

## **TEMPO: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização**

KATIA MARIA ABUD\*

### **RESUMO**

Ao procurar sanar essa deficiência, no campo dos estudos sociais, acreditou-se que a proximidade física com o objeto estudado pudesse suprir a ausência de concretude. Dessa forma, ao se pensar na elaboração de currículos em muitos estados brasileiros, a teoria piagetiana e a dos círculos concêntricos de Bruner se associaram para introduzir nas escolas os estudos relativos à sociedade. Um bom exemplo a ser citado são os Guias Curriculares para a implantação das reformas da Lei 5692/71, elaborados por Elza Nadai e Joana Neves, para o Estado de São Paulo. No presente texto discutiremos sobre o processo de construção do conceito de tempo nos anos iniciais da escolarização.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino de História, tempo, anos iniciais.

### **ABSTRACT**

Seeking to solve such deficiency in the field of social studies, it was believed that physical proximity to the object under study could compensate the lack of concreteness. Thus, when thinking about curriculum development in many Brazilian states, Piaget's theory and Bruner's theory of concentric circles were associated in order to introduce social studies in schools. A good example is the Curriculum Guidelines for the implementation of the reforms of Law 5692/71, elaborated by Elza Nadai and Joana Neves for the State of Sao Paulo. In this paper we will discuss the process of building the concept of time in early elementary education.

**KEYWORDS:** History Teaching, time, early elementary education.

Há algumas concepções que tradicionalmente vêm se firmando em nossas escolas, interferindo no conteúdo das disciplinas que deve ser ensinado às crianças nos primeiros anos de escolarização. Em relação ao ensino de História, concepções já

---

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP; doutora em Metodologia do Ensino de História – USP.

construídas vêm se tornando axiomas e conhecimentos definitivos e levam a disciplina a criar distorções intelectuais que se perpetuam na vida adulta dos indivíduos.

Uma delas, que vem mantendo um lugar importante nos documentos escolares, é a concepção de que a aprendizagem está relacionada à vivência da criança e ao seu desenvolvimento biológico. Fundamentadas na teoria do cientista suíço Jean Piaget, as explicações para o desenvolvimento do conhecimento sobre a sociedade dedicavam-se, sobretudo, a estudar a possibilidade de a criança, na fase inicial de escolarização, aprender fatos abstratos, ausentes de concretude, como os fatos sociais, que não podem ser reproduzidos em laboratório. Ao procurar sanar essa deficiência, no campo dos estudos sociais, acreditou-se que a proximidade física com o objeto estudado pudesse suprir a ausência de concretude. Dessa forma, ao se pensar na elaboração de currículos em muitos estados brasileiros, a teoria piagetiana e a dos círculos concêntricos de Bruner se associaram para introduzir nas escolas os estudos relativos à sociedade. Um bom exemplo a ser citado são os Guias Curriculares para a implantação das reformas da Lei 5692/71, elaborados por Elza Nadai e Joana Neves, para o Estado de São Paulo. Portanto, no presente texto discutiremos sobre o processo de construção do conceito de tempo nos anos iniciais da escolarização.

Apoiado nos currículos de escolas experimentais criadas nos anos 1960, o “Verdão”, como ficou conhecido devido a sua encadernação, tinha como proposta fundamental, ao estudar as áreas voltadas para o conhecimento social, partir do próximo para o distante, do que era conhecido do aluno, elemento de sua vida cotidiana e do seu círculo social, para atingir o conhecimento de fatos mais distantes no tempo e no espaço. Aliadas à concepção de que o próximo era algo concreto, as propostas de aprendizagem consagravam os conteúdos relacionados à vida do aluno e assim se expandiu a ideia segundo a qual os conteúdos das ciências históricas nos anos iniciais deveriam ter como ponto de partida a vida do aluno – a localização de onde vivia, suas relações de parentesco, sua história de vida – para que já nas séries mais avançadas ele pudesse iniciar o conhecimento de fatos históricos. A apropriação intelectual de fatos temporal e geograficamente distanciados somente se realizaria se o início da aprendizagem se ancorasse nos fatos próximos aos alunos. Isso implicava a elaboração de um pensamento curricular que centralizava a organização das aulas de forma singularizada, iniciando o

conhecimento pelas noções do tempo que regula a vida cotidiana.

