

NOÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS EM SALA DE AULA

CONCEPTS OF TIME AND SPACE AND LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES IN THE CLASSROOM

*Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹
Mário Borges Netto²*

RESUMO: Este texto tem como objetivo registrar e refletir sobre uma experiência didática com a Literatura Infantil e suas contribuições no desenvolvimento das noções de tempo e espaço das crianças de três a quatro anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Uberlândia, MG. Por meio de atividades de contação de história buscou-se apreender e dialogar com as representações de tempo e espaço de crianças de 3 e 4 anos, inseridas no processo de escolarização. Percebe-se que as histórias contadas despertaram o imaginário das crianças e possibilitaram a compreensão de suas noções de tempo e espaços subjetivos bem como os sentidos e os significados. Apresentou sinais de que um projeto interdisciplinar, que envolva a Literatura Infantil e fundamentos da História e da Geografia, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das noções de tempo e espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Noções de tempo e espaço. Literatura. Educação infantil.

ABSTRACT: This text aims to record and reflect on a teaching experience with the Children's Literature and its contributions to the development of notions of time and space for children about three to four years old of a Municipal School of Early Childhood Education located at Uberlândia, MG. Through storytelling activities sought to learn and interact with representations of time and space for these children, embedded in the schooling process. It is noticed that the stories sparked the imagination of children and provided an understanding of their notions of time and space as well as the subjective senses and meanings. Showed signs of an interdisciplinary project, involving the Children's Literature and fundamentals of history and geography, can contribute to the process of teaching and learning of the concepts of time and space.

KEYWORDS: Time and space. Literature. Childhood education.

Introdução

Para a escrita deste texto tentamos unir o próximo ao distante. A proposta se constituiu a partir das diferentes formações e experiências no tempo e no espaço dos professores/pesquisadores. Um historiador o outro pedagogo; o primeiro atua por mais de 13 anos como professor de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e tem como objeto de pesquisa o ensino de História; o outro, egresso do curso de Pedagogia iniciando sua vida profissional na Educação Infantil, investiga temas ligados a movimentos sociais, sociedade e educação. Em comum, a experiência nas escolas, o interesse pelo ensino, pela pesquisa e a luta por uma educação pública mais humana e democrática.

¹ Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

² Mestrando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mariobnetto@yahoo.com.br

Com esse encontro podemos dizer: não somos mais os mesmos. Ao longo dos em(de)bates, dos diálogos e trocas algumas questões tornaram-se recorrentes: é possível ensinar conceitos/fundamentos dos conhecimentos históricos e geográficos para crianças da Educação Infantil? O que ensinar? Como ensinar? Como elas aprendem? Quais as noções de tempo e de espaço das crianças da Educação Infantil, de zero a cinco anos? Neste texto, temos como objetivo registrar e refletir sobre uma experiência didática com a Literatura Infantil e suas contribuições no desenvolvimento das noções de tempo e espaço das crianças de três a quatro anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Uberlândia, MG.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos algumas reflexões sobre a infância e a Educação Infantil destacando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nessa etapa da educação escolar; na segunda, apresentamos uma breve análise sobre as noções de tempo e espaço, como fundamentos do processo de ensinar e aprender História e Geografia; na terceira, registramos a atividade didática desenvolvida; na quarta parte, analisamos os diálogos com as crianças ao longo do projeto pedagógico.

1. Infância, Educação Infantil, História e Geografia: articulações possíveis

Ao problematizar a construção das noções de tempo e espaço na Educação Infantil, fundamentados na literatura da área de ensino de História e Geografia, questionando “o que ensinar”, “como ensinar”, “qual a noção de espaço e tempo das crianças”, “como elas percebem o passado”, nos sustentamos sobre dois pressupostos: 1) a criança é um ser social que pensa e interfere na sua realidade, logo aprende no contexto das relações sociais; 2) a Educação Infantil é uma modalidade/etapa de ensino cujas instituições educacionais, para além do “cuidar”, devem primar também pelo “educar”.

Mesmo que nossos pressupostos pareçam um tanto óbvios, consideramos necessário tecer aqui algumas reflexões acerca da infância e da Educação Infantil. Araújo (2007) destaca que os debates sobre a infância e suas diferentes concepções começaram a ser desenhadas a partir do advento do que se convencionou chamar de Modernidade. Diferentes pensadores, cada qual com sua filiação teórico-filosófica, pensaram a infância e sua educação, tendo em vista o futuro do processo de desenvolvimento da sociedade moderna. Para o autor:

[...] a Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A Modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o (ARAÚJO, 2007, p.182).

Esse projeto de sociedade, denominado de Modernidade, focaliza as características do homem como sujeito sócio-histórico, atribuindo a ele, e somente a ele, a função de pensar o destino de sua história e concretizar suas aspirações. Na Modernidade há um apelo a ruptura com as visões de mundo míticas medievais, as quais acreditavam que as divindades pensavam e traçavam o destino da humanidade e cabia ao homem conhecer esse destino e materializá-lo. Nas palavras de Araújo (2007, p.190-191) “a concepção medieval situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino”.

