries superiores.

Enquanto professora de História do segundo segmento do Ensino Fundamental, pude observar o quanto é difícil se ensinar e aprender História quando o indivíduo encontra dificuldades em se localizar espaço-temporalmente. As noções temporais proporcionam também a compreensão da causalidade histórica e, sem essas noções, a disciplina de história perde sua inteligibilidade e se restringe a elucidar fatos históricos temporalmente estanques, sem relações e significado para as crianças.

Ainda de acordo com Zamboni (2003), quando o indivíduo compreende o lugar que ocupa no espaço, passa a ter elementos conscientizadores sobre as relações sociais e o papel que nele desempenha, contribuindo assim para a reflexão de sua dimensão social e temporal. Sendo assim, quando o indivíduo está consciente do lugar que ocupa no espaço, isso melhora o seu relacionamento com os diversos grupos sociais e, conseqüentemente, melhora sua condição de posicionar-se historicamente. E isso só acontece se a escola, no processo de aprendizagem nas séries iniciais, respeitar e utilizar os conhecimentos e vivências das crianças - que geralmente partem do senso comum -, mediando os argumentos e mostrando pontos-de-vista alternativos e diversos, permitindo assim a formulação de hipóteses e o domínio das noções temporais que irão se construir ao longo do percurso escolar.

Nesse contexto, o presente estudo ganha relevância, pois procura adentrar no universo da construção de noções temporais na Educação infantil, lugar de extrema importância para o desenvolvimento social, emocional e psicológico da criança.

### 3

## Revisão teórica e empírica

### 3.1

#### Educação infantil, ambiente escolar e os materiais didáticos

A Educação Infantil hoje busca formar e estabelecer valores morais, éticos, sociais e políticos necessários para a viabilização da integração do indivíduo em uma determinada sociedade e a garantia do seu espírito de cidadania. Portanto, busca o desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança, fornecendo ferramentas para a construção da identidade e da autonomia.

A fase do desenvolvimento em questão é a mais importante da vida do ser humano, de acordo com Craidy (2001), pois é nesse período (0-7 anos) que os indivíduos internalizam conceitos e aprendizados.

Segundo Craidy (2001), a escola tem a função de educar e cuidar da criança nessa etapa. Cada estágio de desenvolvimento da criança deve ser respeitado, através de um processo que respeita com afetividade seus diferentes tempos. Os objetivos e planejamentos devem ser definidos considerando a criança como um sujeito de direitos, com a sensibilidade necessária para que a sua individualidade seja respeitada.

Para isso, todas as situações são importantes no ambiente da educação infantil, como: as interações, os materiais e a rotina. Esses elementos se tornam facilitadores da aprendizagem da criança. Entretanto, esses elementos devem considerar a heterogeneidade da prática pedagógica, considerando as diferenças existentes entre as crianças e seus ritmos e suas necessidades específicas.

Janaina Ramos (2011), em seu artigo, apresenta a organização do tempo pedagógico como uma dinâmica importante na educação infantil para o desenvolvimento das necessidades básicas da criança. Coloca que a rotina escolar deve ser planejada, porém flexível, considerando a individualidade e as diferenças culturais, para não funcionar como uma “camisa de força” e sim como uma ferramenta que auxilia na estruturação do tempo no espaço escolar. Este tempo no espaço escolar deve envolver, segundo a autora, não só o cuidado, mas também o ensino e as atividades lúdicas. Para a autora, os professores da edu-

cação infantil devem compreender a organização do espaço e tempo na escola como norteadores da sua prática, promovendo interações entre o ambiente, a prática e o tempo.

Tizuko Kishimoto (2001), assim como Ramos, vê na organização da rotina e do espaço físico elementos determinantes para o desenvolvimento das crianças durante a educação infantil. A autora ainda elucida a influência dos objetos e materiais educativos, presentes no ambiente escolar, como importantes componentes para esse processo de desenvolvimento. A forma como as crianças interagem, sentem e pensam esse ambiente definiria, segundo a autora, formas de socialização e de apropriação cultural.

Na sua pesquisa, buscou diagnosticar as razões para escolha e uso de determinados brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. Os resultados indicaram que os brinquedos e materiais pedagógicos mais presentes são os ditos como educativos. A pesquisadora notou a baixa presença de brinquedos e materiais que estimulam o desenvolvimento do simbólico e do social, como jogos de faz-de-conta, marcando o pouco valor dado ao lúdico e ao brincar.

A ocupação do espaço físico, segundo a autora, não é neutra. A organização, distribuição, a disposição e uso das salas elucidam a ideia de infância e de educação infantil de seus idealizadores. A organização do espaço interno e externo da escola, segundo Barbosa (2001), incentiva e estrutura experiências corporais, afetivas e possibilita a construção das diferentes linguagens infantis.

As aquisições sensoriais e cognitivas têm estreita relação com o ambiente físico e social das crianças. A organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis são fatores decisivos na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Promove a identidade pessoal das crianças, quando os espaços são personalizados e as crianças são agentes participativos, desenvolve a autonomia, constrói diferentes formas de aprendizagem e concede oportunidades de contato social.

Os materiais também são elementos extremamente importantes na organização das rotinas, segundo Barbosa (2001), pois esses proporcionam diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Com relação às atividades da rotina, a autora apresenta duas definições: existiriam atividades de socialização, como por exemplo: entrada, saída, refeição, sono; e atividades consideradas pedagógicas. As primeiras costumam ser demarcadas por divisões de tempos institucionais,

funcionando para todos os grupos pertencentes à instituição e a segunda seguiria critérios relativos à faixa etária e fase do desenvolvimento infantil.

Portanto, os autores expostos apresentam visões equivalentes quando se trata da importância do ambiente escolar. Definem a educação infantil como essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças e, nessa perspectiva, o espaço escolar e os materiais didáticos tornam-se elementos estruturantes desse processo.

### 3.2

#### **Formação conceitual e o desenvolvimento da criança por Vigotski**

Vigotski (2010), em suas análises, afirma que o meio exerce grande influência no desenvolvimento dos indivíduos. Para melhor analisar o desenvolvimento da criança, seria necessário considerar a relação existente entre ela e o meio numa determinada etapa do desenvolvimento, considerando a vivência como elemento estruturante de um meio que é dinâmico e mutável.

A influência do meio dependerá da própria dinâmica do desenvolvimento. A cada etapa de desenvolvimento e apropriação das funções humanas, a criança cria novas formas de interação com o meio social em que vive. A cada mudança de faixa etária a criança muda e o meio se modifica para ela. Ou seja, o desenvolvimento da criança produz alterações nas condições do meio, mesmo que isso não seja facilmente perceptível.

Sendo assim, Vigotski (2010) entende a relação criança e meio a partir de uma perspectiva dialética. E o elemento que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança seria a vivência. A vivência, dentro dessa perspectiva, é a significação consciente ou inconsciente que a criança faz das ocorrências surgidas pela dinâmica do meio.

Entretanto, a vivência une elementos particulares e componentes da personalidade da criança com os variados acontecimentos vivenciados de diversas formas por ela. Nesse contexto, um mesmo acontecimento, vivenciado por diferentes crianças em diferentes idades possui uma influência e representação diferente sobre o desenvolvimento de cada uma. O nível de compreensão, de consciência e de apropriação também indicarão o nível de influência que uma determinada situação do meio tem na criança.

Portanto, o desenvolvimento do ser humano ocorre através de um movimento dialético, no qual os elementos histórico-culturais estão dispostos para a criança e ela vai se apropriando durante a prática social. Aos poucos, a significação do mundo social ganha sentido para a criança.

Durante o desenvolvimento, muitos elementos culturais são apresentados na sua forma ideal ou final, e, enquanto isso, a forma inicial está sendo elaborada. Há uma interação desses elementos como desenvolvimento da criança, o que leva à aquisição da forma final. Nesse contexto, o meio desempenha uma função importante no processo de desenvolvimento da criança. Se no meio em que a criança está inserida não existe forma ideal, a mesma não irá se desenvolver por completo na criança. É a partir da interação entre meio e criança que as funções superiores específicas do homem podem surgir, pois o ser humano é um ser social e desenvolve as características sociais historicamente construídas na interação e contato com o meio e com os sujeitos.

Existem características que vão além da composição hereditária, são estabelecidas historicamente por um grupo social específico, sendo que no meio existem formas ideais/finais constituídas pela humanidade que deverão ser desenvolvidas pela criança ao final de seu desenvolvimento.

Portanto, os conceitos de meio e de vivência elaborados por Vigotski (2010) podem contribuir para que os educadores considerem a interpretação das vivências que as crianças têm do meio e a influência que estes elementos têm no seu desenvolvimento. Essa consideração pode contribuir para uma prática pedagógica que atenda e compreenda melhor o nível de significação e entendimento da criança.

Considerar que existem propriedades superiores específicas da humanidade e que essas propriedades não são inatas, ou seja, precisam ser apresentadas para as crianças, como a linguagem, também são muito importantes para os educadores.

### Vigotski e as noções temporais

Assim como a linguagem, as noções temporais são propriedades específicas da humanidade. Essas noções devem ser apresentadas para as crianças, pois a priori não existem, são construções humanas que dependem da experiência cultural, formando-se ao longo da vida dos indivíduos.

De acordo com Vigotski, as crianças constroem os seus conhecimentos através da sua interação com o meio e os sujeitos. O organismo e o meio exercem uma ação recíproca, gerando mudanças no indivíduo, levando a aquisição de conhecimentos num ambiente que é histórico e social. Com a maturidade e o acúmulo de conhecimentos, as inferências das crianças tornam-se mais prováveis de serem válidas e, portanto, é importante oferecer uma variedade de contextos e argumentos. Desse modo, a apresentação de noções temporais é de extrema importância para as crianças. Não significa a acumulação de definições ou conhecimentos formais, e sim a construção de uma grade que auxilie a criança na sua interpretação da realidade social.

No meio educacional, as crianças passam a interagir com conhecimentos específicos da realidade social humana, como é o caso das noções temporais, o que possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Nesse sentido, os conceitos apresentados na escola geram novas formas de pensar e agir no meio em que a criança está inserida, trazendo inteligibilidade durante o processo de apropriação da cultura e das características humanas.

O desenvolvimento dos processos que originam a formação conceitual tem seu início muito cedo nas crianças, entretanto, segundo Vigotski, as funções psíquicas que possibilitam a formação conceitual têm o seu amadurecimento somente na adolescência. Podemos definir de forma geral que os conceitos espontâneos/cotidianos são aqueles formados a partir de vivências e experiências sensoriais, afetivas e emocionais do indivíduo com o mundo que o circunda. Já os conceitos científicos seriam aqueles formados a partir da instrução.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, segundo Vigotski estão relacionados e influenciam-se constantemente. Entretanto, esses conceitos se desenvolvem em condições e origens diferentes. Estes se diferenciam pela relação estabelecida entre a experiência da criança e pela sua atitude em relação aos objetos. Sendo assim, os dois conceitos diferem no seu desenvolvimento e funcionamento, porém influenciam-se mutuamente na evolução da formação do pensamento conceitual.

Haveria uma inter-relação dos conceitos num sistema. O desenvolvimento da sistematização teria origem a partir do contato das crianças com os conceitos científicos, e, posteriormente seriam transferidos para os conceitos cotidianos. Sendo assim, os conceitos espontâneos seguem em direção a níveis maiores de abstração, abrindo caminho para os conceitos científicos em direção ao concreto.

O conceito espontâneo inicialmente não é conscientizado, uma vez que a atenção nele contida orienta-se para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensamento. Esta não conscientização e a incapacidade de definição por meio de palavras de forma generalizante, marcam a diferença entre os dois tipos de conceito. Em contrapartida, os conceitos científicos são operados com a sua forma verbal (o próprio conceito) e utilizados em operações espontâneas e generalizantes.

O grau de generalidade seria a variante psicológica fundamental para o entendimento da relação entre os conceitos. O pensamento de nível superior é orientado, segundo Vigotski, pelas relações de generalidade entre conceitos. E a ausência de um sistema, como ocorre nos conceitos espontâneos, é o que o distingue essencialmente dos conceitos científicos.

Os conceitos de tempo e as noções temporais se encaixam na definição de conceitos científicos, pois, como foi colocado anteriormente, são construções humanas. Nesse contexto, o papel da instrução escolar se torna essencial no desenvolvimento do conceito científico. A instrução escolar atuaria no desenvolvimento de uma percepção generalizante, influenciando assim no processo de conscientização da criança. Desse modo, os conceitos científicos, através das suas inter-relações, contribuiriam para o desenvolvimento da consciência e o domínio do objeto.

Para Vigotski, o ensino deve ser orientado pelas funções que ainda não estão maduras; o ensino precede o desenvolvimento. A criança entra em contato com determinados conceitos, como os conceitos temporais, antes mesmo de aprender a usá-los de forma consciente.

O autor também afirma que o ensino de conceitos científicos de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores como um todo, para além daquela determinada disciplina. E também eleva o nível dos conhecimentos espontâneos, pois os conceitos formados previamente são re-construídos e atingidos pela consciência e grau de generalidade impulsionados pelos conceitos científicos. Deste modo, contribui para a criação de um sistema que impulsiona a criança em direção a níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual.

Portanto, embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os processos apresentam relações. Os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento crescente dos conceitos espontâneos em direção à consciência e à utilização generalizante. E os conceitos

científicos desenvolvem-se de forma decrescente, ao encontro dos conceitos espontâneos, buscando a concretude.

Sendo assim, de acordo com as análises de Vigotski, pensar a prática pedagógica envolve questionamentos e análises que visam garantir um ensino pautado em uma formação cultural e social que considera as vivências das crianças.

### 3.3

#### **Conceito de Tempo e Temporalidades na escola**

Valéria Ferreira e Yvelise Arco-Verde (2001) utilizam a divisão entre o tempo físico e o tempo social/subjetivo para definir a conceituação de tempo. O tempo físico seria o tempo de Chrónos, determinado pela contagem cronológica em datas e horas. E o tempo social – o *Kairós* seria o tempo vivido e sentido pelos homens. Essa divisão marca a pluralidade da essência do conceito temporal, que acaba por englobar concomitantemente o abstrato, o múltiplo e o heterogêneo – tempo social, com o concreto, o singular e o regular – tempo físico, na sua definição.

Deste modo, pensar em tempo escolar implica considerar a pluralidade típica do conceito de tempo. O tempo escolar traz essa pluralidade, pois é um tempo institucional e regulador, e simultaneamente, lida com o tempo social e o tempo das crianças.

A mentalidade racionalizadora própria das sociedades modernas e industrializadas, segundo Ferreira e Arco-Verde (2001), forjou um controle do tempo através da distribuição diária das disciplinas e pela quantidade de horas específicas que a criança deveria permanecer na escola, além de compor um vocabulário pedagógico, com termos como: sistema, método e técnica, que impuseram uma lógica temporal cronometrada, unilateral e homogênea dentro do ambiente escolar. Dentro desse contexto, o tempo nas escolas de Educação Infantil tem se manifestado através de rígidas rotinas escolares (CARVALHO, 2015) que não interagem com o tempo vivido e compartilhado pelas crianças. Nem tampouco consideram as crianças enquanto produtoras de culturas infantis.

