



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Paula Gomes dos Santos

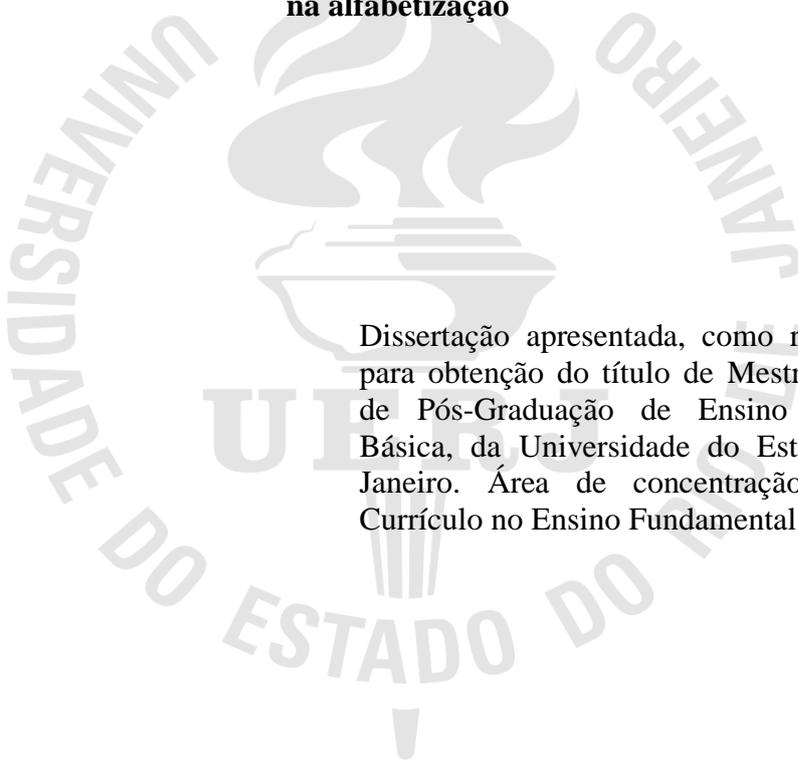
**O tempo histórico nas narrativas infantis: reflexões sobre ensinar e
aprender História na alfabetização**

Rio de Janeiro

2020

Paula Gomes dos Santos

**O tempo histórico nas narrativas infantis: reflexões sobre ensinar e aprender História
na alfabetização**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Barbara Balzana Mendes Pires

Coorientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S237 Santos, Paula Gomes dos.

O tempo histórico nas narrativas infantis: reflexões sobre ensinar e aprender História na alfabetização / Paula Gomes dos Santos. – 2020.

156 f : il.

Orientadora: Barbara Balzana Mendes Pires.

Coorientadora: Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. História - Estudo e ensino - Teses. 2. Alfabetização - Teses. 3. Prática de ensino - Teses. I. Pires, Barbara Balzana Mendes. II. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. IV. Título.

CDU 372.893

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paula Gomes dos Santos

**O tempo histórico nas narrativas infantis: reflexões sobre ensinar e aprender História
na alfabetização**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 28 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Barbara Balzana Mendes Pires (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Coorientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Mônica Regina Ferreira Lins
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que, ao longo de quatorze anos de magistério, me ensinaram sobre um tempo que só existe na infância; em especial, à minha sobrinha Ana Luiza. Elas estão nas minhas lembranças e nos meus sonhos, tecendo as tramas da minha história.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Higino e Cleusa Coutinho, por todo amor, apoio, incentivo e por me ensinarem acerca do tempo Kairós.

Ao meu irmão e à minha cunhada, Thiago Santos e Andressa Santos, por compreenderem minhas ausências e por me permitirem viver um tempo novo com a chegada da Ana Luiza.

À minha sobrinha Ana Luiza, por trazer do infinito as boas-novas, por me ensinar que todo momento é especial e que sempre é tempo de brincar.

A todos os familiares, amigos e amigas que torceram por mim e acreditaram em mim, por todas as palavras de incentivo em tempos sombrios (obrigada por vocês fazerem parte da minha história!).

À Mirtes Alves e Ana Paula Klippel, pelo companheirismo, pela amizade sincera e por ouvirem minhas infindáveis explicações sobre o tempo (saudações históricas!).

A toda a equipe do Colégio Pedro II, pelas inúmeras trocas de saberes, em especial, à Dra. Márcia Pugas (obrigada por sua generosidade, Márcia!).

Ao PPGEB/CAP-UERJ, seu corpo docente, coordenação e secretaria que oportunizaram a excelente formação em mestrado profissional, em caráter gratuito.