O debate de ideias, de projetos de sociedade e de visões de mundo impulsionado pela correlação de forças de seu tempo que marcou a transição da Idade Média para Modernidade, ao mesmo tempo em que elevou o ser humano à condição de “senhor” de seu próprio destino,

o encarregou de responsabilidades com relação ao sucesso ou fracasso de suas escolhas. A partir dessas mudanças o homem passou a estar fadado a refletir sobre a realidade em que vive e projetar o seu futuro, tendo sempre em vista o futuro da humanidade.

Desse movimento histórico decorre a centralidade da criança, da infância e de sua educação no período da Modernidade. Cabia, então, investir na infância e na sua educação em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade, o que significaria pensar em um projeto de formação humana do presente para o futuro.

A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças. Nessa separação, a criação de creches e da escola pública [...] teve um papel determinante, configurando-se, uma e outras, como as primeiras instituições da modernidade diretamente orientadas para um grupo geracional (até então, as escolas conventuais e os colégios religiosos eram indistintamente frequentados por crianças e adultos) (SARMENTO, 2005, p. 367).

É nesse sentido que Modernidade, criança e infância se relacionam, de forma que a infância se viabiliza pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. A ênfase da Modernidade se volta para a descoberta das diversas possibilidades do ser humano, estas são inerentes à criança e à infância, pois constituem o caminho onde passa necessariamente tal construção.

Frente a isso, podemos perceber que são recentes os “olhares” para a infância em suas especificidades e a atenção à sua educação, que é marcada no tempo histórico no início da Modernidade e se estende aos dias de hoje. Torna-se necessário, portanto, problematizar as diferentes concepções de infâncias e os projetos de formação humana vinculados a elas, pois não se decreta o fim de ideias e de teorias por postulados e os debates sobre a infância e sua educação ainda se encontram pulsantes na nossa sociedade. Por isso, a necessidade de apontar a concepção de infância que norteará esse texto e discutir a Educação Infantil que se destina às crianças de hoje e a inserção das temáticas da História e Geografia nesse nível de ensino.

Compartilhamos com autores como Kramer (1995), Quinteiro (2005), Sarmento (2005), Cerisara (1999), a concepção da criança como ser capaz de pensar e decidir sobre as “coisas do mundo” e de participar do seu próprio processo formativo, reconhecendo-a como sujeito histórico, que se apropria e produz cultura. Recorrendo à Walter Benjamin (1984), acrescentamos que a criança é um sujeito humano de pouca idade em processo de formação. Nesse sentido, a criança, como sujeito social de pleno direito que se educa nas relações que estabelece com os outros sujeitos (da mesma geração ou não) e com os objetos, merece um processo de formação humana, de uma instrução, específica para sua faixa etária (QUINTEIRO, 2005; SARMENTO, 2005).

Assentada nessa concepção de infância, desenha-se nos dias de hoje uma proposta de Educação Infantil que tem por objetivo desenvolver a formação das crianças em seus múltiplos aspectos – cognitivo, afetivo, psicológico, físico, cultural e social. Como resposta aos esforços dos intelectuais e às exigências dos movimentos sociais e da sociedade civil, o Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988 assumiu a Educação Infantil como dever do Estado. Evidenciava as duas dimensões da educação da infância, o “cuidar” e o “educar” de maneira indissociada e complementar.

Nas últimas décadas, foi possível constatar, na educação brasileira, duas formas diferentes de realizar o atendimento às crianças de zero a seis anos (CERISARA, 1999): o trabalho realizado pelas creches, caracterizado pelo caráter assistencialista e pela sobreposição do cuidar ao educar; e a outra realizada pelas pré-escolas, onde era priorizado o “educativo”, que assumia um caráter propedêutico frente ao Ensino Fundamental. De acordo com Cerisara (1999, p. 12),

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais eram dadas um caráter não-educativo, uma vez que

traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

Vale ressaltar que mesmo tratando do passado recente, essa diferenciação ainda está presente em muitas instituições de Educação Infantil, mesmo que superada nos discursos oficiais e nas letras das leis e diretrizes para a área. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), produzido pelo MEC e publicado em 1998, enfatiza a necessidade de superar essa divisão e esse caráter assistencialista assumido pelas instituições de atendimento às crianças. Defende construir e solidificar uma proposta de Educação Infantil que extrapole o “cuidar” e englobe o “educar”, não privilegiando um aspecto em detrimento do outro, mas tratá-los de forma indissociável e complementar.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9. 394/96 (LDB 394/96) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, frutos das políticas públicas do Estado Brasileiro, impactaram o fortalecimento do movimento de construção de propostas que não dissociem o “cuidar” do “educar” e que promovam a formação e o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões. Segundo o texto do RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. [...] Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL, 1998b, p. 23-24).