Para Carvalho (2015), o tempo na escola deve ser entendido através da articulação entre o tempo institucional, a organização do cotidiano e o tempo da

criança (tempo de adaptação, de ócio, de descanso e de brincar livremente). O tempo das crianças é o dos momentos vivenciados. Cada momento é único e significado sem medidas, podendo ser refeito e renovado sempre. Ainda segundo Carvalho (2015),

(...) A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência. Conforme Prado (2012), elas vivem em mundos temporais não somente por sua constituição, mas também pela criação intencional e relativa que atribuem à noção de tempo, através das relações sociais que estabelecem com seus pares. O tempo é significado pelas crianças de modo recursivo, sem medidas, capaz de ser sempre reiniciado, repetido e continuamente reinvestido de novas possibilidades. (CARVALHO, 2015, p.124)

Desse modo, o conceito temporal se expandiria e a escola passaria a adotar o conceito de temporalidades. As temporalidades seriam as formas plurais como os seres humanos experienciam e lidam com o tempo.

O modo como o tempo é organizado e significado interfere no aprendizado, nas vivências e no desenvolvimento das crianças. Se tivermos um tempo que é regido de forma unilateral e que não considera a especificidade e a subjetividade com que a criança lida com as questões temporais, temos um ambiente que não se torna facilitador da aprendizagem e do crescimento cognitivo.

Para Maria Carmen Barbosa (2013)

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo. (Barbosa, 2013)

A organização institucional é importante, porém a escola precisa dispor de diferentes tempos, inserindo a perspectiva da criança na organização do cotidiano e considerando que é neste espaço que os conceitos científicos e abstratos, como os conceitos temporais, devem ser explorados e apresentados na sua multiplicidade.

### 3.4

#### **O desenvolvimento de noções temporais nas crianças**

Operar com o conceito de tempo, como já foi dito, é uma atividade abstrata e requer uma aprendizagem complexa que vai além da compreensão do sistema quantitativo e numérico. Sabendo que o tempo é uma construção humana, este deve ser apresentado e construído pelo indivíduo ao longo do seu crescimento cognitivo e social.

O tempo das crianças não é o do relógio, e sim o tempo dos momentos experienciados. Sobre a construção de noções temporais pelas crianças, Zena Eisenberg (2011) apresenta um estudo que investiga o desenvolvimento de conceitos temporais através da linguagem. Afirma que, no caso da linguagem, quanto mais desenvolvida, maior é o conhecimento das crianças em relação a alguns conceitos temporais. A autora defende que a mediação é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico e do pensamento das crianças. Segundo a sua pesquisa, a mediação pode variar entre as famílias e esta variação pode incidir no desenvolvimento dos conceitos temporais.

A partir das definições de Katherine Nelson (1996), a autora utiliza duas categorias de conceituação de tempo: o tempo experiencial e o tempo convencional. O tempo experiencial seria descrito por palavras que representam a experiência diária de uma pessoa, medido através da organização sequencial e da duração de eventos (exemplo, hora de dormir). Estas palavras não demandam, portanto, um ensino explícito. Já as palavras temporais convencionais são construções culturais do tempo como os horários, calendário e o relógio e precisam ser apresentadas e ensinadas às crianças de forma explícita e consciente.

Eisenberg considera determinantes os fatores socioculturais no desenvolvimento da linguagem e na conceituação temporal. Afirma que a construção de conceitos temporais experienciais acontece por meio de experiências cotidianas

e pela mediação do outro; já para os conceitos temporais convencionais a importância da mediação é muito grande, pois, segundo a autora, ela precisa ser consciente e explícita para que haja uma construção efetiva desses conceitos (EISENBERG, p. 87).

Inaiara Bartol Rodrigues (2007), em sua tese de doutorado, também aborda as relações entre o desenvolvimento da noção temporal e as manifestações linguísticas de tempo. A pesquisa buscou analisar como ocorre a construção da noção temporal de acordo com as contribuições de Piaget e como essa construção se manifesta linguisticamente. A autora conclui, assim como Eisenberg, que a narrativa oral favorece o desenvolvimento tanto da noção de tempo físico como de linguagens temporais, quando são mediadas. Afirma que estabelecer marcas temporais é somente uma das ações que a criança precisa operar na construção das noções temporais. É necessário também que a criança consiga fazer relações entre essas marcas temporais, relações essas que envolvem a ordem dos eventos e a duração dos mesmos. O trabalho da autora apontou para a importância da linguagem na conceitualização do tempo, e a necessidade do estímulo do discurso narrativo nos períodos pré-operatório e operatório concreto do desenvolvimento cognitivo, na definição de Piaget. Propõe a realização de situações que provoquem a mobilização das estruturas cognitivas das crianças em direção ao desenvolvimento de noções temporais.

João Alberto da Silva e Júnior Frezza (2010) também abordam em seu artigo a importância da construção das noções de tempo e espaço na Educação Infantil. Acreditam que a Educação Infantil deve ultrapassar as práticas de cuidado e contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e que a construção das noções de tempo e espaço, poderia ajudar. A criança mensura o tempo em função, principalmente, das sensações do seu corpo, girando em torno do seu desejo e não do tempo convencional cronológico. Segundo os autores, o corpo influenciaria a construção de um tempo subjetivo e ainda não estruturado. A criança, ao longo do seu desenvolvimento, romperia, assim, de forma gradual, com o egocentrismo infantil, favorecendo a construção da realidade dos fatos e das noções de espaço e tempo.

A primeira noção de tempo gira em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico. O corpo influencia a construção de um tempo subjetivo e ainda não muito estruturado. De acordo com Piaget, a criança pe-

quena elabora as noções de espaço e tempo por meio de um descarte progressivo e gradual do egocentrismo. A ruptura da exclusividade do próprio ponto de vista da criança permite a superação do egocentrismo infantil e a construção objetiva, isto é, da realidade dos fatos, das noções de espaço e tempo. Um exemplo muito recorrente acontece quando a criança escolhe comer uma guloseima – um sorvete ou chocolate – bem devagar, pois assim “dura mais”, como se a quantidade de doce dependesse da duração do evento de consumi-lo. (SILVA, FREZZA, 2010, p. 51)

A rotina na Educação Infantil torna-se um instrumento essencial de construção do tempo. Mesmo sem construir essa noção em termos convencionais, a criança pode entrar em contato com estruturas temporais através da sua rotina diária. O tempo ainda não é o cronológico, e sim o tempo de suas ações. Segundo os autores, as impressões que as sensações deixam no corpo da criança pequena superam o tempo do relógio (SILVA, FREZZA, 2010).

Carvalho (2015) realizou um estudo sobre os sentidos do tempo no cotidiano de crianças de uma escola de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul. Assim como a maioria dos estudos que buscam observar o cotidiano e a rotina escolar, o pesquisador optou por utilizar a observação como o principal instrumento de análise. Através da observação, as vozes das crianças foram consideradas importantes elementos de análise dentro do processo interpretativo e reflexivo do trabalho.

Para tentar responder a questão sobre como o tempo é experimentado pelas crianças durante a rotina escolar, Carvalho observou doze crianças de quatro anos de idade. A partir do trabalho de campo realizado, concluiu que as crianças vivenciam o tempo de diferentes formas e intensidade, criando estratégias particulares para superar o disciplinamento e o controle escolar. Reorganizam tempos, espaços e interações, produzindo nesse contexto culturas infantis.

Constatou também que o tempo das crianças é um tempo subjetivo, que não é marcado pelo tempo cronológico (tempo do relógio). Os adultos ditam o ritmo nas experiências da educação infantil, onde se busca unificar os tempos das crianças. O tempo de trabalhar e o tempo de brincar ficam divididos de forma que o brincar, que para o autor deveria ser o norte da ação pedagógica, se torna uma atividade que deve acontecer com hora marcada. As atividades diá-

rias, segundo Carvalho, não dialogam com as linguagens heterogêneas expressas pelas crianças.

Nesse contexto, organizar a rotina, de acordo com as análises de Barbosa (2001), abrange apurar as dimensões socioculturais que estão envolvidas no cotidiano das crianças, contando com a sua participação ativa. Essa organização prevê a consideração das necessidades biológicas (repouso, higiene e alimentação), as necessidades psicológicas (tempo e ritmo de cada um para a realização das atividades) e as necessidades históricas e sociais (cultura e estilo de vida).

Barbosa (2006) apresenta em seu livro discussões dos processos que envolvem a construção e aplicação das rotinas na educação infantil. A autora expõe análises realizadas a partir da observação da rotina escolar em instituições estrangeiras e instituições públicas e privadas de diferentes lugares e encontra muitas semelhanças nestes diferentes contextos.

Barbosa defende que, apesar das propostas de rotinas das creches transmitirem a ideia de que são algo específico de cada escola, elas são construídas de acordo com as prerrogativas sociais vigentes. Assim, a rotina pedagógica é um produto cultural produzido e reproduzido no dia-a-dia.

Em relação ao uso do tempo, a autora afirma que este precisa ser pensando e planejado pelos/as profissionais e que as crianças podem participar desse processo, que deve atender a uma perspectiva de tempos multiformes com estruturas flexíveis. Nesse sentido, a sequência temporal contribuirá para que a criança comece a diferenciar seu tempo interno do tempo externo, construindo hábitos sociais coletivos e diferenciando os momentos do dia. Esta perspectiva diminui o caráter institucional do tempo como um mecanismo rígido, regular e uniforme.

A autora observou, no que diz respeito às rotinas destinadas às crianças pequenas, que as atividades são mais lentas e graduais, demandando um tempo maior e sem um rigor no cumprimento da tarefa em um tempo previamente estabelecido. Já na pré-escola, as rotinas apresentam-se mais próximas do modelo escolar.

Sendo assim, a autora enfatiza a importância da atuação dos/as professores/as na elaboração de propostas que considerem as crianças como sujeitos participativos capazes de contribuir positivamente na organização dos tempos e dos espaços escolares.

Ainda sobre a importância da rotina escolar, Rodrigues (2012), em sua dissertação de mestrado, apresenta um estudo sobre como as rotinas contribuem

para a construção da qualidade na educação infantil. Para isso, observou uma turma do Jardim I e analisou como as rotinas estavam organizadas, quais eram os seus objetivos e como estavam inseridas nas práticas cotidianas na sala de atividades.

A autora conclui que a construção das rotinas contribuiu significativamente para a estruturação de uma educação infantil de qualidade. Segundo Rodrigues (2012), a rotina é construída a partir das vivências estruturadas no cotidiano com tempos, ritmos e marcas específicas. Afirma que a educação infantil de qualidade pressupõe um conceito de rotinas que constrói e reconstrói vivências com as crianças de forma que o tempo e ritmo inerente a elas sejam respeitados. Dessa forma, as crianças se tornam protagonistas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A autora observou que as rotinas também proporcionam interações e vínculos afetivos que favorecem a autonomia, a segurança, ressignificam o mundo das crianças e contribuem para a construção de sua identidade.

Ainda sobre a importância das rotinas para a construção das noções temporais nas crianças, Oliveira (2012), apresenta no seu artigo um estudo focado no olhar das professoras de educação infantil de uma escola em tempo integral do município de Juiz de Fora/MG. De acordo com a análise da autora, existe uma preocupação das professoras com os ritmos e tempos de aprendizagem de cada criança, onde os interesses das crianças são considerados. Conclui que a problematização com as crianças, sobre a organização escolar, contribui para o desenvolvimento da temporalidade pela criança. Defende, portanto, que a escola deve ser um espaço sensível que dialoga com as temporalidades da criança.

Dentro da perspectiva da importância de se aprender conceitos temporais nos anos iniciais, Hilary Cooper (2006) apresenta a ideia de que o aprendizado sobre o passado é parte fundamental do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

A autora analisa como os trabalhos de Piaget, Vigotski, Bruner, e pesquisas baseadas nos trabalhos destes autores, podem ser aplicados nas discussões sobre o desenvolvimento de noções temporais nos anos iniciais da educação a partir da disciplina História. Afirma que o ensino na educação infantil deve incluir uma perspectiva do passado, pois se a escola não realiza uma mediação no processo de aprendizagem do criança, muitas vezes eles chegam a séries mais adiantadas com visões estereotipadas e preconceituosas sobre o passado,

não percebendo a importância de se estudar História, por exemplo. A autora apresenta também a ideia de se aprender sobre o passado de forma ativa, incentivando as crianças a se engajarem num processo de investigação histórica genuína.

Susana Zaslavsky (2003), em sua dissertação de mestrado, promove situações de aprendizagem de história com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. Aponta, assim como Hilary Cooper, que a dificuldade da compreensão dos estudos da disciplina está, principalmente, no estabelecimento de relações e de conceitos espaço-temporais. Utiliza como metodologia a pesquisa-ação e como estratégia o estudo de caso para analisar um pequeno grupo de alunos. Adota como referencial teórico as análises de Piaget para elaborar situações de aprendizagem e para explicar as construções temporais das crianças.

A autora argumenta que a criança tem dificuldades de se reportar a realidades não vividas, e mediar a construção de noções temporais a partir do presente seria um caminho frutífero para superar os perigos do *presentismo* e anacronismos (partir dos valores e ideias do presente para julgar e interpretar contextos do passado) e de conclusões distorcidas na compreensão do conhecimento histórico.

Os trabalhos elencados acima partem do pressuposto da importância da construção de noções temporais na educação infantil. Elucidam questões referentes à relevância da linguagem e da narrativa para o desenvolvimento de conceitos temporais e mostram que se esse desenvolvimento não é mediado como uma dimensão da infância, pode gerar dificuldades de localização espaço-temporal e problemas na compreensão do conhecimento histórico em séries posteriores.

Portanto, os autores parecem concordar quando se trata da importância do ambiente escolar para a aprendizagem de tempo. Definem a educação infantil como essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças e, nessa perspectiva, o espaço escolar e os materiais didáticos tornam-se elementos estruturantes desse processo. O trabalho com o tempo dentro dessa perspectiva contribui para a aprendizagem sobre a sua própria cultura e localidade, desenvolvendo assim um senso de pertencimento, importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros, e sobre as semelhanças e diferenças existentes entre nós. Logo, a valorização do desenvolvimento de noções temporais na Educação infantil agrega valores e tradições que concedem aos indivíduos uma identidade e favorece posteriores refle-

xões - ao longo da vida escolar do criança - sobre um tempo que é social e histórico, e não somente métrico.

Nosso estudo trabalha a partir da ideia de que o tempo não deve ser percebido somente através da sua mensuração (calendários, relógios), pois essa forma não consegue abranger totalmente o raciocínio histórico e o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Defende a oportunidade do despertar das noções de continuidades e mudanças, causa e efeito ao longo do tempo, semelhanças e diferenças, sucessão e ordenação, duração, e simultaneidade entre os períodos e sociedades, nas crianças já a partir da educação infantil. Essas noções devem ser trabalhadas, pois não existem *a priori* na criança, são construções que dependem da experiência cultural, além da memória, formando-se ao longo da vida dos indivíduos.

Mesmo que não seja preciso ensinar formalmente as diversas conceituações de tempo, o professor pode trabalhar atividades didáticas que envolvam diversas temporalidades, considerando-as como elementos que possibilitam a organização de acontecimentos no passado e presente.

Buscamos no presente estudo aprofundar nosso conhecimento sobre as práticas já existentes na educação infantil relativas ao desenvolvimento de conceitos temporais e, por outro lado, entender melhor como a criança está construindo os conceitos naquele contexto.