Aos professores do PPGEB/CAP-UERJ, por compartilharem conhecimentos que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional; em especial, à Dra. Helena Araújo (obrigada pelos saberes compartilhados, Helena!).

Às minhas orientadoras Dra. Barbara Pires e Dra. Sonia Wanderley, pela competência, dedicação e por sempre apresentarem novas possibilidades (obrigada pela parceria!).

Às professoras Dra. Mônica Lins e Dra. Carmen Anhorn que, gentilmente, aceitaram contribuir e participar da banca.

Aos colegas de turma, por todas as experiências e expectativas compartilhadas (UERJ resiste!).

A linda rosa juvenil

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil

A linda rosa juvenil, juvenil

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar

Vivia alegre no seu lar, no seu lar

E um dia veio a bruxa má, muito má, muito má

E um dia veio a bruxa má, muito má

Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim

Que adormeceu a rosa assim, bem assim

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor

E o mato cresceu ao redor, ao redor

E o tempo passou a correr, a correr, a correr

E o tempo passou a correr, a correr

E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei

E um dia veio um belo rei, belo rei

Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim

Que despertou a rosa assim, bem assim

E os dois puseram-se a dançar, a dançar, a dançar

E os dois puseram-se a dançar, a dançar

E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei

E batam palmas para o rei, para o rei

Cantiga popular

RESUMO

SANTOS, Paula Gomes dos. *O tempo histórico nas narrativas infantis: reflexões sobre ensinar e aprender História na alfabetização*. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa estabeleceu como objetivo geral compreender aspectos da construção do pensamento histórico em crianças em processo de alfabetização, por meio da análise do desenvolvimento de suas competências narrativas. O tempo histórico nas narrativas infantis emergiu como objeto de pesquisa, na medida em que pensar historicamente pressupõe operar sentido do tempo. Buscou-se responder a seguinte questão: como as crianças do 1º ano do ensino fundamental relacionam passado, presente e futuro em suas narrativas? A fim de responder à questão norteadora, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e se desenvolveu por meio de uma investigação empírica de estudo de caso. Foram analisadas as narrativas de crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II (*Campus São Cristóvão I*). Para a coleta dos dados, utilizaram-se as Rodas de Conversa enquanto instrumento metodológico, planejadas em roteiros semiestruturados, tendo o tempo histórico como tema central e compreendido enquanto conhecimento epistemológico basilar da História. A partir da gravação em áudio e transcrição das conversas, delineou-se uma análise das narrativas infantis, de acordo com os pressupostos teóricos elaborados, sobretudo, por Rüsen (2001, 2007, 2010, 2011b, 2011e, 2014, 2015) e Cooper (2002, 2006). Constatou-se que as crianças possuem diversos conhecimentos históricos e mobilizam diferentes ideias e hipóteses para narrar as experiências (próprias e de outros) no fluxo do tempo; as crianças empregam termos temporais próprios do vocabulário legitimado pela ciência histórica para referir-se às dimensões temporais: *passado*, *presente* e *futuro*; as crianças recorrem, espontaneamente, ao tempo natural (tempo externo), por meio de expressões que denotam o tempo em sentido cronológico e epocal, em uma associação com a inteligibilidade das mudanças experimentadas em suas vidas (tempo humano ou o interno); as crianças também mobilizam conhecimentos substantivos da História, em uma conexão com a cultura histórica acessada, e são capazes de construir associações a partir da relação presente-passado e de movimento de idas e vindas (presente-passado-presente).

Palavras-chave: Tempo histórico. Narrativas infantis. Ensino e aprendizagem de História. Alfabetização.

ABSTRACT

SANTOS, Paula Gomes dos. *Historical time in children's narratives: reflections on teaching and learning History during literacy process*. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present research established as a general objective to understand aspects of the construction of historical thought of children in the literacy process, through the analysis of the development of their narrative skills. Historical time in children's narratives emerged as an object of research, in so far as thinking historically presupposes operating the sense of time. We tried to answer the following question: how do children in the first year of elementary school relate past, present and future in their narratives? In order to answer the guiding inquiry, the research presented a qualitative approach. It was developed through an empirical case study investigation. The narratives of first graders from a class at Colégio Pedro II (São Cristóvão Campus) were analyzed. For data collection, yarning circles were used as a methodological tool, planned in semi-structured scripts, with historical time as the main theme comprehended as a basic epistemological knowledge of History. Based on the recording and transcription of the conversations, an analysis of children's narratives was outlined according to the theoretical assumptions elaborated mainly by Rüsen (2001, 2007, 2010, 2011b, 2011e, 2014, 2015) and Cooper (2002, 2006). It was found that children have diverse historical knowledge and can mobilize different ideas and hypotheses to narrate experiences (own and others') in the flow of time; children use specific temporal words from the vocabulary legitimized by historical science to refer to the temporal dimensions: past, present and future; children spontaneously resort to natural time (external time) through expressions that denote time in a chronological and epochal sense, in an association with the intelligibility of the changes experienced in their lives (human or internal time); children also mobilize substantive knowledge of history in connection with the historical culture accessed, as they are also able to build associations based on the present-past relationship and the movement of comings and goings (present-past-present).