Nesse contexto, questionamos o ensino e a aprendizagem de saberes históricos e geográficos na Educação Infantil (“o que ensinar”, “como ensinar”, “qual a sua noção de espaço e tempo”) e defendemos a necessidade, bem como possibilidades, de desenvolver noções básicas dessas áreas do conhecimento. A Educação Infantil ao contemplar a esfera do educar, para além do cuidado, assume as atribuições de uma modalidade de ensino, logo de aprendizagem e, como parte da educação escolar básica, deve possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos construídos sócio- historicamente pela humanidade e às culturas de seu tempo. Não contemplar, portanto, noções e conhecimentos relacionados a essas áreas é, em certa medida, descaracterizar o papel educativo dessa importante fase da educação básica.

Nessa perspectiva, pensamos e projetamos práticas pedagógicas que além de não dissociar o “cuidar” do “educar”, promovam o acesso e a aprendizagem de conceitos de saberes inerentes à História e Geografia, mesmo que o RCNEI não os reconheça como eixos a serem trabalhados na Educação Infantil. Como veremos no decorrer do texto, as crianças constroem as noções de espaço e tempo nas mediações em sala de aula, nas relações com o outro e o conhecimento, dentro e fora do âmbito escolar. Acreditamos que a escola de Educação Infantil tem como uma das suas diversas atribuições possibilitar às crianças construir e desenvolver noções importantes tanto para o seu dia a dia, como para a aprendizagem de conceitos básicos das diversas áreas.

2. Tempo e espaço: contribuições para a aprendizagem de saberes históricos e geográficos para crianças

Ao ensinar é importante lembrarmos que o professor não opera no vazio, os estudantes são sujeitos de saberes, dessa forma, possuem, constroem e reconstróem esses saberes. O conhecimento não é estático, pelo contrário, está em processo de constante transformação. Cabe ao professor ouvir os alunos, capturar seus saberes e suas experiências. Um dos desafios dos professores da Educação Infantil ao propor reflexões sobre as noções de tempo e espaço é conhecer as representações das crianças acerca de determinadas experiências históricas e geográficas e, assim, reconstruí-las, levando em conta a historicidade, o diálogo entre diversos saberes, fontes, problemas e metodologias.

Comungamos com Bittencourt (2005) e Lastória (2009) ao afirmarem, respectivamente, que as disciplinas de História e de Geografia possuem conteúdos escolares específicos, objetos e papéis singulares na formação dos estudantes. Logo, devem estar articulados, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos das disciplinas e também com as representações sociais dos alunos para evitar conotações meramente morais, ideológicas e de sedimentação de dogmas. Nesse sentido, a temática “noções de tempo e espaço na Educação Infantil” é complexa, relevante e são múltiplas as perspectivas de análise.

De acordo com Bittencourt (2005), houve um tempo em que prevaleceu a ideia (inspirada nos estudos de Piaget) de que para apreender determinados conceitos históricos, entre eles a noção de tempo, as crianças deveriam alcançar determinado estágio de desenvolvimento. Isso, de certo modo, contribuiu para impedir o ensino de História para crianças e jovens de determinadas faixas etária. Concluía-se que o insucesso do ensino de História relacionava-se à incapacidade dos alunos em dominar conceitos e conteúdos em razão da defasagem dos estágios evolutivos, falta de maturidade intelectual e de certas capacidades para o pensamento abstrato.

Dessa forma, a noção de tempo, um dos pilares do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por uma pessoa de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto. Assim, muitos educadores, por esse princípio, organizaram os currículos em círculos concêntricos, partindo da experiência concreta dos alunos e tornando o conhecimento social em algo atemporal ou apenas contemporâneo. De acordo com Circe Bittencourt (2005), para combater essa visão de uma história sem domínio conceituais ou esquemas que mobilizam as diferentes formas de pensar e que constituem o pensamento histórico, vários especialistas têm divisado novas possibilidades para o ensino da disciplina.

Segundo Siman (2005), pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre presente, passado e futuro. Além disso, relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança, identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico e relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. De acordo com a autora, essa forma de pensar deve ser introduzida o mais cedo possível. O desenvolvimento do pensamento histórico não é inato e as crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a história pouco abertos a sua complexidade. Siman (2005) afirma:

Postulamos, portanto, que é apenas na medida em que oferecemos às crianças oportunidade de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-las à historicidade de sua coletividade que se estará propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que acolherão a complexidade da temporalidade histórica (SIMAN, 2005, p. 119).

Numa perspectiva semelhante, Cooper (2006) afirma que se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los desde o começo da educação escolar. É importante envolver os alunos numa aprendizagem ativa e em um

pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. De acordo com a autora,

Ainda existem muitas razões pelas quais a Educação Infantil, desde os anos iniciais, deva incluir uma dimensão do passado. Uma pesquisa realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto o conhecimento não era mediado pela escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos, eram preconceituosas (COOPER, 2006, p. 173).

No que se refere ao estudo do espaço, influenciados pela perspectiva de uma Geografia tradicional, que caracterizou o ensino até meados dos anos de 1970, ao estudá-lo priorizava-se a relação homem-natureza, desconsiderando as relações sociais. O currículo era organizado de forma concêntrica, ou seja, o primeiro espaço a ser estudado era a casa, depois a escola, o bairro, a cidade e assim sucessivamente, do mais próximo para o mais distante.