Entendemos a Educação Infantil como um espaço rico para o desenvolvimento inicial das noções temporais, e acreditamos que através da mediação do professor, as crianças conseguem desenvolver um vocabulário temporal. Criam estratégias e parâmetros próprios para organizarem seu pensamento de forma temporal. Buscam argumentar e criam hipóteses baseadas em referências temporais vivenciadas no seu cotidiano

## 4

### Metodologia

A pesquisa desenvolvida é qualitativa e os recursos metodológicos escolhidos para o seu desenvolvimento foram observação e entrevistas. Foram observados dois EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) que, receberam o Prêmio Anual de Qualidade da Educação no ano de 2015 pelo trabalho desenvolvido no ano de 2014. Esse prêmio é destinado aos servidores das unidades escolares da prefeitura do Rio de Janeiro que prestam atendimento exclusivo à Educação Infantil ou à Educação Especial. O prêmio tem como objetivo reconhecer o trabalho dos servidores que elaboram um projeto pedagógico para sua escola que é avaliado por uma comissão composta por membros da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). Partindo do princípio de que essas seriam escolas que apresentariam qualidade educacional, com trabalhos e projetos diferenciados reconhecidos e, por isso, premiados pela prefeitura do Rio de Janeiro, nesta pesquisa realizamos a observação de dois EDI da 5ª CRE que foram premiados.

A rede municipal pública de ensino do Rio de Janeiro foi escolhida como campo da pesquisa, por abrigar um trabalho específico para a primeira infância com a criação do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que reúne apenas creche e pré-escola. Assim, apresenta um espaço desenvolvido especialmente para a educação infantil, com materiais apropriados e recebe o incentivo de projetos para a melhoria da qualidade educacional.

Já a 5ª CRE foi escolhida como ambiente de pesquisa por se tratar primeiramente de uma coordenadoria que apresenta escolas e EDI localizadas em bairros do subúrbio do Rio de Janeiro, como Madureira, Irajá e Vicente de Carvalho. Pesquisas acadêmicas sobre as escolas e crianças dessa região ainda se mostram tímidas. E a 5ª CRE também foi escolhida como local de pesquisa por fazer parte da minha história enquanto professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Trabalhei por aproximadamente sete anos nesta coordenadoria, e vi nesta pesquisa uma oportunidade de contribuir pedagogicamente para a melhoria da qualidade educacional das instituições de ensino dessa e de outras regiões que muitas vezes ficam marginalizadas dos ambientes de pesquisa.

Em cada EDI, uma turma foi escolhida pela direção e acompanhada às segundas e sextas-feiras durante 4 meses. Instrumentos, como o diário de campo

e fotografias foram utilizados para compor a observação do ambiente escolar, de sua rotina e dos materiais didáticos apresentados e utilizados.

A observação é uma técnica científica que precisa ser sistematicamente planejada, registrada e ligada às teorias que envolvem o problema de pesquisa. Os estudos observacionais possibilitam a descrição e compreensão do funcionamento do ambiente observado, além do levantamento de comportamentos que podem ser categorizados, evidenciando particularidades da interação pessoa-ambiente.

Em relação às observações nas escolas, é preciso considerar que o ritual diário em sala de aula é quase sempre repetitivo, mas a liturgia que envolve professores e crianças oferece mudanças que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as orientações de aprendizagem. Nesse sentido, todo estudo que utiliza a observação como um instrumento de pesquisa precisa definir quem e o que será observado, onde será feita a coleta dos dados, a frequência das observações e como serão registrados os dados.

A definição do que observar e o seu foco sempre oferecem um problema para o observador, segundo Vianna (2003), pois a sala de aula oferece múltiplos eventos e é rica de elementos para observar e pesquisar. O observador precisa selecionar previamente qual é sua unidade de análise considerando que existem diferentes ambientes de aprendizagens, com diferentes estruturas arquitetônicas e que professores adotam formas diversas de conduzir o processo de aprendizagem.

Muitas vezes se deseja ter um quadro geral do processo educacional e, neste caso, o uso de uma pesquisa qualitativa aliada a abordagens etnográficas, com observação e entrevistas, conseguem gerar um quadro multifocal, mostrando o contexto geral da sala de aula.

Ainda segundo Vianna, existem dois tipos diferentes de metodologias de observação da sala de aula: uma mais tradicional, com a realização sistemática e controle rigoroso das condições de observação; e outra com uma visão mais antropológica, mais ligada às escolas culturalistas.

Os métodos quantitativos de observação são utilizados quando há questões que determinam respostas quantificadas. O observador deve se perguntar o porquê deseja verificar frequências de comportamento, porque deseja quantificar e precisa estabelecer o elemento focal de sua observação. Entretanto, segundo Vianna, não se deve considerar o quantitativo e o qualitativo como polos opostos.

Os métodos qualitativos de observação têm por objetivo maior buscar ir além da superfície dos eventos, determinando significados, interpretando e analisando o impacto nas salas de aula. Este tipo de observação pode ser ampla, abrangendo todo o período de permanência do observador no campo; ou pode ser seletiva, descrevendo e observando determinados eventos em função do problema de pesquisa.

A prática de observação tem fundamentação teórica e, dependendo da postura do observador em relação a essa teoria, um determinado comportamento pode ter importância ou não. Sendo assim, há sempre uma atividade interpretativa associada ao ouvir e ao ver; nesse sentido, o objeto não muda, o que se altera é a organização mental de quem observa.

Outro recurso metodológico que compõe esta pesquisa são as entrevistas semiestruturadas. Elas foram realizadas com as professoras regentes das turmas ao final do período de observação, com o objetivo de entender como esses sujeitos compreendem o trabalho com o tempo, como o desenvolvem e quais materiais utilizam. As entrevistas foram realizadas no final do período de observação com o intuito de minimizar a influência da pesquisa na prática pedagógica observada.

A entrevista qualitativa é um tema recorrente no campo metodológico e ainda polêmico, segundo Duarte (2004). Persiste ainda a crença de que as pesquisas qualitativas são um procedimento pouco confiável e subjetivo, utilizado por pesquisadores pouco experientes. Entretanto, este tipo de instrumento também permite mapear práticas, crenças e valores, a partir da compreensão da lógica das relações estabelecidas no interior de determinados grupos.

Não existe vínculo obrigatório entre pesquisas qualitativas e a realização de entrevistas, pois o que fornece o caráter qualitativo não é o recurso que se utiliza, mas sim o referencial teórico-metodológico empregado para a construção do objeto e para a análise do material.

Duarte (2004) elencou alguns requisitos necessários para realização de uma “boa entrevista”, sendo eles: definição criteriosa dos objetivos de pesquisa pelo pesquisador; conhecimento prévio do contexto que se pretende investigar; leituras e revisões bibliográficas; elaboração de um roteiro de pesquisa; segurança e autoconfiança do pesquisador; e também torna-se necessário algum grau de informalidade, para que as entrevistas fluam com espontaneidade.

Como em todo trabalho de pesquisa no campo das ciências sociais, o pesquisador deve estar atento à questão da subjetividade e assumi-la como parte

integrante do processo investigativo. A confiabilidade da pesquisa passa pelos procedimentos adotados, pela literatura científica, pelo objeto de pesquisa e pelos resultados obtidos através dessas relações, daí a importância de se explicitar e justificar as opções metodológicas.

Os depoimentos como fonte de investigação permitem pensar a dimensão coletiva através do que é subjetivo e pessoal. E a análise das entrevistas pode ser feita através da segmentação das falas em unidades de significação, ligadas a partir de categorias de análise. Essas categorias podem ser elencadas antes das entrevistas, a partir de referenciais teóricos e conceituais.

Outro recurso seria a análise temática, na qual as informações levantadas podem ser organizadas em torno de eixos temáticos articulados aos objetivos centrais da pesquisa. Sendo assim, Duarte resume a análise das entrevistas da seguinte forma:

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando. (DUARTE, R. p. 222).

Deste modo, os recursos metodológicos elencados para a elaboração da pesquisa coadunam e colaboraram para o objetivo de investigar as salas de aula da educação infantil, sua rotina e materiais pertinentes ao desenvolvimento da percepção da temporalidade pela criança, funcionando como mecanismos de compreensão da dimensão da ação no contexto escolar.

## 4.1

### As observações

As observações foram registradas no diário de campo que as professoras tinham autorização para olhar e manipular, assim como as crianças. Estas últimas sentavam-se à minha mesa, desenhavam, pintavam e pediam para escrever no diário de campo.

As observações foram iniciadas no final do mês de março e finalizadas no mês de setembro do ano de 2016. As direções dos EDI definiram as turmas a serem observadas no primeiro dia de contato. Durante as segundas e sextas, em semanas alternadas, estive presente em cada EDI nas salas de atividades de duas turmas da pré-escola I, com crianças de 4 anos de idade. Escolhemos as segundas e sextas como dias de observação com o intuito de observar durante a rodinha atividades que mobilizariam noções de passado, com conversas sobre o final de semana, durante as segundas-feiras, e noções de futuro, com conversas sobre o final de semana que estaria por vir, às sextas-feiras.

Os EDI selecionados encontram-se próximos a regiões de conflito, e, durante o mês de junho, tiveram que fechar algumas vezes, resultando em um prejuízo da sistemacidade das observações. Elas foram retomadas em julho, interrompidas em agosto e finalizadas no mês de setembro. Em agosto, iniciaram-se as férias escolares que, excepcionalmente, duraram o mês inteiro devido aos Jogos Olímpicos.

Ao todo, pudemos realizar 11 dias de observação no EDI que chamaremos de EDI 1, e 9 dias de observação no EDI que chamaremos de EDI 2. Para preservar o anonimato dos participantes, chamaremos as professoras de professora 1, referente à regente da EDI 1, e de professora 2, em referência à EDI 2. Com relação às crianças, optamos pela utilização de nomes fictícios.

## **4.2**

### **As entrevistas**

As entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes das turmas ocorreram no final do período de observação, mais especificamente no mês de outubro de 2016, na própria unidade escolar, em horário e dia determinados por elas. O protocolo da entrevista encontra-se no Anexo 3 e 4.

## **4.3**

### **As fotografias**

As fotografias foram tiradas ao longo do período de observação, com o intuito de registrar os materiais utilizados pelas professoras e crianças, e, consequentemente, o ambiente escolar como um todo. Elas foram tiradas com permissão dos EDI e foi tomado o cuidado de não registrar fotos que pudessem identificar os participantes.

## 5

### Resultados

O modo como pensamos a temporalidade do humano produz em nós formas de perceber o mundo e de fazer opções políticas pedagógicas. (BARBOSA, 2013, p. 79)

Os dois EDI analisados pertencem à 5ª CRE. Ambas foram premiadas pelo trabalho desenvolvido no ano de 2014, recebendo o Prêmio Anual de Qualidade da Educação no ano de 2015.

O EDI 1 possui uma estrutura privilegiada com acessibilidade para portadores de deficiência, parque infantil, biblioteca e laboratório de informática. A sala de atividades observada apresenta uma TV, DVD, cadeiras e mesas adequadas para as crianças, brinquedos e ar-condicionado. A turma acompanhada possui 25 crianças com 13 meninos e 12 meninas, e uma professora regente.

O EDI 2 também possui uma ótima infraestrutura. Apresenta 5 salas de atividades, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, sala de leitura, parque infantil e dependências e vias adequadas à crianças com deficiência ou mobilidade reduzida. Entretanto, a sala de atividades observada tinha um tamanho reduzido em relação às demais, o que prejudicava um pouco a locomoção e a realização de atividades no seu interior. A sala possui ar-condicionado, TV, DVD, mesas e cadeiras adequadas para a educação infantil, uma pia e brinquedos nos armários. A turma possui 23 crianças, sendo 12 meninas e 11 meninos e uma professora regente.

## 5.1

### EDI 1

#### 5.1.1

#### **Rotina– organização e elaboração**

A rotina é entendida neste trabalho, como:

(...) uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias.” (BARBOSA, 2006, p. 201)

Sendo assim, através das observações e da entrevista com a professora, percebemos que a rotina do EDI 1 tem na sua base organizacional o planejamento institucional que define o horário do almoço, do parquinho, lanches e da educação física. A partir daí a professora se torna protagonista da elaboração da rotina. Planeja com autonomia as atividades que serão realizadas. Entretanto, algumas vezes, durante a prática pedagógica, solicita a participação das crianças e pergunta quais músicas querem cantar, ou como querem fazer a “chamadinha”. Podemos observar essa flexibilidade da professora na passagem abaixo:

Professora: “Como nós podemos fazer a chamadinha hoje? Bem devagarinho?”. As crianças ficam animadas com a ideia, gritam e falam ao mesmo tempo. Manuela diz: “Não, tia, vamos fazer com voz de bruxa. E as crianças gostam da ideia e todas fazem caretas.” (Diário de campo, 09/05/2016)

Em diferentes momentos observamos uma postura flexível da professora em relação à rotina e à participação das crianças. Esta se mostrou aberta a mudanças, o que manifesta a intenção de adaptar a rotina mesmo num espaço em

que o ritmo escolar seja importante para garantir a construção de hábitos e para a diferenciação do tempo interno da criança do tempo externo.

Em relação à possibilidade de alteração da rotina, afirma que as crianças podem participar desse processo, porém não é algo comum. As crianças precisariam de incentivo para sugerir algo.

“Não é muito frequente a sugestão deles não... eles precisam meio que um empurrãozinho para sugerir, para formular alguma coisa nova, mas se eles sugerirem eu não vejo problema não, eu sou bem aberta a isso” (Entrevista, 07/10/2016)

A rotina das escolas podem se tornar monótonas e sem significado quando esta se torna estática e não considera as especificidades das crianças, e durante as observações percebemos em vários momentos a tentativa da professora de instigar a participação das crianças. Quando questionada sobre a possibilidade de mudanças na rotina, a professora afirmou que realiza alterações na forma como as atividades na rodinha são realizadas, por exemplo.

“Eu tento fazer algumas pequenas alterações da rotina para não ficar uma coisa muito chata mesmo, entediante... a rodinha acaba que a gente faz todos os dias, mas eu acabo tentando inovar um pouco na hora da chamadinha, na hora da contação de história, das músicas... A gente tenta fazer umas coisas diferentes e ouvir também o que eles querem fazer também, que eles têm sugestões” (Entrevista, 07/10/2016)

Entendemos que a homogeneização da rotina engessa o ritmo das crianças, impedindo que seus tempos sejam respeitados e que o imaginar, o brincar e o lúdico façam parte constante das atividades na educação infantil. Nesse contexto, percebemos que o lúdico faz parte das atividades realizadas pela professora, e as crianças possuem espaço para brincar e fantasiar como parte das atividades. Observamos também que a professora segue uma rotina “padrão”, respeitando na maioria das vezes a mesma ordem das atividades, realizando pequenas alterações na forma como as desenvolve. Essas pequenas alterações fazem a diferença, pois sempre introduzem um novo jeito de cantar, contar histó-

rias ou fazer a chamadinha. As crianças têm voz nesse momento, quando sugerem, fazem escolhas e se tornam sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento.

Sobre a estrutura da rotina, primeiramente, ao chegar à escola, as crianças “formam” no pátio, seguem cantando uma música para a sua sala de atividades e escolhem seus lugares. A professora pede para as crianças deixarem as agendas em sua mesa e os copos de água em outra mesa, no caso do EDI 1. Logo depois desse primeiro contato, chega a hora do lanche. As crianças voltam do lanche e sentam nos seus lugares.

Inicia-se a hora da rodinha, momento de maior interação entre a professora e os crianças. Nesse momento, os crianças cantam, acontece a chamadinha, conversam sobre o tempo e as novidades, e às vezes a professora conta uma história.