O ensino de História tem sido relacionado à necessidade de elaboração do conceito de tempo, que se constitui mesmo na essência do ensino nessa fase de escolarização. Seu objetivo é situar o aluno no momento histórico em que vive e ao mesmo tempo iniciar sua aprendizagem do passado. Tem sido uma prática corriqueira da escola considerar que basta datar os acontecimentos para que se realize a localização temporal da criança. Exige-se com frequência que o aluno decore datas correspondentes a determinados fatos; a tradição escolar exige que as datas comemorativas sejam incluídas entre os conteúdos dos componentes curriculares nos anos iniciais da escolarização. Assim, o conteúdo de História se torna responsável pelo ensino das datas cívicas: a chegada de Pedro Álvares Cabral, a proclamação da Independência, a Inconfidência Mineira, a Abolição da Escravatura, datas que são comemoradas nacionalmente e outras regionais – por exemplo, no caso de São Paulo, a Revolução Constitucionalista de 1932. Mesmo quando se parte de alguns princípios ligados a uma pedagogia renovada, como o da proximidade do objeto a ser conhecido, a localização no tempo é entendida como a organização por ordem de ocorrência das datas relativas àquele objeto – a data da inauguração da escola, da fundação da cidade, da criação do bairro. Situar-se historicamente, porém, é perceber que os fatos históricos que acontecem ao seu redor decorrem de uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e se estabelecem numa multiplicidade temporal. Outras categorias temporais além da medição e contagem do tempo fundamentam a aprendizagem da disciplina, a ponto de os historiadores afirmarem que o tempo é a matéria-prima da História. Jörn Rüsen (2010: 95) afirma que a narrativa histórica “é uma interpretação da experiência [...] do tempo”.

Tal percepção tem levado professores a buscar modos que julgam mais concretos de realizar seu trabalho, desenvolvendo as noções de medição, contagem do tempo, levando as crianças a pensar sobre as mudanças em sua própria vida e na vida de suas famílias, relacionando-as à passagem do tempo, nos vários níveis em que ocorrem as transformações. Ao alcançar a idade escolar aos seis ou sete anos, o aluno já tem o conceito de tempo formulado, a partir de sua vivência e experiências e das relações sociais estabelecidas ao longo de sua existência. Vários estudos indicam que os alunos das séries iniciais pensam o tempo nas dimensões de sua cotidianidade. Em 1985, pesquisas realizadas por Paganelli, com 41 crianças entre sete e oito anos, no início da escolaridade, mostravam que a própria

compreensão do conceito sofria variações de acordo com a variação do entendimento das crianças. Em questões relativas à expressão *tempo*, 34% das crianças o relacionaram ao tempo da meteorologia, tempo como sinônimo de clima.

Outros relatos de professores de São Paulo (ABUD, 2006) mostram que as respostas de alunos do mesmo nível escolar e da mesma idade tendem, como os alunos do Rio de Janeiro, a compreender o tempo como uma projeção para o futuro: tempo é o período que falta para chegar a um momento qualquer: o Natal, as férias, o nascimento do irmão, o dia do aniversário. As crianças ultrapassam os ritmos temporais, fatos do tempo que ocorrem regularmente (dia e noite, horário das refeições, horário do recreio, a higiene matinal, etc.) e que na escola são utilizados como marcos do tempo vivido, primeira forma de apreensão do conceito de tempo. Os ritmos temporais surgem na linguagem coloquial em expressões como: *frequentemente, regularmente, às vezes*, expressões que se materializam nas atividades do dia-a-dia. As pesquisas indicam que as crianças das séries iniciais já ultrapassaram a contagem do tempo para além dos ritmos temporais e que estão numa fase de transição entre o tempo vivido e o tempo percebido, elementos importantes para a organização e sistematização dos conteúdos e para sua transformação em conhecimento.

A percepção do relevo do passado e alargamento do presente, no dizer de Dubuc (1976) pode ajudar o aluno a perceber que não há uniformidade indiferenciada no passado, mas que diferentes acontecimentos ocorrem em diferentes níveis de tempo. Ou que, numa mesma sociedade, fatos de natureza diversa ocorrem ao mesmo tempo, têm diferentes durações, podem surgir em momentos diferentes, correr paralelos no tempo e terminar em momentos temporais diferentes. Acontecimentos simultâneos também ocorrem em sociedades diferentes. Contudo, quando esse conhecimento não é mediado pela escola, a compreensão fica incompleta, o que pode induzir o aluno a ter visões estereotipadas e a não perceber a importância que a História pode assumir em sua vida (COOPER, 2006: 171-190).