Os PCNs do ensino de Geografia (1997) defendem que a paisagem local, o espaço vivido pelos alunos seja o objeto de estudo ao longo da educação básica. Entretanto, não se deve ensinar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um exercício que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente. Assim, defendemos que as noções de espaço, assim como as noções de tempo, sejam ensinadas e aprendidas desde a Educação Infantil.

De acordo com a Pedagogia Freinet (1984), ao se pretender que o saber histórico e geográfico se efetive a serviço do indivíduo, da afirmação de sua personalidade e de sua atuação no mundo, é importante reconciliar ação e conhecimento num mesmo processo global. Entende que a História e a Geografia devem ser ação e experimentação a partir das experiências de cada um. O contato vivo e espontâneo com o tempo e espaço se faz em quatro níveis: a classe, o meio social, o passado e os espaços mais distantes. Mas esses níveis não se fazem cronologicamente na escolaridade das crianças e jovens, mas por meio de um movimento de “vai e vem permanente” entre a situação em que a vivem e as pesquisas que empreendem.

Entendemos que antes e ao mesmo tempo da entrada e da permanência na escola, as crianças constroem as noções de tempo e espaço. Charlot (2000) nos mostra que os alunos são sujeitos de saberes e mesmo as crianças são portadoras de experiências, sendo assim, é importante considerar tais experiências a fim de torná-las objeto de problematização e de reconstrução. Consideramos fundamental que as crianças compreendam as noções de tempo e espaço desde a Educação Infantil. Isso requer dos educadores pensar em possibilidades de ensino e aprendizagem de tais noções de forma significativa.

De acordo com Pagès e Fernández (2009), o tempo e o espaço podem ser separados, nesse sentido, a interdisciplinaridade mostra-se como um caminho que pode contribuir no ensino e na aprendizagem das noções de tempo e espaço. Comungamos com Fazenda (1991) ao afirmar que um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas. No projeto interdisciplinar, não se ensina nem se aprende, vive-se, exerce-se. A autora chama a atenção para a importância da postura interdisciplinar de cada pessoa, para a importância de viver e exercer no cotidiano uma prática interdisciplinar.

Para Fazenda (1991) o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples

fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias. Foi nessa perspectiva que desenvolvemos o projeto que apresentamos a seguir.

3. O cenário invstigado e o projeto pedagógico

O projeto foi realizado ao longo do segundo semestre de 2010, com uma turma de crianças entre três e quatro anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, MG, Brasil. Consistiu em observar e desenvolver com as crianças as noções de tempo e espaço utilizando a Literatura Infantil.

De acordo com Novaes (1982), a Literatura Infantil cumpre sua tarefa de alegrar, divertir e emocionar o espírito dos pequenos leitores. Leva-os, de maneira lúdica, a perceberem e a interrogarem a si mesmo e ao mundo que os rodeia. No mesmo sentido, para Abramovich (1989), as histórias são importantes para a formação das crianças. Ouvir história é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho infinito de descoberta e de compreensão do mundo. A autora afirma que ler história suscita o imaginário, desperta a curiosidade, gera ideias para a solução de questões, desencadeia emoções importantes e cria possibilidade de se descobrir outros tempos e lugares.

Por meio de atividades de contação de história buscamos apreender e dialogar com as representações de tempo e espaço de crianças de três e quatro anos, inseridas no processo de escolarização. Optamos pelas seguintes obras literárias: *Tico vai à cidade*, escrita por Therezinha Casanta, publicada pela Bakana editora, Belo Horizonte, 1994, ilustrada por Liliane Romanelli; *Caçadas de Pedrinho*³, escrita por Monteiro Lobato, editora brasiliense, 1979, ilustrada por Lincoln Barbosa Costa e Manoel Victor Filho; *Cinderela*, da Coleção Caracol, edições todo livro.

O universo da Literatura Infantil é muito amplo e rico em nosso país. Existem inúmeras obras de autores brasileiros e estrangeiros disponíveis aos leitores. Depois de uma pesquisa nas várias obras literárias da biblioteca da escola escolhemos as três supracitadas, pois possibilitam explorar as dimensões dos conceitos de tempo e espaço. Em particular a obra *Tico vai à cidade* por ambientar ora no meio rural, ora no meio urbano; *Caçadas de Pedrinho* por trazer elementos rurais e permitir polemizar sobre a questão ambiental; *Cinderela*, por ser um clássico que remonta aos costumes da vida palaciana e nos remete a outro tempo, em tese potencializa as possibilidades de trabalhar na Educação Infantil com a noção de tempo, a partir das diferenciações culturais e tecnológicas dos diferentes contextos.

Valemos-nos dos ensinamentos de Abramovich (1989) sobre como contar histórias. Para a autora contar histórias é uma arte: “Ela é o uso simples e harmônico da voz” (ABRAMOVICH, p. 18). Adverte que o livro, antes de ser lido para as crianças, precisa ser lido pelo narrador. Este tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. Tem que conduzir a situação como se fosse um virtuose que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se o luxo de fazer variações sobre o tema. Alerta que é bom evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, é importante saber usar as modalidades e possibilidades da voz e mostrar à criança que o que ela ouviu está impresso no livro, dessa forma ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira.