Após a rodinha, chega a hora do brinquedo ou de atividades dirigidas pela professora. Este é o momento dos brinquedos de encaixe, massinhas e pinturas. Momento também em que as crianças sentavam em minha mesa para desenhar, dar carinho e contar suas novidades.

Em seguida, as crianças iam para o parquinho. Entretanto, durante as sextas-feiras, após a hora do brinquedo, as crianças tinham aula de educação física das 15:40h às 16:30h. Após a aula de educação física, as crianças seguem para a hora do jantar, brincam no parquinho, e depois retornam para a sala, escovam os dentes e a professora exhibe um filme ou desenho para as crianças até a hora da saída.

As sextas-feiras tinham uma programação diferente. Era o dia do bailinho. Após o almoço, as crianças continuavam no refeitório, que fica ao lado do pátio, para começar o bailinho. A direção do EDI selecionava um ritmo musical e apresentava para as crianças, que dançavam e se divertiam livremente. As professoras e diretoras dançavam junto com as crianças. Todas as turmas se uniam neste momento. Esta atividade durava entre 30 e 45 minutos.

Quadro 1: Rotina do EDI 1

1	Os crianças formam no pátio.
2	Sala de atividades e entrega das agendas e copos.
3	Hora do lanche.
4	Rodinha.
5	Hora do Jantar.
6	Parquinho/Educação Física.
7	Escovação dos dentes.
8	Hora do filme/ atividades dirigidas pela professora.
9	Hora da Saída.

Fonte: elaborado pela autora

Durante conversas informais, a professora relatou que a única atividade extra que as crianças realizam durante a semana é a educação física. Todas as demais são realizadas pela professora regente, com exceção do dia do bailinho, que é uma atividade que ocorre no pátio, sob a gerência da direção.

Portanto, podemos concluir que a rotina no Escola 1 segue o planejamento da direção em relação aos horários de lanche e parquinho, que envolve a organização do EDI como um todo, porém a professora possui autonomia na elaboração das atividades.

As crianças possuem espaço para que seus desejos e sugestões sejam ouvidos, e participam ativamente das alterações dentro da rotina quando solicitados ou instigados pela professora.

## 5.1.2

### **Materiais e atividades sobre o tempo**

Durante o período de observação, identificamos alguns materiais e atividades voltados para o desenvolvimento da percepção temporal pela criança. O calendário, o mural dos aniversariantes e os cartões expostos com a rotina escolar foram os materiais encontrados no EDI 1. Em relação às atividades sobre o tempo, pudemos identificar as conversas na rodinha sobre o final de semana e as novidades, as músicas sobre o tempo e a contação de histórias. Essas atividades e materiais lidaram de diferentes maneiras com a questão temporal, como veremos a seguir.

#### 5.1.2.1

##### **Rodinha**

A rodinha é o momento em que surgem as atividades direcionadas sobre o tempo. Há o momento de conversas sobre o que as crianças fizeram no final de semana, sobre feriados, sobre o que vão fazer no final de semana, o calendário é apresentado, músicas são cantadas, histórias são contadas e aniversários são comemorados.

A professora inicia a rodinha com uma música (“Boa tarde”). Em seguida, inicia a chamadinha. Na maioria das vezes mostra o cartão com os nomes das crianças e pede para que elas digam qual é o nome que está escrito ali. Pergunta qual é a primeira letra do nome e mostra o alfabeto de bichinhos exposto acima do quadro negro. Percebemos a intenção de apresentar e mostrar a linguagem escrita para as crianças, que na maioria das vezes erram os nomes nos cartões. É um momento em que as crianças cantam e colocam o cartão com o seu nome no mural da sala.

Figura 1. Chamadinha do EDI 1.



(Chamadinha - Fotografia da autora, 18/03/2016)

Após a chamadinha, a professora inicia a conversa perguntando como está o tempo lá fora. Pergunta se está frio ou calor e se a janelinha vai ficar aberta ou fechada. As crianças geralmente respondem corretamente os comandos da professora e já iniciam a música da janelinha junto com ela.

Em seguida, a professora pergunta “que dia é hoje”, e essa parece ser uma pergunta difícil para as crianças, que recitam aleatoriamente os dias da semana, ou condições climáticas, como por exemplo, “está sol”, ou respondem algo ligado a uma atividade do dia, “é dia de bailinho” ou a algo marcante para eles, como feriados, - “É domingo, dia do coelhinho da páscoa” ou aniversários – “é aniversário da minha irmã”. A professora tenta organizar as falas das crianças e mostra o calendário com a data e o dia da semana, e depois cantam uma música sobre os dias da semana.

Após esse momento, nas segundas-feiras, a professora diz que quer ouvir o que as crianças fizeram no final de semana, pede para que fiquem quietas para que todos os coleguinhas contem as suas novidades. As crianças contam, utilizando muitas vezes o tempo verbal ou advérbios de forma errada, inicia-se uma sequência de crianças imitando a resposta do colega anterior, como por exemplo:

Lara: “Eu foi no shopping e depois dormi”.

Manuela: “Eu fui na vovó e no vovô e brinquei com a minha irmãzinha”.

Renato: “Eu fui na vovó”.

Bianca: “Fui na praça”.

Anderson: “Eu fui amanhã no casamento da minha tia”.

Pedro: “Fui no shopping”.

Elias: “Fui no shopping”.

(Diário de campo, 11/04/2016)

A professora, após a fala de algumas crianças, procura corrigir os tempos verbais e advérbios usados pelas crianças. Isso ocorre às sextas-feiras também, quando a professora pergunta o que as crianças irão fazer no final de semana. A imaginação é grande e as crianças dizem que vão à praia, ao shopping, vão brincar.

Professora: Agora a tia<sup>1</sup> quer saber o que vocês vão fazer no final de semana. A tia vai ficar em casa vendo televisão, e vocês? Vou chamar um de cada vez para falar aqui no microfone...sem gritar...um de cada vez. J. o que você vai fazer no fim de semana?

João: Eu vai no parque Shangai.

Professora: Ah, você vai no parque Shangai, que legal. Você vai brincar muito?

Elias: Eu vai brincar e minha irmã também.

Professora: Que legal, vem você agora M, fala aqui no microfone.

Manuela: Eu vou no shopping.

Professora: Legal, senta lá agora. Vem L.

---

<sup>1</sup> Percebemos o uso frequente da denominação “tia”. A professora se autodenomina tia e as crianças, a todo o momento, chamam-na dessa forma. Acreditamos, assim como Paulo Freire (1997), que o tratamento de professoras pelas crianças por “tias”, cria um vínculo que não contribui com o ensino-aprendizagem, além de esvaziar de sentido profissional e pedagógico o ato de se ensinar. Sendo assim: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”. (FREIRE, 1997, p. 9)

Lara: Meu pai fez uma piscina e eu vou brincar com a minha prima.

Professora: E você Fabiana?

Fabiana: Eu vou na piscina.

(Diário de campo, 15/07/2016)

Após esse momento, a professora varia as atividades dentro da rodinha. Inicia uma história, encena uma história com eles, brinca de imaginar que estão praticando alguma atividade, como por exemplo, andar de bicicleta, ou que as crianças são aviões ou animais da floresta.

Podemos observar que as conversas na rodinha mobilizam o uso de linguagem temporal. Mesmo que os tempos verbais e advérbios sejam empregados de forma inadequada, estas conversas promovem o crescimento do repertório temporal das crianças. Além do desenvolvimento da oralidade, as crianças são instigadas a raciocinar temporalmente, projetando perspectivas sobre o passado, o presente e o futuro.

Essa percepção da rotina faz parte de um aspecto importante na compreensão sobre o tempo: a ideia de sequência. Organizar as ações no tempo contribui para a criança pensar a sua própria história, estabelecer relações com as histórias dos colegas e, aos poucos, estabelecer conexões com grupos mais distantes.

### **5.1.2.2**

#### **Músicas**

As músicas fazem parte da rotina na educação infantil, trazendo o lúdico e o divertido para as salas de atividades. No EDI 1, observamos que a professora utilizava a música para iniciar alguma atividade, principalmente na rodinha. As atividades da rodinha começavam com a música “Boa tarde”, mas tinha também

música para a chamadinha, para descontrair e também para iniciar as conversas sobre o tempo.

Boa tarde, como vai?

Boa tarde amiguinho, como vai?

Tudo bem! (Coro)

Boa tarde amiguinho, como vai?

Tudo bem! (Coro)

Faremos o possível

Para sermos bons amigos.

Boa tarde amiguinho, como vai?

Tudo bem! (Coro)

Antes de perguntar que dia é hoje, ou mostrar o calendário para as crianças, a professora começa a cantar músicas que abordam a questão temporal, como a música dos dias da semana.

Dias da semana

Sete dias a semana tem

Quando um acaba logo outro vem

Segunda-feira

Terça-feira

Quarta-feira

Quinta-feira

Sexta-feira,

Sábado e Domingo (2x)

As crianças conhecem a letra da canção, cantam junto com a professora, porém, quando são questionadas sobre qual é o dia da semana “hoje”, respondem aleatoriamente, “segunda-feira” ou “terça-feira”, mostrando que conseguem empregar adequadamente o tipo de resposta esperada, porém ainda não relacionam corretamente à temporalidade. Sabem responder quais são os dias da semana, e a música, através da memorização, contribui para o desenvolvimento

dessa linguagem temporal, mesmo que a identificação no calendário ou nas conversas ainda apresentem inconsistências.

Professora: Agora, vamos cantar a música dos dias da semana?

Crianças: Vamos!

Todos cantam a música dos dias da semana. Após a canção, a professora pergunta quais são os dias da semana. As crianças respondem de acordo com a letra da música.

Professora: E qual dia da semana é hoje?

Crianças: segunda, quinta, sexta-feira.

Professora: Isso Maria, hoje é segunda-feira, dia de escola e de aprender. Vamos olhar o nosso calendário. Quem quer colocar que dia é hoje lá?

(Diário de campo, 11/07/2016)

A educação infantil é o momento de entrar em contato com esses termos e conceitos, e a música contribui em diferentes áreas do desenvolvimento da criança. Pode auxiliar no desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico. E, além das contribuições citadas, a música também pode colaborar no processo de construção do conhecimento e das noções temporais nas crianças, principalmente através da imaginação e da memória, como observamos no EDI 1.

Entretanto, observamos que na maioria das vezes, a música é utilizada de forma automática e com a intenção de organizar e direcionar as atividades e comportamento das crianças. Assim, a música aparece mais como música de comando no lugar de manifestação artística, fugindo dos objetivos propostos no RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

O RCNEI enfatiza a presença da música na educação infantil, trazendo orientações e a compreendendo como linguagem e área de conhecimento, com estruturas e características próprias, considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

Portanto, desvincular a música de um ato mecânico, segundo Godoi (2011), e transformá-la numa proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizagem ainda hoje é um grande desafio para a EI.

De acordo com Tiago (2002),

(...) a proposta do RCN, o uso da música, enquanto área de conhecimento, deverá cuidar para não deixar de lado as questões próprias da linguagem musical, assim o trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se em estudos que vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e elaboração de conceitos. (TIAGO, 2002, p. 5)

Nesse contexto, a música na educação infantil precisa ser utilizada com o objetivo de colaborar no processo de ensino-aprendizagem, buscando fomentar através da sensibilidade musical, o desenvolvimento cognitivo das crianças.

### **5.1.2.3**

#### **Cartões**

As escolas de educação infantil podem utilizar diferentes formas de apresentar e organizar a rotina. Quando as crianças conhecem e entendem a rotina, o seu desenvolvimento e experiência escolar se tornam mais significativos. Aproveitam melhor o tempo, diminuindo assim a ansiedade, pois já sabem as atividades que irão realizar e muitas vezes se antecipam, prevendo o que vai acontecer em seguida.

A professora do EDI 1 criou cartões com imagens/desenhos que representam a rotina diária das crianças na escola. Estes foram elaborados por ela e as crianças contribuíram no momento de organizá-los na sala de atividades.

Figura 2. Sala de atividades do EDI 1.



(Fotografia da autora, 2016)

Figura 3. Exibição da rotina do EDI 1.



(Cartões, sala de atividades, 2016)

Figura 4. Detalhes da rotina do EDI 1.



(Cartões, sala de atividades, 2016)

Os cartões ficam expostos no quadro e ao alcance das crianças. Estas interagem e perguntam sobre os cartões e as atividades contidas nele. Percebemos que as crianças muitas vezes se orientam pelos cartões e perguntam se as atividades irão acontecer ou não.

“Tia, hoje vamos brincar de massinha? Tá dizendo aqui que vamos”

(Diário de campo,  
09/05/2016)

“Lavei a mão, vem João, olha, agora é hora de comer”

(Diário de campo,  
11/07/2016)

Quando questionada sobre o objetivo de criar os cartões, a professora apontou a importância do conhecimento e domínio das crianças em relação às sequências e ordem das atividades.

“Ah eu acho que era para apresentar a rotina para eles, o que eles vão fazer durante o dia para eles terem noção de sequência. Primeiro isso, depois eu faço aquilo. Eu acho que esse era o objetivo...Principalmente no início, né, porque eles precisam dominar essa rotina para saber o que eles vão fazer isso também é importante é bem legal” (Entrevista, 07/10/2016)

Neste trecho podemos perceber uma preocupação da professora com o desenvolvimento de noções temporais nas crianças, onde garantir a inteligibilidade da rotina, as noções de sequência e de antes e depois, parecem ser importantes na sua prática pedagógica.

Sobre a importância da exposição das rotinas, Barbosa afirma:

“(...) as formas de representação das mesmas têm como objetivo permitir que as crianças possam compreender o tempo, tomando consciência da ordem das atividades do dia, da semana ou do mês, e saibam que podem organizar esse tempo para usufruí-lo naquilo que lhes parece mais interessante. Servem também para criar consciência sobre o que acontecerá depois, convertendo-se em um participante ativo da sua vida pessoal e grupal. Assim, a apropriação das rotinas pelas crianças e pelas educadoras pode levar a um novo tipo de organização do cotidiano.” (BARBOSA, 2006, p.156)

Portanto, podemos inferir que a exposição visual da rotina parece contribuir não só para a organização do trabalho da professora, como também favorece as escolhas e atitudes das crianças diante da construção das noções temporais.

#### **5.1.2.4**

#### **Calendário**

De acordo com Barbosa (2006), os materiais apresentam uma possibilidade real de aprendizado. Através de materiais concretos podemos trabalhar o desenvolvimento de diversos conceitos abstratos nas crianças, e o calendário é um bom exemplo. É um material concreto que permite o trabalho com conceitos abstratos, como o de tempo.

As crianças a todo momento estão em contato com as noções temporais. E experimentar de forma concreta a organização temporal da sociedade em que vive, é um dos primeiros passos para que compreendam a importância de se organizar com base em referências temporais.

Os sistemas convencionais de medição estão presentes no cotidiano, e a escola se torna um lugar essencial para que, aos poucos, os conceitos de tempos sejam internalizados pela criança.

Nesse contexto, a apresentação e manipulação do calendário é uma atividade importante para que a criança entre em contato com o sistema de contagem do tempo ocidental, mesmo que a sua compreensão ainda não seja plena. Este é um processo longo, que vai acompanhar a criança durante o seu desenvolvimento cognitivo e social.

A professora 1, quando questionada se realiza algum trabalho direcionado sobre o tempo, identificou o calendário como o material utilizado para trabalhar o tempo.

É o calendário né... os dias da semana, as musiquinhas dos dias da semana, a gente conversa... aí eu faço a rodinha das novidades para eles terem a noção que final de semana sábado e domingo eles ficaram em casa e aí o que que eles fizeram nesses dias nesse tempo em casa aí eles contam na segunda-feira... geralmente é assim que eu trabalho.