As crianças ignoram a existência de um tempo passado – a duração sugerida pelas palavras das crianças é a duração entre algo que está ocorrendo e algo que ainda vai ocorrer. “O passado infantil não é distante nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente” (OLIVEIRA, 2003: 145-172). O passado, representado pelo curto espaço de tempo de vida do aluno, faz parte de sua memória, que registra e guarda os

elementos que têm significado no presente. A retomada do passado e sua ligação com o presente são relações a serem estabelecidas pelo ensino de História nos anos iniciais, em seus planejamentos e ações cotidianas, objetivando a construção do conceito de tempo e lembrando que “construção é a própria maneira de se chegar a uma realidade que não vem pronta através dos órgãos dos sentidos, que não jorra de fontes inatas” (ADES, 1991: 6-14). A sistematização das noções de tempo físico já desenvolvida pelo aluno é a primeira etapa na elaboração do conceito de tempo histórico. A compreensão da passagem do tempo físico (o tempo do relógio, a diferença da paisagem de acordo com a luminosidade, a mudança das chuvas e da temperatura durante o ano), que, reduzido a medidas (horas, dias, semanas), torna-se o tempo social, fundamenta a construção do conceito de tempo histórico pelos alunos – conceito esse que permite a localização temporal, propiciada pela datação, pela cronologia, pela periodização, necessárias à vida social.

A experiência do tempo vivido encontra sua raiz no presente, no agora, a localização temporal pela qual revivemos, através da memória pessoal e coletiva, a existência do antes, a experiência da qual tiramos as expectativas do futuro. Presente, passado e futuro – três tempos existenciais e subjetivos, de caráter pessoal – se inserem na consciência de um tempo coletivo que rege, em cada civilização, o sentido ou o significado de sua experiência global (TREPAT; GOMES, 2002: 27). Contudo, é preciso lembrar que o conhecimento do passado e a experiência do tempo das crianças no início da escolarização são bastante limitados. Mesmo em fase em que já tenham compreensão da cronologia e a fixação dos acontecimentos em seus respectivos contextos, o conceito de tempo, que envolve diferentes noções, não é plenamente compreendido pelos alunos.

A compreensão das medidas de tempo, como ano, mês, semana, hora, etc. supõe o domínio de conceitos complexos como os de sucessão, ordenação, simultaneidade, duração. Deve-se lembrar ainda que a elaboração e apropriação dos conceitos relativos ao tempo mudam com a idade e as circunstâncias em que se apresentam para os indivíduos. Como nos informa Cooper, a cronologia, as datas e o tempo medido são fundamentais para a História, como disciplina, porém para as crianças pequenas, cuja compreensão do tempo é embrionária, a curiosidade e o entusiasmo a respeito de outras pessoas, outras vidas e outros tempos são mais importantes que as datas ou qualquer outra forma do tempo medido (COOPER, 2002: 32).

Em *Recriando histórias de Araucária*, Schmidt e Garcia (2008), estudaram com alunos daquele município o desenvolvimento de conceitos relacionados à temporalidade, centralizando na história das pessoas o ensino de História. O tempo é retomado na medida em que se reconstróem os temas históricos e cotidianos, que auxiliam os alunos a se construírem como sujeitos, contextualizados em tempo e lugar. Expressões de fatos marcantes da vida dos moradores se submetem ao tempo e ao lugar: *quando* e *em* são advérbios presentes em qualquer momento em que se explicita uma relação com o passado. As memórias são marcadas pelo “*quando*, a medir o tempo das experiências tornadas memórias”.

Considere-se ainda que a forma como as crianças entendem a passagem do tempo está relacionada com a experiência familiar. Segundo Norbert Elias (1998), citado por Cainelli (2006), o conceito de tempo não pode ser forjado individualmente, mas é assimilado pela criança “à medida que ela cresce em uma sociedade, pois ao crescer [...] a criança se familiariza com o tempo como um símbolo de uma instituição social”. A experiência familiar é essencial para o entendimento da passagem do tempo – suas lembranças contribuem para atribuir um sentido explicativo a um tempo que se caracteriza pela progressão e que leva à organização de categorias temporais como presente, passado e futuro.

Pesquisas acadêmicas (RIBEIRO, 2008; ALVES, 2007) mostram que alunos do ensino fundamental tendem a analisar fatos históricos que aprendem na escola, cruzando-os com a sua realidade vivida e com sua experiência social. Isso acontece porque “no aprendizado histórico a ‘história’ é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos” (SCHMIDT, 2008). A compreensão do passado não possui uma forma unívoca, varia de acordo com as preocupações dominantes de cada momento, devido aos interesses e perspectivas com os quais são analisados pelos historiadores. Por esse motivo, a construção do conhecimento histórico, cujo fundamento maior é o conceito de tempo, não prescinde de outros conceitos e processos para se completar. Há que se lembrar que o tempo ordena e dá assentamento a fatos históricos.

Segunda Rüsen (2010), a narrativa histórica é uma função do pensamento histórico. Isso significa que ela dá forma ao modo de pensar historicamente, materializando as operações do pensamento histórico, que levam à compreensão dos problemas humanos como problemas do tempo. Nada é para sempre – tudo muda e pode ser

mudado. Tudo é desenhado pelos legados do passado e pelas “histórias da História” que nós contamos para nós mesmos quando construímos nosso presente e criamos para o futuro (CHAPMAN, 2009).