Apoiados nesses ensinamentos iniciamos o projeto da contação de histórias. Estabelecemos um diálogo com as crianças, procurando identificar as noções de tempo e espaço que elas já construíram ao longo dos anos. Antes de contarmos as histórias, apresentávamos as imagens e buscávamos ouvir o que elas representavam para as crianças. Ao longo da história que estava sendo

³ Livro escrito por Monteiro Lobato em 1933. Em outubro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um parecer sugerindo a exclusão do livro das escolas públicas sob alegação de que a obra trazia conteúdos discriminatórios. Inúmeros leitores manifestaram indignação frente ao parecer. Nossa opção pela leitura da obra em nosso projeto foi por que esta possibilita reflexões sobre diferentes espaços e sobre a questão ambiental.

contada foram várias as intervenções das crianças. Estabelecemos um diálogo com os alunos. Era um questionamento flexível, feito às crianças sob forma de conversa livre.

Tínhamos um roteiro pré-estabelecido, pois interessava-nos compreender a noção que a criança possuía de outros espaços e outros tempos não vividos, que ultrapassa a memória individual, se existem nas crianças quaisquer representações espontâneas relativas à história das sociedades. Sempre que a leitura possibilitava incentivávamos as crianças a pensarem em outros tempos e outros espaços, com questões como: o que existe no campo? E na cidade? Como era o meio rural há muito tempo atrás, quando seu pai era criança? Como eram os brinquedos quando sua mãe era criança? E quando sua vovó era criança? Quais as coisas que temos hoje que eram desconhecidas em outras épocas e em outros lugares? As pessoas possuíam relógios, celulares, livros, televisão? Existiam escolas, trens, ônibus, aviões?

Nosso intuito era descobrir como as crianças imaginavam outros tempos e outros lugares que elas não viveram e qual a relação com o presente que elas conhecem. Gravamos em áudio o momento da contação de histórias e fizemos notas de campo. Em seguida apresentamos nossas percepções e leituras do processo desenvolvido com as crianças. Transcrevemos e registramos alguns trechos que consideramos significativos para a reflexão pedagógica sobre como desenvolver noções de tempo e espaço por meio de histórias ficcionais.

3. Diálogos com crianças: reflexões sobre tempo e espaço

Os diálogos em sala de aula, por meio de histórias infantis, permitiram-nos captar os modos como crianças de três e quatro anos representam noções de tempo e espaço. Nessas conversas percebemos supostas contradições, porém não nos escandalizamos, buscamos inseri-las no imaginário infantil. Ao narrar *Caçadas de Pedrinho*:

[...] Perguntamos: “o que tem no sítio?” Um aluno respondeu cavalo, outro disse vaca, outro mencionou o porco e um outro carneiro. (entendemos camelo e questionamos: “no sítio tem camelo?”) Os alunos responderam que não. Continuamos: “e onde tem camelo?” Uma aluna disse: “no deserto”. Perguntamos: “e o sítio fica no deserto?” As crianças responderam que não. Insistimos: “e onde fica o deserto?” Uma das crianças respondeu: “na areia”, outra criança disse: “o deserto é sem água, não tem nadinha de água”. Retomando o assunto do sítio uma aluna disse: “uma vez eu fui a um sítio com meu avô, com minha mãe e com o namorado da minha mãe, e eu vi um cavalinho pequenininho”. Perguntamos se na cidade tem carneiro, todas as crianças disseram não. Perguntamos: “por que não?” Um aluno respondeu: “porque Jesus quis assim”. Outra retrucou: “na fazenda tem muitos lugares para os bichos ficarem, os cavalos, as vaca, galinhas e na cidade tem cachorro e gato, cada lugar é apropriado para um bicho”. Outra criança disse: “perto da casa do meu avô tem 3 cavalos e ele mora na cidade”. (Nota de campo realizada no dia 25 ago. 2010).

Foram caracterizados pelas crianças diferentes espaços, como o campo a cidade e o deserto. Um dos alunos, que sentiu incomodado com os questionamentos e era o mais ansioso para ouvir o restante da história, procurou encerrar o assunto dizendo que cada bicho tinha o seu lugar porque Jesus quis assim. Outra criança, dentro da sua lógica disse que cada bicho tem o seu lugar e o campo, como é um espaço aberto, de acordo com o seu raciocínio, é o espaço próprio para os animais maiores. A cidade é local de animais menores como gatos e cachorros. Um terceiro aluno traz uma nova informação, que perto da casa do seu avô, que é na cidade, tem cavalos, claramente relatando uma característica das “cidades rurais” do interior do Brasil onde há serviços de carroceiros, bairros “rurbanos” onde há presença de animais no trânsito, nos terrenos baldios e nos quintais.

Quanto aos brinquedos, uma criança comentou que na “roça” só existem brinquedos feitos de sabugo de milho. Houve diferentes opiniões sobre a televisão, alguns alunos afirmaram que no

campo não tem este aparelho, porque não falta antena, outros disseram que tem televisão. Um dos alunos afirmou que na fazenda do seu avô tem o aparelho.