(Entrevista, 07/10/2016)

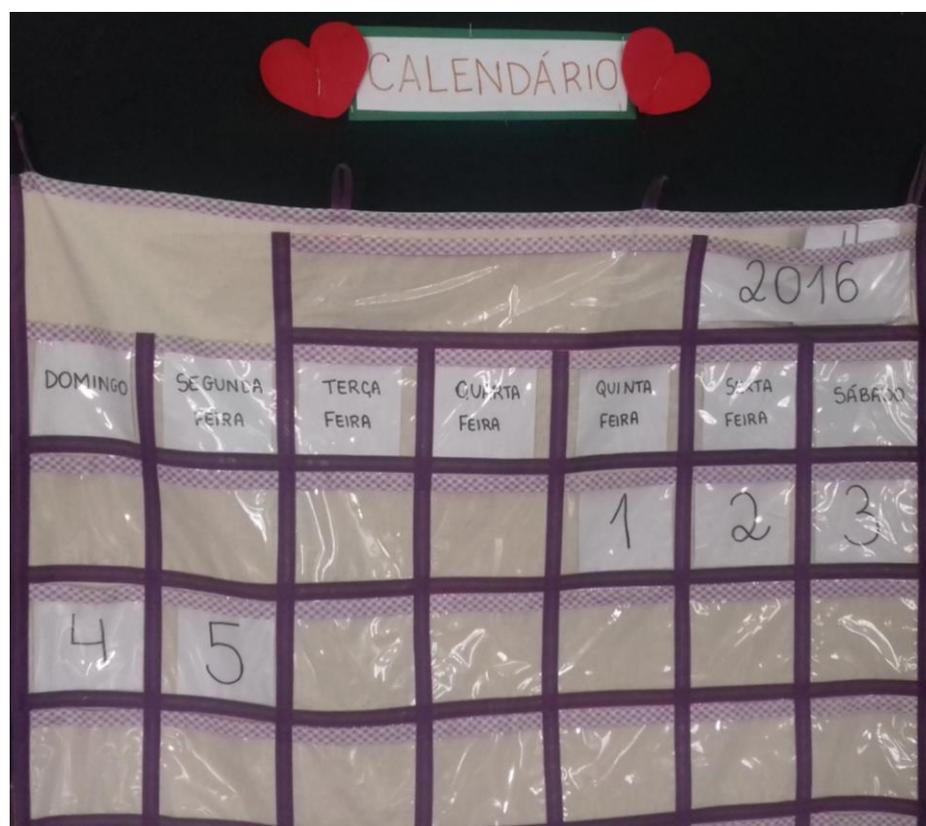
No EDI 1, o calendário fica exposto no mural da sala de atividades, numa altura em que as crianças podem visualizar e manipular. Este é elaborado pela professora e contém o mês, ano e os dias da semana. Durante a rodinha, quando a professora pergunta que dia é hoje, é o momento de utilizarem o calendário. A professora pergunta para a turma qual é o dia da semana, e as crianças respondem vários dias aleatórios, como vimos anteriormente. Em seguida, a professora diz qual é a data do dia e entrega o cartão para uma criança colocar no local correto do calendário.

Figura 5. Calendário usado na turma do EDI 1.



(Calendário, sala de atividades, 2016)

Figura 6. Calendário em construção - EDI 1.



(Calendário, sala de atividades, 2016)

Podemos observar que as crianças não compreendem integralmente o que significa o calendário, e, somente com a mediação da professora, é que o preenchem corretamente. Entretanto, nestes momentos, as crianças lidam com a sequência dos números e com a linguagem temporal. E, aos poucos, suas inferências no momento do trabalho com o calendário tornam-se mais próximas da realidade.

Nas passagens abaixo, podemos comparar dois momentos distintos e perceber o crescimento das inferências sobre o calendário.

Professora: “Vamos olhar o nosso calendário? Depois do 8 vem que número?”

Crianças respondem vários números: um, cinco, dois.

Professora: “Olha só, vamos contar juntos. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, e, qual é o número que vem?” As crianças gritam: “Nove e dez”.

Professora: “Isso mesmo, hoje é dia 9. Então, ontem foi dia 08 né, e hoje é dia?” As crianças respondem 9.

Professora: “Então, Pedro, coloca no nosso calendário o número 9, no espaço vazio depois do 8.”

Pedro: “Onde é? É aqui?”

Professora: Não, é aqui. Olha o 8 aqui, depois vem o 9.

(Diário de campo, 09/05/2016)

Professora: E o calendário, vamos marcar? Ontem foi domingo, dia 4. Depois do 4 vem que número? As crianças gritam 4 e 5.

Lara: “É um, dois, três, quatro e cinco, é tia?”

Professora: “É sim, Lara. Então marca lá pra gente. Toma aqui o 5. Coloca depois do 4. Isso mesmo, Lara. Muito bem, agora nosso calendário está certinho. Quem tem calendário em casa?”

Todos gritam: “Euuuu”

Professora: “Muito bem. O calendário é legal pra gente saber que dia é hoje, o dia do nosso aniversário. Agora um de cada vez vai me contar do seu aniversário. Fala Manuela. Olha, quero ouvir a Manuela, cada um vai esperar a sua vez pra falar. Fala Manuela.”

Manuela: “Meu aniversário foi da Frozen.”

Lara: “O meu foi da Barbie. Teve bolo e docinho da Barbie.”

Kauan. “Tia, falta muito pro meu aniversário né? Minha mãe falou que é perto do papai Noel.”

Professora: “Falta sim, seu aniversário é só em dezembro, pertinho do Natal. Dia 18, olha aqui no mural, olha o seu nome no último balãozinho. Estamos nesse balãozinho, falta aqui olha, um, dois, três balõesinhos, três meses ainda.”

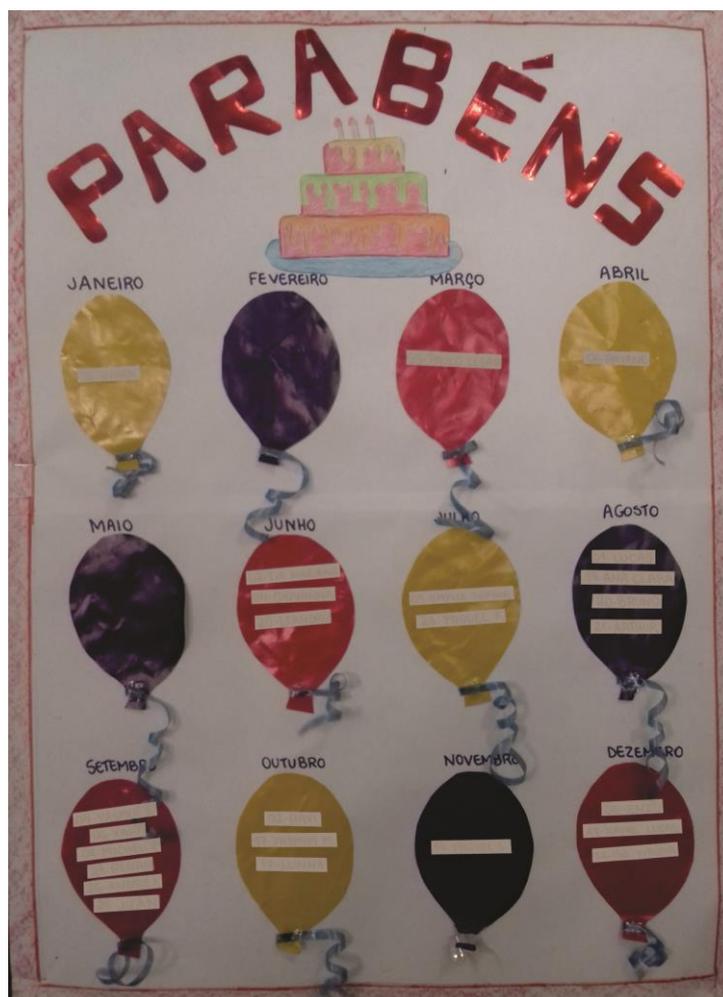
(Diário de Campo, 05/09/2017)

Por meio dessas passagens podemos observar que a linguagem temporal das crianças melhorou e a noção de sequência também. Suas inferências são mais reais ao longo do período letivo, pois através da repetição e memorização, foi construído um hábito no que diz respeito ao preenchimento do calendário, que favorece o desenvolvimento das noções temporais. Essa rotina proporciona o contato com um instrumento comum de contagem do tempo e facilita a orientação temporal das crianças.

O mural dos aniversariantes também funciona para se orientar no tempo, além de ser um instrumento que lida com a individualidade, contribuindo para a construção da identidade da criança.

Na passagem do dia 05/09/2016, pudemos identificar conversas mais coerentes sobre o tempo e pudemos observar a forma como as crianças se orientam no tempo. Kauan fala pra professora que falta muito para o seu aniversário, pois a mãe falou que é perto do papai Noel. Neste momento, percebemos que a criança se orienta através de um evento maior, que é o Natal, para identificar o dia do seu aniversário.

Figura 7. Mural de aniversariantes do mês – EDI 1.



(Mural dos aniversariantes, sala de atividades, 2016)

A professora, geralmente, mostra o mural dos aniversariantes quando se inicia o mês e mostra os as crianças que farão aniversário. Alguns ficam surpresos:

“Meu aniversário não é hoje tia. Tá errado isso”, e a professora explica: “Não é hoje, Manuela, mas será esse mês, então está bem perto”

(Diário de Campo, 11/07/2016)

E outros parecem já saber que o seu aniversário está próximo:

João: “É meu aniversário tia, vai ter festa” (Diário de Campo, 11/07/2016).

Portanto, as atividades que envolvem o calendário e o mural de aniversariantes mobilizam o interesse por elementos temporais que contribuem para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. As crianças fazem inferências, pensam em voz alta e realizam associações entre fatos gerais e especificidades, como o dia do aniversário em comparação com o natal, motivadas pela mediação da professora e porque nessa fase o desejo de compreender o mundo e dar sentido à ele faz parte do cotidiano das crianças. (Barbosa, 2013)

### 5.1.2.5

#### **Histórias**

O ato de contar histórias é algo recorrente nas salas de educação infantil. Através da contação de histórias, valores e conhecimentos são transmitidos por meio da imaginação e da fantasia. A linguagem, a atenção, a memória e a noção de sequência e de tempo são trabalhadas durante a narração de histórias.

De acordo com Barbosa (2013),

(...) As narrativas que se fazem para as crianças, sejam elas sobre as suas próprias vidas – constituindo memória – ou sobre os elementos culturais que configuram a sua comunidade, criam o espaço para a linguagem e o pensamento. As crianças vivem de modo narrativo, pensam em voz alta, compartilham seus pensamentos. As brincadeiras, geralmente acompanhadas das narrativas orais, ou ainda, das histórias que as crianças formulam e se contam, transformam as crianças em ativos protagonistas de suas vidas. Construir formas de narrar a vida e os conhecimentos vivenciais contribui para valorizar as vozes, os fazeres e as práticas das populações excluídas (bem como das crianças). Estabelecer valores e referências para as crianças, desde o lugar de professor – adulto, mas construir narrativamente com as crianças, no espaço público da escola, uma vida cotidiana heterogênea de identidades, escolhas, caminhos. (BARBOSA, 2013)

Sendo assim, a narrativa se torna um elemento importante no contexto da educação infantil, pois se mostra como um meio rico de interações sociais que criam elos entre passado e presente, transmitindo experiências.

No EDI 1, observamos que as histórias contadas pela professora mobilizavam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento temporal.

A professora pede para as crianças pegarem os colchonetes porque chegou a hora da historinha. As crianças estão animados e uns se deitam no colchonete e outros ficam sentados.

Professora: “Agora chegou a hora da historinha, hoje vamos ler o livrinho que se chama *Hum, que gostoso*. O que vocês acham que fala nessa historinha? É a historinha de quem? Um de cada vez, levanta o dedo pra tia chamar”.

Manuela: “É uma história de princesa”

Professora: “Não é história de princesa. Olha como é o nome da história: Huumm, que gostoso”. A professora faz gestos e passa a mão na barriga. As crianças gritam: é de comida, de bala.

Professora: “Isso mesmo, a historinha vai contar sobre o que comemos quando éramos bem pequenininhos e o que devemos comer agora.” Em seguida a professora pede silêncio e atenção, e inicia a contação da história.

(Diário de Campo, 11/04/2016)

No final da contação da história, a professora inicia uma conversa com as crianças sobre a alimentação.

Professora: Viram, o menino comia o que quando era um bebezinho?

Crianças: Leite, leite do peito da mamãe.

Kauan: Agora eu não bebe leite da mamãe, já sou grande.

Professora: Isso mesmo, Kauan. Só bebezinhos bebem o leite da mamãe. Hoje o que você gosta de comer?

Kauan: Eu gosto de bala e carninha, minha mãe gosta de carninha também.

Lara: Eu gosto de frutinhas.

Professora: Agora eu quero saber sobre a nossa rotina em casa. A tia quando acorda toma café da manhã, e depois vai almoçar. A gente almoça de dia ou de noite? As crianças estão um pouco perdidas e respondem “dia” e “noite”.

Professora: Oi, Lara? conta pra Tia.

Lara: Depois da escola que a gente janta. Minha mãe faz meu papá.

Professora: Muito bem, a hora do jantar é só de noite.

(Diário de Campo, 11/04/2016)

A narrativa contada pela professora, como podemos observar, trabalhou com diferentes noções temporais com as crianças. Esta proporcionou a utilização de pensamentos e linguagens temporais, onde as crianças puderam constatar que, quando eram bebês, se alimentavam de uma forma e, com o passar do tempo, a alimentação está diferente. Ideias sobre passado e presente, antes e depois e duração foram mobilizadas na narrativa.

Consideramos que a contação de histórias obedece a um ritmo e uma sequência que permite que as crianças desenvolvam o pensamento temporal. O tempo se constrói a partir da narrativa, na qual as crianças experienciam noções de passado, presente e futuro, através do lúdico e da imaginação.

### **5.1.3**

#### **Percepção da temporalidade pela criança**

##### **5.1.3.1**

#### **Como se localizam no tempo**

Como vimos, a rotina torna-se um instrumento essencial de construção do tempo na Educação Infantil. Mesmo sem construir essa noção em termos convencionais, a criança pode entrar em contato com estruturas temporais através

da sua rotina diária. O tempo ainda não é o cronológico, e sim o tempo de suas ações.

Segundo a professora, as crianças entendem sim o que é rotina. Conseguem identificar as ações e tarefas que devem realizar.

“Eu acho que eles entendem e eles assimilam rápido, porque eles sabem exatamente quando vão chegar, vão subir, vão pegar a agenda, o copo, vão descer e, se faltar alguma dessas etapas, eles cobram ... Isso é legal porque logo no início do ano eles já estão cobrando - tia a gente não tem que fazer isso antes disso, então eu acho que eles entendem né, o que é a rotina, os passos né?” (Entrevista, 07/10/2016)

Através das observações, percebemos que as crianças entendem as etapas e atividades que realizam no EDI e suas ordens, principalmente a partir da orientação através dos cartões da rotina. Antecedem-se à professora e dizem qual é a atividade que vão realizar e questionam se algo foge da rotina.