Narrar é prática humana, uma “prática cultural de interpretação do tempo” (RÜSEN, 2010). Por isso, todas as narrativas produzidas sobre o passado podem ser analisadas e ajudam a identificar os sentidos históricos atribuídos às experiências temporais – sejam elas relativas a qualquer aspecto da vida humana: vida pessoal, vida do grupo ou vida em sociedade. Ao produzir uma narrativa os sujeitos transformam o passado em presente, construindo uma lógica para as experiências no tempo. Desse modo, ao serem apresentadas a temas e objetos históricos novos, as crianças tendem a incorporá-las ao seu universo mental. Contudo, deve-se lembrar que nem todas as narrativas são históricas e que as narrativas ficcionais ocupam espaço considerável na organização curricular.

Três qualidades fornecem as singularidades que dão especificidade à narrativa histórica:

1. mobilização da experiência do tempo passado gravado na memória, que permite a compreensão da experiência do tempo presente e expectativas do futuro;
2. organização da unidade interna das três dimensões do tempo (presente, passado e futuro), por meio do conceito de continuidade, que ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas;
3. estabelecimento da identidade do narrador e do ouvinte e de quem ouve, para determinar se um conceito de continuidade é plausível ou não e se é capaz de convencer os ouvintes de sua própria permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2010).

Por meio dessas três qualidades a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo. Nessas análises se revela a importância de se desenvolver programas de ensino que considerem a vida cotidiana de alunos e professores e que contemplem os aspectos fundamentais da História escolar, que levem os alunos a se localizar em seu tempo e compreender o tempo passado, para formular a compreensão do presente e a previsão do futuro.

Dessa maneira, a presença da História numa organização

curricular pode se realizar em diferentes formatos. Há primeiramente que se lembrar que os conhecimentos históricos consistem em informação. Ela é formada pelos fatos básicos, sem os quais a História não adquire sentido, como eventos, lugares, datas, nomes. Tais elementos nos levam à compreensão, isto é, a estabelecer a relação entre os diferentes fatos estudados e as evidências sobre sua ocorrência. Os dois primeiros elementos (informação e compreensão) se completam quando o conhecimento é entendido como conteúdo, quando se revela na matéria que se estuda, que pode ser um tema, um período, uma biografia.

Esses três elementos em conjunto levam à aquisição do conhecimento como compreensão do movimento da História. Para alcançá-la é necessário que se adquira não somente informação histórica, mas os elementos constituintes dessa informação. O essencial do estudo de História é a aquisição de conhecimento, pois só ele traz consigo o caminho a ser percorrido para a compreensão do processo histórico decorrente da apropriação de informações sobre os fatos históricos e de sua transformação em conteúdo escolar. Desse modo, o conhecimento espontâneo que a criança leva a sua vida escolar será o pilar de sustentação sobre o qual se apoiará a construção do conhecimento histórico sistematizado.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Tempo histórico: categoria fundamental para a aprendizagem de História. In: MALATIAN, T.; DAVI, C. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação*. São Paulo: UNESP – Pró-Reitoria de Graduação: Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, 2006. p. 19-28.

ADES, C. A experiência psicológica da duração. In: MENA-BARRETO, N. et al. *O tempo biológico, psicológico e social*. São Paulo: USP: IEA: fev.1991. p. 6-14.

ALVES, R. C. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. São Paulo, 2006. Dissertação [Mestrado] – FEUSP.

CAINELLI, M. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. da UFPR, Especial, p. 57-73, 2006.

CHAPMAN, A. Introduction. In: COOPER, H.; CHAPMAN, A. (ed.). *Constructing history 11-19*. London: SAGE, 2009. p. 1-8.

COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Desporte. Secretaría General Técnica. Madrid: Morata, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. da UFPR, Especial, p. 171-190, 2006.

RIBEIRO, R. M. O. A “*máquina do tempo*”: representações do passado, história e

memória na sala de aula. São Paulo, 2006. Dissertação [Mestrado] – FEUSP.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 51-78.

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 93-108.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, V. S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto o tempo o tempo tem?* Campinas: Alínea, 2003. p. 145-173.

PAGANELLI, T. *Levantamento preliminar sobre a noção de tempo*. Mimeo: 1985.

SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 81-96, 2008.

SCHMIDT, M. A.; BRAGA GARCIA, T. M. *Recriando histórias de Araucária*. Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária; Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – Universidade Federal do Paraná, 2008 (Projeto Recriando a História).

TREPAT, C.; GOMES, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, 2006. (Materiales para la innovación educativa, 12).