A história *Tico vai à cidade* trouxe novos elementos que possibilitaram o registro de diferentes caracterizações sobre os espaços urbano e rural. Além disso, a história trouxe novo vocabulário:

[...] Começamos afirmando que o Tico era um ratinho que vivia no campo e perguntamos “o que é o campo?” Uma das crianças disse que é um local cheio de grama, outros falaram que é um lugar que tem bichos. Ao longo da história narrou-se algumas características da cidade (prédios, carros), muitas pessoas. [...] “Tico ao correr caiu no bueiro”. Perguntamos o que era um bueiro, responderam: “é o esgoto, lugar fedido, lugar que cheira coco, xixi; lugar que tem rato”. Continuamos narrando as aventuras de Tico e questionamos: “a vida do Tico estava melhor na cidade ou no campo?” As crianças responderam: “no campo com o pai e com a mãe dele e com os irmãos”. [...] Na continuação da história narramos o momento do encontro entre os dois primos, que se abraçavam, as crianças ficaram curiosas em saber quem era o Tico e quem era o Furinho. Mostramos a imagem e dissemos que o Tico era o que estava de macacão e o Furinho de camiseta. Uma das alunas disse: “quem tinha que estar com roupa fresquinha era o Tico, porque ele vivia no campo e aproveitaria melhor o ventinho.” “Os ratinhos foram almoçar, mas a cozinheira chegou e expulsou os ratinhos e guardou os restos da comida na geladeira. Furinho disse para Tico: Vamos para a despensa”. Questionamos o que era uma despensa, nenhuma das crianças sabia. Perguntamos onde a mamãe guardava a arroz, feijão, queijos, bolachas. Uma das crianças disse: “minha mãe guarda no armário, mas queijo é na geladeira, porque meu avô sempre traz queijo fresco de São Paulo, e assim ela tem que guardar na geladeira”. Na continuação da história contou-se para as crianças que Tico foi passear na cidade. Mostramos a imagem e perguntamos: onde ele foi? As crianças responderam: “Na loja de sapato!”. Inquirimos se tinha loja de sapato no campo, os alunos responderam que não. “Por quê?” Uma aluna respondeu: “porque lá tem é lago, espaço para as pessoas correrem”. Ao longo da história, Tico vai para a escola, mostramos a imagem de Tico na escola e perguntamos se no campo tinha escola, a turma ficou dividida, alguns afirmaram positivamente, outros negaram. Os ratos decidiram construir uma cidade subterrânea para livrarem-se da ameaça dos gatos que viviam na casa. Mostramos a imagem da cidade e questionamos sobre o que tinha na cidade. As crianças responderam: “shopping, loja de comida, loja de roupas, padaria, parquinho, praça e hospital”. Uma das crianças disse que na cidade construída pelos ratos tinha que ter uma delegacia, porque eles poderiam correr perigo. (Nota de campo realizada no dia 26 ago. 2010).

Identificamos uma visão idílica das crianças em relação ao campo, o espaço do verde, dos animais, ventos frescos, ou seja, da natureza, um local ideal para se viver com a família. A cidade como lugar de tumulto, muita gente, carros, prédios, lojas, shoppings, espaço que necessita de segurança, pois as pessoas “correm perigo”. Conversamos sobre o que é um bueiro, as crianças destacaram que é o esgoto, um espaço que cheira mal. Quanto à despensa, nenhum dos alunos sabia o que era e por meio da história puderam conhecer e relacionar com outros espaços de guardar alimentos. A maioria das crianças afirmou que, em suas casas, os alimentos são guardados nos armários, uma delas destacou que o queijo, que seu avô trazia de São Paulo, era guardado na geladeira. Percebemos que as crianças possuem noções básicas de diferenciação de lugares.

Na história de *Cinderela* foi possível identificar como as crianças já possuem noções de diferentes espaços. Algumas imagens foram relacionadas ao meio rural, como é o caso do feno, alimento dado aos animais. As crianças, incentivadas pela história, dialogaram sobre diferentes tipos de moradias, como castelos, casas, prédios e fazendas:

Uma das crianças chamou a atenção para uma imagem perguntando o que era. Dissemos que era palha, algo comum nas fazendas. Uma aluna disse que era feno. Perguntamos qual a utilidade do feno. Uma das alunas disse que é para alimentar as vacas e os bois. Outra aluna disse que na casa do seu avô tem um boi. Nesse instante os alunos dispersaram o assunto, alguns falavam da comida da galinha, outros de animais que vivem na fazenda. [...] Comunicamos que a festa seria no castelo do rei. Perguntamos se ainda tem castelos hoje. Um dos alunos disse que já viu em filmes, outros disseram que tem castelo

perto de sua casa. Disseram que as pessoas hoje moram em casas, na roça, na praia ou em prédios. (Nota de campo realizada no dia 27 ago. 2010).