A professora acredita que as crianças se localizam no tempo através do momento do dia (manhã, tarde e noite) e das atividades que realizam, como podemos perceber nesse trecho da entrevista:

“Ah eu acho que eles se localizam assim, por exemplo, de manhã é a hora que eles estão em casa, que eles ficam com a família, aí à tarde eles já estão na escola, tem aquela rotina e à noite é o momento em que eles fazem atividades em casa e vão descansar, eu acho que é mesmo pelas atividades que eles tem noção” (Entrevista, 07/10/2016)

Percebemos na observação, assim como a professora, que as crianças mensuram o tempo em função, principalmente, das atividades que realizam, mas também pelas sensações do corpo. Sobre as sensações do corpo, alguns afirmam que estão com fome, então é a hora do lanche (Diário de campo, 18/03/2016). E a maioria se localiza no tempo através das atividades que exercem ao longo da semana e do dia, como por exemplo: “Hoje tem bailinho” (13/05/2016), “hoje tem educação física” (13/05/2016), “já passou da hora da educação física” (15/07/2016).

Sendo assim, as crianças ainda não conhecem os termos convencionais do chamado “tempo cronológico”. Quando questionada se as crianças conhecem os dias da semana, a professora afirmou:

“Eles conhecem, assim a palavra, mas ainda não, pelo menos a turminha de 4 anos minha, ainda não sabe hoje é sexta-feira, eles vão também... existe assim...as atividades ajudam nisso, por exemplo, o baile, eles sabem que sexta-feira é dia de baile então você fala hoje tem baile que dia é hoje aí já vai dando uma ajudinha eles vão relacionando as atividades diferentes que não tem toda semana com o dia da semana, tá começando agora assim não é uma coisa que já está acontecendo há muito tempo não”

(Entrevista, 07/10/2016)

Percebemos, assim, como foi mencionado pela professora, que as crianças, com a mediação do professor, conseguem relacionar as atividades que praticam com o dia da semana. Não conhecem formalmente a estrutura dos calendários ou o funcionamento do relógio, mas conseguem se localizar no tempo com a ajuda do professor e o conhecimento da rotina escolar contribui muito para essa percepção da temporalidade pela criança.

Outro exemplo de localização temporal a partir das atividades é a passagem a seguir. No dia 05/09, durante a rodinha, a professora diz que todas as crianças estão dormindo, e a Lara será o relógio que vai acordar todo mundo. A professora pergunta: “Qual é o barulho que o relógio faz para acordar a gente?”, e a turma faz o som: “triiiiiiiiim”. Lara diz: “Tia, então é de manhã, porque a gente acorda de manhã”. A professora diz: isso mesmo, Lara. “Dormimos à noite, e acordamos de manhã.” Em seguida, a professora diz: “Está de manhã, relógio, é hora de acordar a turminha!” e a Lara imita o som do relógio e as crianças fingem estar acordando. (Diário de campo, 05/09)

Nessa passagem, podemos observar que o ato de acordar é o que marca o tempo da criança nesse momento, e nos faz refletir sobre a importância de atividades desse tipo, ou seja, que envolvam a capacidade de trabalhar as noções temporais com as crianças de forma lúdica, estimulando a imaginação.

Observamos também que existem diferenças entre as crianças em relação ao domínio do tempo. No início do ano, algumas tinham uma dificuldade

maior no uso dos advérbios e tempos verbais, assim como ficavam aflitas querendo saber a hora da saída.

Entretanto, ao longo dos meses, observamos que a turma foi entrando em contato com a rotina, aprendendo as atividades que fazem na escola e os choros e angústias cessaram. A maioria das crianças conhece a rotina, a ordem das atividades que vão realizar e se sentem mais à vontade diante disso. Houve uma melhora do vocabulário e nas associações temporais que realizam, como por exemplo, quando a professora perguntou o que as crianças farão no final de semana, as crianças responderam:

Renato: “Eu vou brincar na rua”

Manuela: “Eu vou brincar com o meu irmão”

Elias: “Eu vou ir no shopping”

Lara: “Final de semana é sábado, dia de brincar com o papai”

(Diário de Campo, 09/09/2016)

Portanto, aos poucos há um enriquecimento do vocabulário temporal das crianças. Enquanto ainda não conhecem o sistema convencional de contagem do tempo, as crianças criam parâmetros próprios para se relacionar com ele. Estes parâmetros, como a organização temporal a partir das atividades ou sensações do corpo, fazem parte do desenvolvimento e demonstram que a criança percebe a importância de se organizar com base em referências temporais.

## 5.2

### EDI 2

#### 5.2.1

#### **Rotina– organização e elaboração**

As rotinas dos EDI pesquisados seguem um roteiro muito parecido. E essa constatação coaduna com as impressões de Barbosa (2006) que defende que, apesar das propostas de rotinas transmitirem a ideia de que são algo específico de cada escola, elas são construídas de acordo com as prerrogativas sociais vigentes. Assim, *“a rotina pedagógica é um produto cultural produzido e reproduzido no dia-a-dia”*. (BARBOSA, 2013)

Primeiramente, assim como no EDI 1, as crianças “formam” no pátio, seguem cantando uma música para a sua sala de atividades e escolhem seus lugares. A professora pede para as crianças deixarem as agendas na sua mesa e recolhe as garrafas com sucos e refrigerantes para serem guardadas na cozinha. Após esse primeiro contato, chega a hora do almoço. As crianças voltam do almoço e sentam nos seus lugares. A professora chama as crianças aos poucos para escovarem os dentes.

Inicia-se então a hora da rodinha, momento no qual as crianças conversam sobre o final de semana, cantam, acontece a chamadinha, e a professora conta uma história. Após a rodinha, chega a hora do brinquedo ou de atividades dirigidas. Assim como no EDI 1, os brinquedos de encaixe, as massinhas e pinturas predominavam nesse período e as crianças também pediam para sentar na minha mesa e brincar comigo.

Durante as segundas-feiras, após a hora do brinquedo, as crianças tinham aulas de educação física das 15:40h às 16:30h. Após a educação física, ou parquinho, as crianças voltavam para a sala e a professora exibia um desenho ou filme. Depois, seguem para o refeitório para a hora do lanche, onde é servido leite e biscoito e as crianças podem consumir os alimentos que trouxeram de casa. Depois do lanche, voltam para a sala de atividade e aguardam assistindo desenhos ou brincando a hora da saída.

Quadro 2: Rotina do EDI 2

1	As crianças formam no pátio
2	Sala de atividades e entrega das agendas e copos
3	Hora do Almoço
4	Hora de escovar os dentes
5	Rodinha
6	Hora do Brinquedo/ Atividades dirigidas pela professora
7	Parquinho/Educação Física
8	Hora do filme/desenho
9	Hora do lanche/leite
10	Hora da Saída

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1512019/CA

Quando questionada sobre a elaboração da rotina, a professora afirmou que possui autonomia, e que a direção do EDI só define os horários de almoço e parquinho.

Existe uma rotina da escola por conta do horário da merenda ...Então já existe o horário da merenda pré-estabelecido, aí dentro desse horário que a escola já tem de merenda e algumas atividades extras, horário de educação física, aí dentro desses horários a gente estabelece as outras atividades...que aí vem o horário da roda né...

(Entrevista, 05/10/2016)

O professor que elabora...já vem pronto pela direção o horário da merenda...Já é pré-estabelecido pela direção e o horário de educação física que aí é uma rotina da escola como um todo...geral... e aí da sala a rotina é estabelecida pelo professor mesmo.

(Entrevista, 05/10/2016)

Sobre a possibilidade de alteração da rotina, a professora afirma que pode alterar a ordem das atividades e as crianças podem participar.

Eu posso alterar...posso fazer a roda...ou então posso começar direto com uma atividade e fazer a roda depois...é claro que existe uma orientação né, mas a gente tem autonomia.

(Entrevista, 05/10/2016)

Durante o período de observação, não percebemos mudanças na rotina. A professora segue rigorosamente a rotina, que parece ter o objetivo maior de organizar com segurança as atividades realizadas durante o dia. Em muitos momentos, a rotina era questionada pelas crianças que pareciam não concordar e se mostravam relutantes na hora de realizar determinada atividade.

A turma está agitada, as crianças reclamam que querem brincar. A professora distribui uma folha e diz que cada criança vai pegar o seu nome na chamadinha e vai copiar na folhinha.

Maurício: “Mas Tia, não é hora de escrever, quero brincar. Agora é hora do brinquedo.”

Bianca: “Vamos brincar e depois a gente escreve.”

Laura: “Vamos brincar de panelinha.”

Professora: “Não. Vamos brincar depois, agora vamos escrever bem bonito o nosso nome na folhinha.”

Maurício chega perto de mim e senta no meu colo. Diz que não gosta de escrever o nome.

Maurício: “Tia, quero ficar aqui com você. Eu não gosto de escrever o nome.”

A professora intercede e diz que quem não fizer a atividade vai ficar sem parquinho. Maurício abaixa a cabeça e continua no meu colo.

(Diário de campo, 12/09/2016)

Nessa passagem, podemos observar que a rotina segue um padrão estabelecido pela professora. Esta rotina, por se mostrar rígida, não considera as sugestões e alterações propostas pelas crianças. A hora do parquinho, momento importante dentro da rotina escolar, se torna um elemento de castigo, caso as crianças não realizem as tarefas propostas. As atividades de escolarização, como o preenchimento de letras e escrita do nome são recorrentes e as crianças geralmente reclamam ou se negam a realizá-las.

Entendemos que ouvir as crianças possibilita a construção de um espaço de aprendizado mais significativo e que a antecipação da escolarização, com atividades regulares que envolvem a escrita, podem oprimir a oportunidade das crianças fantasiarem, brincarem e operarem com o lúdico para significarem o seu cotidiano. Para Rodrigues (2009), a educação infantil deve ser um espaço pensado e repensado, continuamente respeitando os tempos e anseios das crianças.

Na educação infantil, a rotina deve considerar as especificidades das crianças pequenas. Em sua estruturação e organização é importante buscar compreender os seus objetivos, bem como observar e refletir sobre o seu funcionamento. Igualmente, é relevante avaliar se ela favorece ou não o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, respeitando-a segundo o seu contexto de vida. (RODRIGUES, 2009, p. 34)

Sendo assim, o diálogo com a infância é essencial, e respeitar os seus tempos de aprender, inventar e brincar fazem parte de uma educação infantil que busca o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

## 5.2.2

### Materiais e atividades sobre o tempo

Observamos que as atividades que envolviam as noções temporais ocorreram no momento da rodinha, com as conversas sobre o final de semana, nas músicas e na contação de histórias. Não encontramos materiais específicos sobre o tempo, como o calendário, o mural de aniversariantes ou o relógio, como pudemos observar nas imagens dos murais capturadas abaixo.

Figura 8. Mural do EDI 2.



Figura 9. Mural do EDI 2.



Encontramos os murais vazios durante o período de observação, assim como o espaço destinado ao planejamento, como vimos na figura 9. Os murais só eram preenchidos com atividades de letramento ou desenhos realizados pelas crianças, como podemos observar na figura 10.

Figura 10. Mural do EDI 2.



Com relação à temática temporal, a professora afirma não realizar nenhum trabalho específico sobre o tempo, e só aborda esse assunto durante as conversas na rodinha.

“Não, só o da rodinha mesmo” (Entrevista, 05/10/2016)

### 5.2.2.1

#### Rodinha

Assim como no EDI 1, a rodinha é iniciada com a música do “Boa tarde”. Em seguida, inicia a chamadinha. A professora também altera a forma como faz a chamadinha. Canta uma música e pede para as crianças descobrirem qual é o nome que está no cartão, ou distribui os cartões com os nomes das crianças no chão e chama cada uma para pegar o seu nome e colocar no mural.

Figura 11. Chamadinha do EDI 2.



(Chamadinha, sala de atividades, EDI 2)

Após a chamadinha, a professora pergunta como está o dia hoje, e as crianças respondem se está sol ou chovendo, e se está fazendo calor ou frio. Geralmente as crianças acertam os questionamentos da professora, e, em seguida, cantam a canção *“casa bem fechada”*. Após a canção, a professora pergunta que dia é hoje, e as crianças respondem: “tá sol” e a professora corrige e diz para as crianças a data correta.

Durante o período de observação, percebemos que as crianças apresentavam dificuldades nas perguntas sobre o tempo. Confundiam com frequência as condições climáticas com os dias da semana.

Logo depois da professora informar qual é o dia de hoje, as crianças cantam a canção dos dias da semana. Em seguida, iniciam as conversas sobre as novidades e/ou sobre o final de semana.

Professora: Agora é a hora da conversa sobre o final de semana. A tia vai chamar pra contar o que vocês fizeram de bom no final de semana. Juliana, o que você fez no final de semana?

Juliana: Mas o que é isso?

Professora: conta pra turminha o que você fez nos dias que não veio para a escola.

Juliana: Eu fui em casa.

Professora: E você Aline?

Aline: Eu vi televisão.

Maria: Amanhã eu fui na casa da minha vó e eu bem caí e fez dói.

Professora: Poxa, mas agora nem dói mais, né?

Maria: É.

Professora: E você, Eduarda?

Eduarda: Minha mãe falou que vai lavar as minhas bonecas.

A professora interrompe e diz que quer saber o que ela fez no final de semana, o que ela fez no sábado e domingo.

Eduarda: Eu...eu vi desenho.

Laura: Minha mãe vai me levar para a praia.

A professora não intercede e chama outra criança.

Ana: Eu vai na praia.

Na sequência, várias crianças dizem que vão à praia.

(Diário de campo, 02/05/2016)

Podemos perceber que as crianças apresentam dificuldades na utilização da linguagem temporal, como também muitas vezes não compreendem a noção de final de semana. Quando questionadas sobre o final de semana, se mostraram perdidas e confundiram o que já aconteceu, com o que ainda irá acontecer.

Quando questionada sobre qual era o seu objetivo quando pergunta às crianças sobre o final de semana, a professora não menciona como um dos objetivos o desenvolvimento das noções temporais. Seu objetivo maior é conhecer as crianças, ouvir seus depoimentos e, a partir daí, elaborar atividades que possam acrescentar ao cotidiano.

“Isso. O primeiro objetivo é saber o que aconteceu com eles de fato no final de semana como cada um tem uma vivência e uma ex-

periência diferente, então eu gosto de saber o que eles fizeram né nesse final de semana, se foi alguma coisa nova, se houve algum conflito...Porque às vezes eles vêm com o comportamento diferente, então dependendo do que eles vão falar traz pra mim alguma situação comportamental né... e saber o que eles fazem mesmo com a família né...o que que está acontecendo em casa, como eles têm já o domínio dessa linguagem oral o que que eles fizeram em casa né... e o que que eles fazem em casa que eu possa tá acrescentando na vida deles né, a mais né, não fez uma determinada coisa em casa, determinada família não tem uma rotina, e as vezes a gente propõe alguma coisa aqui, como por exemplo o dia do cineminha com pipoca, tem muitas crianças que não têm a oportunidade de ir ao cinema, algumas sempre falam que vai, outras nunca mencionaram...então eu trago através dessa fala né, tipo essa situação do cinema, aí a gente faz o cineminha com pipoca com filme específico dentro de alguma coisa que a gente esteja trabalhando...pra trazer o que tem em casa, o que está acontecendo e completar aqui ou acrescentar né...acho que pra mim é isso né...além de dar oportunidade deles falarem né...Porque eles têm essa necessidade de estarem falando, falando... Então tem o momento em que eles podem falar né...E também você... eles aprendem a esperar o amigo... Essa coisa de falar na rodinha é para dar essa vivência deles, espera o amigo falar, não está na sua vez... Porque senão eles saem atropelando todo mundo, então acho que traz isso também um pouco.”

(Entrevista, 05/10/2016)

Ouvir as crianças, seus desejos e aspirações, e criar oportunidades de aprendizagem que valorizem suas vivências e particularidades são desafios para a EI e para os demais segmentos da Educação Básica, como o EFI e EFII. E o professor estar atento a essa perspectiva é fundamental para um desenvolvimento significativo para as crianças. Observamos que o momento das conversas na roda proporcionam interações e trocas que podem mobilizar diversas competências e habilidades. O lúdico, a imaginação e a brincadeira estão envolvidos e os encantos da infância estão presentes. A professora mostrou uma preocupa-

ção em garantir um desenvolvimento pautado nessas prerrogativas. Entretanto, a dimensão temporal encontrou um pequeno espaço na sua prática pedagógica.

### 5.2.2.2

#### Músicas

Observamos que a professora, assim como acontece no Escola 1, utilizava a música para iniciar ou finalizar alguma atividade/conversa na rodinha. Após a chamadinha, acontece uma conversa sobre o clima e como está o tempo naquele dia. Após a conversa, a professora e as crianças cantam a canção “Casa bem fechada”.

#### A casa bem fechada

Era uma casa, bem fechada (2x)

Abre a janelinha, deixa o sol entrar (2x)

Perto da casa tem uma árvore (2x)

E os passarinhos, pousam nela assim (2x)

Perto da árvore, tem uma ponte (2x)

E por baixo dela passa um rio assim (2x)

Esta trovejando e escurecendo (2x)

Fecha a janelinha, que já vai chover. (2x)

Antes de iniciar a conversa sobre o final de semana e as novidades, a professora canta a música dos dias da semana. As crianças conhecem muito bem a letra e cantam sempre com muita alegria e prazer.

Como foi colocado anteriormente, a música na EI opera no nível cognitivo através da sensibilidade e da imaginação. Sendo assim, não pode se mostrar um ato mecânico, que só serve para reproduzir uma canção e promover um ordenamento sem significado para as crianças. O trabalho com a música precisa respeitar o modo de perceber, sentir e pensar da criança através de um exercício sensível com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades, competências e elaboração de conceitos.

A música muitas vezes faz parte de uma etapa específica da rotina e, quando apresentada nesse momento, é preciso que se torne algo que tenha sentido para as crianças e que elas possam significar e realizar associações com as atividades que estão sendo desenvolvidas.

De acordo com o RCNEI:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

Entretanto, durante as observações, percebemos que as crianças não associam a música com a conversa sobre o final de semana, e a professora não procura realizar relações entre a música e a conversa que se inicia em seguida. A música é utilizada como comando para organizar e direcionar o comportamento das crianças, sendo tratada de forma objetiva. Nesse sentido, a mediação do professor é importante, pois a música é um elemento que também pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem temporal.

### **5.2.2.3**

#### **Histórias**

Além das conversas na rodinha e da música, a narrativa se mostra um momento importante no desenvolvimento das noções temporais. Durante as observações, percebemos que as crianças utilizam um vocabulário temporal, fazem inferências e comparações entre a realidade que vivem e o mundo das narrativas infantis. De acordo com Barbosa (2013):

A narrativa insere aquele que conta entre aqueles que escutam, cria elos que une as gerações passadas às presentes transmitindo as experiências de umas para as outras. Liga as artes do fazer com as artes do viver. Narrar – com graça, humor – tem o poder

de adicionar encanto e valor à vida. Contar histórias cumpre uma função ética, mas também uma função estética pelo deleite, pelas qualidades mágicas. A forma narrativa obedece a um ritmo, marca um tempo, regulariza, acalma. A temporalidade da vida se constitui a partir de um fazer, do agir, do contar aquilo que foi realizado, do produzir novas histórias e com elas criar memórias. Memórias ativas – não congelados de passado – mas atualização do passado no presente, que transformam o presente e que decidem o futuro resignificando a memória. Ampliar a duração, retomar, prospectar, desejar o futuro. É na transmissão que a vivência ganha estatuto de experiência, sendo compartilhada. Mediante a narrativa compreendemos a estranheza do humano e construímos, reconstruímos e, finalmente, reinventamos o nosso ontem e o nosso amanhã. A memória e a imaginação se fundem nesse processo. O tempo também se constrói pela narrativa. Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas. A narratividade, mais que a descrição, é instauradora de ficções. Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas. O tempo se constrói pela narrativa. (BARBOSA, 2013, p. 221)

Desse modo, a narrativa faz parte do cotidiano do EDI pesquisado e auxilia na construção das noções temporais através da memória e da imaginação. Na passagem a seguir, conseguimos observar como as crianças mobilizam a linguagem e o pensamento temporal através da narrativa e das suas impressões sobre a história contada.

Professora: Hoje a nossa historinha é sobre um pirata. Ele vivia muito sozinho, mas estava feliz. A historinha se chama *Um pirata muito só*.

A professora inicia a contação da história. As crianças interrompem e participam da contação. Dizem que gostam dos bichos que aparecem na história, contam que já viram muitos bichinhos e questionam porque o pirata só tem um olho ou uma orelha.

A contação terminou e as crianças estão ansiosas para falar. A professora pergunta qual foi o tesouro que o pirata encontrou.

Júlia: Ah, foi os amiguinhos. O jacaré.

Anderson: O pirata era feio, só tinha um olho, agora ele é bonito.

Professora: O pirata já era bonito, só que agora ele é mais feliz. Ele tem uma família, tem amigos. É muito bom fazer amiguinhos.

Eduarda: Eu tenho amiguinhos. Eles vai na minha festa.

Marcelo: Ah, tia, eu também tenho amiguinhos, e eles vai na minha festa. Está chegando, falta pouquinho. (Diário de campo, 18/04/2016)

A partir da análise da passagem acima podemos ver que as crianças fazem comparações entre a história contada e o seu cotidiano. Utilizam a linguagem temporal para demarcar as alterações ocorridas com o pirata, como demonstra a fala de Anderson, que faz o uso adequado do advérbio “agora”, assim como Marcelo faz uma prospecção do futuro quando fala da sua festa.

A narrativa, através do seu ritmo e devir específico, acabou proporcionando nas crianças uma dimensão temporal que favorece o desenvolvimento da linguagem e da organização das suas ações no tempo. Nesse momento, diferente das conversas sobre o final de semana, as crianças realizaram inferências mais adequadas no que tange a utilização da linguagem temporal.

### **5.2.3**

#### **Percepção da temporalidade pela criança**

##### **5.2.3.1**

##### **Como se localizam no tempo**

Como vimos, as crianças buscam a todo momento dar sentido ao seu cotidiano. E a organização temporal faz parte dessa busca. A percepção da tempo-

ralidade pela criança perpassa diferentes estágios e a mediação do professor se torna um instrumento que auxilia na construção dos conceitos temporais.

Através das observações, percebemos - assim como acontece na Escola 1- que as crianças do EDI 2 se localizam através das atividades desempenhadas no seu cotidiano. E também, se localizam através das noções de dia e noite.

Acreditamos que, por não conhecerem bem a rotina no início do ano, e por não participarem ativamente da sua construção, as crianças ficavam mais ansiosas e questionavam muito sobre a hora da saída.

Sobre a rotina, a professora afirma que as crianças conhecem a rotina, porém não entendem o significado da palavra.

Na palavra em si, não... Mas eu acho que elas conseguem entender sim... Porque como é algo que acontece todos os dias, por exemplo eles já sabem que vão sair depois do leite né então eles sempre perguntam tia depois do leite é a hora da saída... Então eu acho que eles entendem sim não a complexidade da palavra, mas eles entendem a rotina tanto que acho que essa coisa da educação física eles ficaram meio assim...eles viram que ia começar uma atividade aí mudou...fugiu um pouco (Entrevista, 05/10/2016)

Através da repetição diária das atividades, as crianças ao final do período da pesquisa já tinham uma ideia melhor sobre quais atividades iam acontecer. Nesse sentido, as crianças passaram a se organizar melhor, a se antecipar na execução de alguma tarefa, e a questionar a professora sobre o início de determinada atividade.

Eduardo: Tia, a gente já brincou muito de brinquedo. Tá chegando a hora do parquinho?

(Diário de campo, 26/09/2016)

A partir da fala de Eduardo, percebemos que a localização temporal, neste momento, é realizada através das atividades desempenhadas em comparação com as que ainda estão por vir. Através do modo como é organizada a rotina, portanto, podem emergir os indícios de como as crianças se organizam no tempo.

As crianças observam a regularidade na sequência de eventos, e essa percepção da rotina é o início da compreensão de um aspecto essencial sobre o tempo: a noção de antes e depois - a ideia de sequência. E essa percepção cria possibilidades da criança pensar temporalmente, ou seja, pensar em passado e presente, assim como possibilita que a criança pense na sua própria história e estabeleça conexões com as histórias dos seus coleguinhas de classe e familiares.

Com relação à compreensão dos dias da semana, esse é um conceito mais abstrato e distante, e a professora afirma que as crianças desconhecem o conceito.

Conhecer... não... mas eles sabem que existe o dia que fica em casa. Conhecer assim não... a ordem eles acabam sabendo porque a gente às vezes canta musiquinha e tudo, mas saber, ah que hoje é segunda... a gente está sempre sinalizando isso tudo para eles, mas eles sabem que existem dois dias em que eles ficam em casa e que tem o dia da escola.

(Entrevista, 05/10/2016)

Observamos, assim como a professora, que as crianças desconhecem a ideia de dias da semana, e que, mesmo com a música e sinalizações da professora, não conseguem fazer uso do conceito. Muitas ficavam caladas quando a professora perguntava que dia é hoje, ou então respondiam que estava sol, ou frio.

Professora pergunta que dia é hoje.

Marcelo: Está calor.

Ana: Está muito sol.

Professora: Sim, hoje está sol, mas que dia é hoje?

As crianças ficam um pouco perdidas e, em seguida, a professora informa que é sexta-feira, 06 de maio.

(Diário de campo, 06/05/2016)

Percebemos que as crianças, nesse momento sobre a conversa 'que dia é hoje', se localizavam principalmente através de conceitos físicos de clima e temperatura. E acreditamos que isso ocorria porque a professora realizava ativida-

des com as crianças que visavam construir noções de dia e noite, por exemplo. Quando questionada sobre como as crianças se localizam no tempo, a professora mostra essa ideia de localização temporal baseada nos conceitos de dia e noite.

Eu acho que essa coisa de falar o dia e da noite ajudam bastante... Então eles sabem... que se está sol, está de dia...eles sinalizam isso, né...e aí eles trazem essa coisa também da hora que está saindo quando está inverno está escurecendo já...muitos dias a gente entregou as crianças no horário da saída e já estava escurecendo por conta do tempo, então eles têm essa noção... e tia está escurecendo... tá noite...Nós fizemos até um trabalho em cima disso no início do ano...o que que a gente faz de dia e o que que a gente faz de noite...Foi bem legal assim a resposta deles em relação a isso. (Entrevista, 05/10/2016)

Em diversos momentos, quando questionada sobre o trabalho com o tempo, a professora associava o conceito somente com a perspectiva climática. Podemos observar esse ponto de vista quando perguntamos se existem materiais na sala de atividades para trabalhar com a questão temporal.

Do tempo tem...tem o sol...hoje eu já não uso mais...mas no início do ano vinha mais para o concreto né...mostrar o sol, mostrar a lua, mostrar as nuvens né, o sol atrás das nuvens, a chuva, a nuvem com chuva ...É até interessante que eu também tive a oportunidade de passar o vídeo da Luna...eu amo a Luna, porque ela traz muito essa coisa assim de ciências né e ela tem o vídeo que fala sobre a chuva, como a chuva acontece né e aí tive também a oportunidade de passar pra eles até algumas vezes não foi nem uma só, o vídeo sobre a chuva, como nasce a chuva ...foi interessante também. (Entrevista, 05/10/2016)

As crianças apresentam especificidades, com ritmos e saberes peculiares. Cada criança pode significar o mundo de uma forma, de acordo com a sua vivência e caminhos percorridos na sua trajetória de vida. E essas vivências influenciam no desenvolvimento da percepção temporal.

Quando questionada sobre a existência de diferenças entre as crianças em relação ao domínio do tempo, a professora apresentou essa ideia da importância da vivência na construção das noções temporais.

Eu acho que tem uma questão de maturidade... Eu tenho umas crianças que já tem uma vivência maior, que trazem da família...elas trazem essa vivência da família... de casa ne...a família que estimula bastante então eles tem uma maturidade maior... E outros já demoram um pouquinho mais por conta de experiência mesmo, de vivência do dia a dia, eu acho né.

(Entrevista, 05/10/2016)

Acreditamos que a vivência é um fator importante e que os fatores socio-culturais são determinantes no desenvolvimento da linguagem e conceituação temporal. Por meio das experiências cotidianas, as crianças conseguem desenvolver noções de sequência e duração, por exemplo. Entretanto, precisam da mediação do outro, pois o trabalho com as noções temporais demanda uma tarefa consciente, planejada e intencional para que haja uma construção efetiva desses conceitos.

## 6

### Conclusão

O tempo é considerado uma categoria abstrata, pois não pode ser identificado e materializado através de um objeto, e requer que as suas prerrogativas e parâmetros sejam apresentados e ensinados. Nessa perspectiva, a discussão e os estudos sobre o desenvolvimento da temporalidade pela criança se torna fundamental para a organização da escola infantil. O tempo é uma categoria que regula a vida da sociedade como um todo. Mostra-se como um articulador da vida pessoal e coletiva dos seres humanos, contribuindo para a construção da identidade social e individual das crianças.

Compartilhar as experiências de outras gerações, valorizando as suas características próprias e determinado período histórico, contribuem para a criação de uma ligação e identificação com gerações passadas. E esse elo histórico permite a percepção de rupturas e continuidades relacionadas à cultura em que vive. Nesse sentido, o tempo pode proporcionar a construção de sentidos para a sociedade em que vivemos. Cabe à escola, e ao professor, realizar inferências nas concepções de mundo trazidas pelas crianças - geralmente de senso comum -, mostrando as diferentes temporalidades e formas de organização pertencentes a uma mesma sociedade.

Conforme já abordamos, a organização das rotinas na EI, incluem uma ideia de tempo e espaço que favorecem a compreensão pelas crianças das atividades cotidianas. Ao longo da pesquisa, identificamos que os dois EDI acompanhados apresentam uma rotina muito parecida. A estrutura, a organização e a elaboração obedecem à lógica institucionalizada nos padrões definidos pela SME e pela direção escolar, que estabelece os horários de almoço, lanches e parquinho.

Entretanto, percebemos que as professoras apresentavam autonomia na elaboração da rotina. Construía as atividades cotidianas a partir do seu entendimento sobre as necessidades das crianças.

A professora do EDI 1 apresentava uma preocupação em tornar a rotina escolar significativa para as crianças, e, muitas vezes, as instigava a participar de processos de escolha em relação à forma como determinada atividade poderia acontecer. Os cartões de atividades também funcionavam como um mecanismo para conferir significado à rotina para as crianças. Um esquema temporal

era construído, e essa construção contribuiu para diminuir as incertezas sobre o futuro e possibilitarem o domínio do processo a ser seguido pelas crianças. Nessa perspectiva, a rotina pode ser entendida, assim como define Eisenberg (2011), como estrutura gerenciadora do tempo e do espaço na EI, onde o cotidiano passa a ser algo previsível, garantindo um sentimento de segurança e autonomia para as crianças. Ainda de acordo com Eisenberg (2009), “a rotina é o relógio da criança” e quanto melhor ela entende a sequência das atividades e sua regularidade, mais segura ela se sentirá no ambiente escolar.