Em relação às noções de tempo no decorrer da narração da história *Caçadas de Pedrinho*:

Mostramos para as crianças a imagem da Emília e perguntamos se alguém sabia quem era. Todos responderam que era a Emília. Perguntamos o que era a Emília e as crianças responderam que era uma boneca. Perguntamos quem já tinha visto uma boneca de pano. Uma das crianças disse que tinha uma, mas não era daquele jeito. Perguntamos do que são feitas as bonecas atualmente. Uma das crianças disse: “é de plástico e de outros materiais, de pano não existe mais”. Perguntamos para ela como eram as bonecas quando sua mãe era criança, ela respondeu: “Eu não sei por que eu não tinha nascido”. E quando sua vovó era criança? Ela sorriu e disse: “como vou saber?” Insistimos perguntando como ela achava que era as bonecas e a criança respondeu: “eu acho que eram de pano, porque minha vó já é bem velha”. [...] Uma criança disse que tem celular, porque todo mundo tem celular. Questionamos se sempre existiu celular, ela afirmou que não. Insistimos no questionamento: “sua mãe quando era criança, tinha celular?” A aluna respondeu que não. (Nota de campo realizada no dia 25 ago. 2010).

Por um lado, percebemos a dificuldade da criança em falar de um tempo não vivido, ela resumiu: “eu não sei por que eu não tinha nascido”. Por outro lado, ela demonstra ter noções de tempo ao apresentar os diferentes materiais utilizados para confecção de bonecas em tempos diferentes. Também identifica que atualmente é comum o uso de telefones celulares e durante a infância de sua mãe não era usual, pois não possuía. Observamos que essa criança domina noções prévias adquiridas por meio das conversas com a mãe.

Nessa mesma história foi possível refletir sobre a questão ambiental na atualidade e no passado e identificamos nas crianças o processo de formação da consciência ambiental, por exemplo, no seguinte momento:

Mostramos a imagem de uma onça que estava morta e sendo carregada pelas crianças do sítio. Perguntamos se poderíamos matar os bichos. Todos responderam que não. Uma das alunas disse: “só pode matar vaca, eu adoro carne de vaca”. (Nota de campo realizada no dia 25 ago. 2010).

Na história *Tico vai à cidade*, ao narrarmos sobre como era a vida no campo, uma das alunas retomou a história de vida de sua mãe que contou para a criança como foi sua infância no meio rural. Esse depoimento foi registrado na nota de campo a seguir:

“Lá não tinha nada, minha mãe só tinha boneca de milho, de palha, não tinha xampu, a mãe da minha mãe tinha que por ovo na cabeça da minha mãe. Minha mãe não tinha nada para brincar, brincava só com pedra, não tinha televisão e minha mãe tinha pouquinha roupa, só uma saia e uma blusinha. Minha mãe não comprava mais roupa porque a mãe da minha mãe era pobre. E ela ia para a escola de bicicleta, que era do irmão da minha mãe, só tinha uma bicicleta. Isso foi minha mãe que me contou. Sabia que um dia minha mãe e o irmão dela foram tomar banho no córrego e o irmão da minha mãe falou: corre que é hora da onça beber água. E ele nem tinha relógio, era só para passar medo na minha mãe. E ela correu e na hora que ela foi atravessar a ponte, o vestido dela ficou preso”. Perguntamos como são seus brinquedos hoje, a aluna respondeu: “eu tenho um ursinho rosa que se apertar o botãozinho ele dá cambalhota, ele tem uma coleirinha de diamante que quando fica no sol, fica brilhando, na sombra fica azul com roxo. Lá na casa da minha mãe quando ela era pequena, só comia mato e carne de galinha”. Perguntamos se ela morasse hoje na fazenda, como seria, ela respondeu: “seria bom porque lá você pode brincar de terra, pode subir na árvore”. (Nota de campo realizada no dia 26 ago. 2010).

Pelo relato da criança, percebemos a noção do passado identificado no espaço rural: era um período mais difícil de se viver, a criança afirma que lá - no meio rural onde sua mãe vivia quando

criança - não tinha nada, não tinha xampu, nem televisão, poucas roupas, bonecas de milho e brincava-se com pedras. A visão do meio rural, divulgada por essa criança, difere da visão idílica mencionada anteriormente, porque lá, sua mãe quando criança só comia mato e carne de galinha. Mas, mesmo assim, ela gostaria de morar na fazenda para ter liberdade de subir em árvores e brincar com a terra. Esses diálogos permitem discutir mudanças e permanências nos diferentes espaços como o tempo passado de difíceis condições de vida, modo de viver das pessoas de baixa renda no meio rural brasileiro.

Na história *Cinderela* exploramos algumas questões referentes ao tempo, iniciamos a história com a expressão “era uma vez, há muito tempo atrás”, com isso ficava subentendido que a história ocorreu em outro tempo, no passado. Nos diálogos com as crianças, no decorrer da história, foi possível registrar algumas noções de tempo, não de um tempo cronológico, mas de mudanças e de algumas permanências. Alguns alunos comentaram que hoje não se vai a uma festa de carruagem, mas de carro ou ônibus. As roupas são compradas em lojas ou no shopping. As músicas são diferentes, porém as roupas são um pouco parecidas, apenas não existem coroas brilhantes. Talvez relacionem as roupas com o estilo utilizado por damas de honra.