Já no EDI 2, a professora não apresentava essa preocupação em tornar significativa a rotina para as crianças. Elas muitas vezes se mostraram perdidas em relação à ordem das atividades presentes na rotina escolar, ficavam ansiosas e questionavam frequentemente sobre o horário da saída.

Sendo assim, a rotina envolve a subjetividade da criança no tempo, a construção de interações e a preparação para o entendimento da organização temporal do mundo em que vivem. A rotina envolve a apresentação de diferentes ritmos e tempos, que contribuem para a construção do conhecimento.

Para Barbosa (2006), na educação infantil, a rotina deve considerar as especificidades das crianças pequenas. Os objetivos que permeiam a sua organização e estruturação devem ser bem definidos para que haja reflexão sobre o seu funcionamento. Sendo assim, avaliar se as atividades planejadas favorecem ou não o desenvolvimento das crianças e se consideram suas vivências, precisam permear o ambiente escolar. Além disso, se promovermos uma prática sem autocrítica, empobreceremos a dinâmica na sala de atividades e a destituiremos de valor pedagógico. Portanto, a rotina se mostra um elemento essencial para conhecermos as escolhas pedagógicas na Educação Infantil.

Com relação à percepção da temporalidade pela criança, acreditamos que o trabalho com diferentes recursos e instrumentos pedagógicos favorece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento temporal, assim como afirma Ernesta Zamboni (2003). No EDI 1, a professora organizava atividades que possuíam o intuito consciente de desenvolver as noções temporais nas crianças. A presença do calendário, do mural de aniversariantes, a contação de histórias, as músicas e os cartões de atividades revelaram a intenção da professora em apresentar de diferentes formas como o tempo é organizado e vivido na sociedade vigente.

Essas atividades mobilizaram a apresentação do sistema convencional de contagem do tempo, quando a professora apresentava o calendário e o mural

de aniversariantes, e também mobilizaram a construção subjetiva do tempo pelas crianças, com a apresentação da rotina e dos cartões de atividades. As conversas na rodinha e a contação de histórias contribuíram para o crescimento do vocabulário, das inferências e dos pensamentos na perspectiva temporal de passado, presente e futuro e a linguagem usada para representá-los.

Essas observações corroboram com as ideias de Vigotski, que defende que o ensino deve ser orientado pelas funções que ainda não estão maduras. As crianças entraram em contato com os diversos conceitos temporais, antes mesmo de aprender a usá-los de forma consciente. E este é o caminho para o aprendizado e para a internalização do conceito.

Percebemos que as crianças apresentavam vocabulário e pensamento temporais mais consolidados em relação às crianças do EDI 2, que não tinham trabalhos e atividades específicas sobre a construção das noções temporais. As crianças do EDI 1 estruturavam argumentos utilizando a linguagem temporal de forma adequada e conseguiam antecipar as atividades que aconteciam ao longo do dia.

Através da análise dos dados, verificamos que as crianças dos dois EDI se localizam no tempo por meio das atividades. Procuram organizar seu pensamento temporal e estabelecer significado ao seu cotidiano a partir das atividades que realizam.

Entendemos que a reversibilidade temporal consiste no ato de deslocar as ações no tempo, de modo a desfazê-las e fazê-las em pensamento, e essa operação contribui para ligar os acontecimentos no tempo. E o trabalho com as noções temporais vai justamente contribuir para que as crianças tentem estabelecer relações de continuidade, onde a ordem dos eventos e a ideia de sequência contribuem para o desenvolvimento das noções de anterioridade e posterioridade, e em seguida, para o entendimento da ideia de causalidade e consequência, importantes referenciais para o aprendizado da disciplina História, nas séries posteriores. Segundo Zaslavsky (2003),

Não há constituição do tempo sem reversibilidade. Pensar nas ações de outros e em um tempo longínquo, também faz parte do pensamento que possibilita o entendimento da História. Sendo assim, se for possível se pensar em uma reversibilidade temporal defasada, então a compreensão da história estará comprometida do ponto de vista da tota-

lidade, até que esta se constitua. Sem reversibilidade não há pensamento diacrônico. (ZASLAVSKY, 2003, p. 225)

Deste modo, o trabalho com as noções temporais, a partir da educação infantil, pode proporcionar ferramentas de aprendizagem para a futura compreensão da disciplina História. Como vimos, o tempo é uma construção social, e, por ser um conceito complexo e abstrato, pode ser trabalhado na EI para significar e organizar inicialmente a vida da criança - a partir de uma perspectiva egocêntrica – para, aos poucos, expandir o seu círculo de compreensão, garantindo a inteligibilidade de grupos sociais distantes espaço-temporalmente.

O trabalho com as noções temporais desde a mais tenra idade contribui para “preparar” a criança para o mundo, conferindo significado em relação à estruturação social vigente. Favorece a compreensão da organização escolar que estará por vir, diminuindo assim as dificuldades de localização espaço-temporal e a consequente dificuldade de compreensão dos processos históricos.

A utilização de diferentes instrumentos, atividades e recursos didáticos enriquecem o trabalho no ambiente da EI e possibilitam a identificação de características que especificam uma realidade, dando inteligibilidade às crianças através das diferentes formas de trabalhar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades realizadas. A mediação do professor se mostra essencial nesse processo de construção do raciocínio e linguagem temporal.

De acordo com Eisenberg (2011),

(...) para os conceitos temporais convencionais a importância da mediação é maior ainda, pois a negociação precisa ser consciente e explícita para que haja uma construção efetiva desses conceitos. Demonstrou-se também a importância da utilização de suportes em torno de conceitos temporais e como isso encoraja as crianças a participarem mais em conversas. O estudo confirma a validade das ideias de Vigotski acerca do aprendizado de palavras (e conceitos) e o papel central ocupado pela interação social nesse processo. (EISENBERG, 2011, p. 87)

Deste modo, a criança vivencia a necessidade de medição do tempo em diferentes contextos e, desde a idade mais tenra, já utiliza operações temporais para expressar sua realidade. Para realizar tais tarefas, cria referências e marcos temporais a partir das expressões e linguagens presentes no seu cotidiano. Nesse sentido, o trabalho com o tempo na EI é de extrema importância, pois age como um facilitador e mediador da compreensão dos sistemas convencionais de contagem do tempo e também da realidade pela criança.

Para Carvalho (2015), a organização e a forma como o tempo é definido interferem diretamente no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Quando o tempo é conduzido verticalmente, sem considerar as especificidades, opiniões ou necessidades da criança enquanto indivíduo, ou ainda que não considera a subjetividade com que a criança lida com as questões temporais, temos então um ambiente desfavorável para o crescimento cognitivo.

Procuramos nesse estudo identificar os materiais e recursos utilizados para o trabalho com a questão temporal e observar como as crianças interagem e percebem os conceitos temporais a partir desses materiais. Percebemos que os materiais ainda são escassos, e o trabalho com as noções temporais ainda se mostra tímido e pontual.

As conclusões desse estudo oferecem dados que nos permitem refletir sobre a importância do desenvolvimento das noções temporais. O debate e a discussão sobre as questões temporais na EI e sobre os seus materiais não terminam por aqui.

Neste sentido, este trabalho se apresenta como uma discussão preliminar sobre os dilemas e possibilidades inerentes ao trabalho com as noções temporais assim como a sua ressignificação no interior das salas de atividade da EI.

Através da análise do material e das práticas pedagógicas dos EDI, foi possível perceber que não podemos nos limitar a pensar o porquê da ausência de materiais sobre o tempo nas escolas de EI, e sim buscar valorizar o desenvolvimento do pensamento temporal como uma dimensão da infância, garantindo o reconhecimento das crianças como atores sociais. Incluir as vozes das crianças, suas formas de pensar e de se localizar temporalmente implicam na promoção de uma Educação Infantil significativa e que busca o desenvolvimento da criança enquanto um ser social e político.

## 7

### Referências bibliográficas

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. São Paulo: Edusc, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_; Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, 2013.

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Filiadas, 2005.

\_\_\_\_\_; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CAIMI, Flavia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, n. 21, vol. 11, 2006.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. **Revista Educar**, Curitiba, p.57-72, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 à 8 anos. **Educar em Revista**, número especial, Curitiba: UFPR, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.
- EISENBERG, Z. W. O Desenvolvimento de Noções Temporais através da Linguagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24 (1), 80-88, 2011.
- \_\_\_\_\_. A relação entre linguagem e tempo na compreensão da rotina escolar. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 53-62, jan./jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. W. E G. R. LEMOS. Minha rotina é o meu relógio. **32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2009.
- FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d' Água, 1997.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, nº 64, p.187-210, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp. 98-113, 2006.
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Cotidiano escolar da educação infantil: Temporalidades de crianças. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**
- PEREIRA, Talita Vidal; TURA, Maria de Lourdes R. Refletindo Sobre Currículo e Ensino no Contexto das Políticas em Curso na Rede Municipal do Rio De Janeiro. **Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura**, PROPED/UERJ, 2012.
- PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Rio de janeiro: Record; s.d. 2002.
- PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 741-756, 2010.
- RAMOS, Janaina Silmara Silva. (Des)organização do tempo pedagógico na educação infantil: significações docentes. **Saberes**, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011.
- RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2009.

RODRIGUES, Inaiara Bartol. **Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões linguísticas de tempo: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem?** São Paulo: Alínea, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, João Alberto da; FREZZA, Júnior Saccon. A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.27 n.01, p.241-260, 2011.

TIAGO, R. A. Usos e funções da música na educação infantil. **XI Encontro Anual da ABEM**, Natal, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. Metodologia da observação. In: \_\_\_\_\_ **Pesquisa em educação: A observação.** – Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. Observação na escola. In: \_\_\_\_\_ **Pesquisa em educação: A observação.** – Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **Aprendizagem de história e tomada de consciência das relações espaço-temporais.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

## Anexos

### 8.1

#### ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores)

Prezado(a) Professor(a):

Convidamos V.S.<sup>a</sup> a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

#### **Pesquisa:**

O Desenvolvimento da temporalidade nas escolas de Educação Infantil: um olhar sobre os materiais e recursos pedagógicos

#### **Pesquisadores:**

Mestrando: Renata Cordeiro renatamaiac87@gmail.com; Tel. (21) 99596-4021  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br)

#### **Justificativas:**

O presente estudo procura adentrar no universo da construção de noções temporais na Educação Infantil, considerado esse um lugar de extrema importância para o desenvolvimento social, emocional e psicológico da criança. Existem poucos trabalhos que concentram o seu olhar para a produção e análise dos materiais didáticos relativos ao desenvolvimento das percepções temporais presentes nas escolas de educação infantil.

#### **Objetivos:**

O objetivo geral da investigação é analisar que recursos e práticas pedagógicas estão sendo utilizadas na Educação Infantil na construção de noções temporais nas crianças.

#### **Metodologia:**

Observação semanal e fotografia das salas de atividades: presença e uso de materiais didáticos.  
Entrevistas com os professores, com duração estimada de 30 minutos.

#### **Riscos e Benefícios:**

Não há riscos físicos ou morais previstos a quaisquer participantes e a pesquisa visa contribuir com estudos sobre os materiais e recursos pedagógicos presentes nas salas de aula.

Eu,

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar ou interromper a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

\_\_\_\_\_  
**Renata Maia Cordeiro**, mestranda.  
 orientadora.

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zena Eisenberg**,

\_\_\_\_\_  
**(Assinatura do voluntário)**

Nome

completo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ / Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de  
 \_\_\_\_\_ de 2016.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do voluntário e outra para os  
 arquivos dos pesquisadores.

## 8.2

### ANEXO 2: Protocolo de Observação

#### Protocolo de Observação

- Como está estruturada a rotina diária - quais atividades são realizadas no dia e na semana, e em que ordem.
- Interação do professor com os materiais didáticos sobre o tempo - quais materiais são usados, com que frequência e de que modo.
- Interação das crianças com os materiais didáticos sobre o tempo - quais materiais estão disponíveis para eles, o uso é dirigido ou livre, com que frequência, individual ou em grupo.
- Quem elaborou esses materiais.
- Tipos de atividades presentes sobre o tempo.
- Locais onde estão presentes esses materiais.

### 8.3

#### ANEXO 3: Protocolo de Entrevista com a professora – EDI 1

- 1- Qual é a sua formação? Onde estudou? Em que ano?
- 2- Há quanto tempo trabalha na prefeitura do Rio de Janeiro?
- 3- Você trabalha ou já trabalhou em outras escolas? Quando?
- 4- O que você entende por rotina escolar?
- 5- Quem elabora a rotina das crianças? A rotina é sempre a mesma? As crianças ou você podem alterar a rotina?
- 6- Na sua opinião, o que as crianças entendem por rotina escolar?
- 7- Existem diferenças entre as crianças em relação ao domínio das noções de tempo?
- 8- Como você percebe que as crianças se localizam no tempo?
- 9- As crianças conhecem os dias da semana? O calendário? Sabem ver o relógio?
- 10- Você realiza algum trabalho direcionado sobre o tempo com as crianças? Como?
- 11- Qual é o seu objetivo quando pergunta o que as crianças fizeram no final de semana? E quando mostra o calendário?
- 12- Você tinha a rotina diária das crianças exposta em cartões no quadro negro. Qual era o seu objetivo?
- 13- Existem materiais na sala para trabalhar com as noções de tempo?

14- Como se dá o processo de aquisição ou elaboração desses materiais?  
Como chegam até você?

## 8.4

### ANEXO 4: Protocolo de Entrevista com a professora – EDI 2

- 1- Qual é a sua formação? Onde estudou? Em que ano?
- 2- Há quanto tempo trabalha na prefeitura do Rio de Janeiro?
- 3- Você trabalha ou já trabalhou em outras escolas? Quando?
- 4- O que você entende por rotina escolar?
- 5- Quem elabora a rotina das crianças? A rotina é sempre a mesma? As crianças ou você podem alterar a rotina?
- 6- Na sua opinião, o que as crianças entendem por rotina escolar?
- 7- As crianças conhecem os dias da semana? Sabem ver o relógio?
- 8- Como você percebe que as crianças se localizam no tempo?
- 9- Existem diferenças entre as crianças em relação ao domínio das noções de tempo?
- 10- Você realiza algum trabalho direcionado sobre o tempo com as crianças?  
Como?
- 11- Qual é o seu objetivo quando pergunta o que as crianças fizeram no final de semana?
- 12- Existem materiais na sala para trabalhar com as noções de tempo?
- 13- Como se dá o processo de aquisição ou elaboração desses materiais?  
Como chegam até você?

8.5

ANEXO 5: Fotografias – EDI 1



(Sala de atividades, EDI 1)



(Sala de atividades, EDI 1)



(Sala de atividades, EDI 1)



(Sala de atividades, EDI 1)



(Mural, Sala de atividades, EDI 1)



(Mural, sala de atividades, EDI 1)



(Mural, Sala de atividades, EDI 1)

8.6

ANEXO 6: Fotografias – EDI 2



(Sala de atividades, EDI 2)



(Sala de atividades, Escola 2)



(Sala de atividades, EDI 2)



(Sala de atividades, EDI 2)



(Mural - Sala de atividades, EDI 2)



(Mural - Sala de atividades, EDI 2)



(Cantinho da leitura - Sala de atividades, EDI 2)