Apresentamos a fada madrinha, as crianças discorreram sobre sua roupa e os encantamentos que ela fez: a carruagem, as roupas, o cocheiro. Perguntamos se eles já foram em alguma festa, todos disseram que sim. Questionamos como foram até a festa, uns responderam que foram de carro, outros de ônibus. Inquirimos se ainda existem carruagens, os alunos responderam que sim, muitos foram enfáticos dizendo que existem. Alguns disseram que já viram em filmes e outros disseram que já viram em Uberlândia. Na continuação da história destacamos o quanto o príncipe ficou encantado com Cinderela, que dançaram juntos. Destacamos a roupa do príncipe. Alguns alunos disseram que era bonita. “À meia noite Cinderela saiu correndo e perdeu um pé de sapato, o príncipe encontrou e como estava apaixonado, foi buscar a dona do sapato. As irmãs de Cinderela experimentaram, mas não serviu só serviu no pé de Cinderela. Cinderela casou-se com o príncipe e foram felizes para sempre”. Tentamos explorar outras questões relacionadas a tempo e espaço, por exemplo, sobre as músicas se eram as mesmas, os alunos responderam que não. “As roupas são diferentes, pois não usam mais essa coroa brilhante. Quando mamãe vai conseguir roupas precisa comprar, ou nas lojas ou no shopping”. (Nota de campo realizada no dia 27/08/2010).

Observamos que os meios de comunicação, principalmente a televisão, influenciam nas representações das crianças sobre o tempo e o espaço. Assistir a filmes, desenhos, novelas que retratam outros tempos e outros espaços instiga a imaginação. Sobre isso Guimarães (2009) nos lembra que os professores necessitam saber lidar criticamente, indagar, contextualizar e explorar a diversidade de fontes que podem ser utilizadas no contexto do ensino e da aprendizagem como a televisão, a literatura infantil dentre outras. Segundo a autora, o mundo é feito de muitas linguagens e essas servem para expressar ideias, aguçar os sentidos e a sensibilidade.

Algumas considerações

Percebemos que as histórias contadas despertaram o imaginário das crianças e nos possibilitou compreender suas noções de tempo e os espaços subjetivos bem como os sentidos e os significados. Ao se pensar sobre o mundo rural e urbano, se constrói, com o imaginário, o tempo e o espaço desses ambientes. O imaginário não é aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações. Acreditamos que explorar o imaginário das crianças no estudo do espaço e do tempo é facilitar a interlocução e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas têm para elas em diferentes momentos. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo.

Por meio do projeto, percebemos alguns indícios de que o lugar da cidade onde as crianças vivem - no centro ou bairros periféricos - interfere nas noções de tempo e espaço. Outro fator relevante é a origem da família, aqueles que sempre foram urbanos apresentaram uma visão idílica do meio rural, enquanto os que tiveram a família vinda do meio rural registraram algumas dificuldades. O diálogo com os pais possibilita um avanço na discussão sobre outros tempos e outros espaços.

Os meios de comunicação, cinema, música, rádio e principalmente a televisão bem como as diversas tecnologias afetam e influenciam a maneira como as crianças percebem a realidade e interagem com o mundo. São instrumentos que privilegiam a informação, o aqui, o agora, o efêmero. Falam de todos os temas, sem gradações no tempo e sem nenhum controle avaliativo na aquisição dessas informações. No diálogo com as crianças, observamos a influência dos meios de comunicação no seu cotidiano. Sendo assim, acreditamos que um projeto interdisciplinar, que envolva a Literatura Infantil e fundamentos da História e da Geografia, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das noções de tempo e espaço, pois permite o diálogo com as crianças sobre suas representações e dessa forma avançar na construção de novos saberes.

Defendemos a necessidade de proporcionar, cada vez mais, às crianças da Educação Infantil, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito da realidade que os cerca, não os limitando a bairros, cidades, estados ou países ou ao presente, passado ou futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: _____. CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, E. B. B. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica: MEC/SEF, 1998b.

CASASANTA, Tereza. *Tico vai à cidade*. 5. ed. Belo Horizonte, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 59-89.

CLÁSSICOS DISNEY. *Cinderela*. São Paulo: Editora Abril Jovem, s/d.

COMISSÃO de História e Geografia do Segundo Grau – ICEM – Pedagogie Freinet, França. Uma outra relação com o tempo e o espaço. Tradução de Circe M. Bittencourt. In: *Histoire Partout, Geografie tout le Temps*. Paries: Syros, 1984.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*. Curitiba, número especial, 2006.

GUIMARÃES, Iara. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes e registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

LASTÓRIA, Andréa Coelho. Didática da Geografia e Geografia Escolar. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. Editora brasileira, 1979.

NOVAES, Nelly Coelho. *A Literatura infantil – história – teoria – análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)*. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

PAGÈS, Joan; FERNÁNDEZ, Antoni M. Santisteba. Câmbios Y Continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação na sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. *Sociologia para educadores, 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto Tempo o Tempo Tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história....* Campinas: Editora Alínea, 2005.

Recebido em: 06 de novembro de 2011.

Aprovado em: 14 de dezembro de 2011.