Keywords: Historical time. Children's narratives. History teaching and learning. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Informações gerais sobre as Rodas de Conversa	68
Quadro 2 –	Símbolos do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta	71
Quadro 3 –	Termos temporais empregados de forma espontânea nas narrativas infantis.....	74
Quadro 4 –	Expressões da passagem do tempo empregadas de forma espontânea nas narrativas infantis.....	82
Quadro 5 –	O tempo métrico operado em resposta à pergunta <i>quanto tempo tem esse brinquedo?</i>	87
Quadro 6 –	Semelhanças e diferenças entre os brinquedos do presente e do passado	97
Quadro 7 –	Hipóteses infantis sobre o passado não vivido.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHATA	<i>Concepts of History and Teaching Approaches</i>
Coep	Comissão de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPII	Colégio Pedro II
EF	Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCIA	Termo de Cessão de Imagem e Áudio
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PRIMEIRAS LEITURAS SOBRE O TEMPO	16
2	JÖRN RÜSEN E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: INTRODUÇÃO À TEORIA RÜSENIANA	24
2.1	Para compreender o tempo da História	28
2.1.1	<u>Aprendizagem histórica na infância, tempo histórico e identidade histórica</u> ...	37
2.2	Aprendizagem histórica e competência narrativa	41
3	APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	50
4	OS DISCURSOS NARRATIVOS INFANTIS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA: O PERCURSO METODOLÓGICO	64
5	O TEMPO HISTÓRICO NAS NARRATIVAS INFANTIS: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO INFANTIL	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A – Dissertações analisadas no trabalho de revisão bibliográfica	124
	APÊNDICE B – Roteiro para a Roda de Conversa 1	128
	APÊNDICE C – Roteiro para a Roda de Conversa 2	132
	APÊNDICE D – Roteiro para a Roda de Conversa 3	136
	APÊNDICE E – Roteiro para a Roda de Conversa 4	145
	APÊNDICE F – Galeria de fotos	155

INTRODUÇÃO

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido.

Jörn Rüsen

Nas primeiras décadas deste século, o sistema educacional brasileiro passou por algumas mudanças legislativas a fim de garantir a alfabetização das crianças. No ano de 2006, ampliou-se o tempo total do ensino fundamental (EF) de oito para nove anos e antecipou-se a matrícula obrigatória das crianças de sete para seis anos de idade. Em 2007, estabeleceu-se como meta que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade. Já em 2012, um acordo entre o governo federal, estados, municípios e instituições originou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

O Pnaic objetivava garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade, por meio de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as e fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos. Apesar de todas as iniciativas governamentais, alcançar a alfabetização plena ao final dos três primeiros anos do EF ainda constitui desafio para parte das crianças brasileiras. Recentemente, no ano de 2017, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a idade-limite para que todas as crianças fossem alfabetizadas passou dos oito para os sete anos de idade.

Atualmente, os 1º e 2º anos do EF são voltados para o processo de alfabetização formal, ou seja, para a apropriação da leitura e da escrita da língua portuguesa. Assim, as crianças iniciam o 1º ano, majoritariamente, aos seis anos de idade e são inseridas em um contexto de alfabetização, objetivo principal para a etapa escolar. Compreende-se, portanto, que as crianças experienciam um processo caracterizado pelos desafios relacionados à transição entre a educação infantil e o EF, além da complexidade intrínseca ao processo de alfabetização.

Com a ênfase na alfabetização, alguns conhecimentos são priorizados em detrimento de outros nas abordagens pedagógicas desenvolvidas no 1º ano escolar. Nesse sentido,

acredita-se que a aprendizagem histórica dificilmente é desenvolvida, em toda a sua potencialidade, em contexto pedagógico alfabetizador. Da mesma forma, o realce na alfabetização incentiva a produção de muitos estudos e pesquisas que relacionam o 1º ano à apropriação da leitura e da escrita, em uma associação prioritária com a língua portuguesa. Observa-se que a aprendizagem histórica na alfabetização é pouco discutida em pesquisas acadêmicas.

Além da escassez de pesquisas desenvolvidas com ênfase no ensino e na aprendizagem de História no 1º ano escolar, os/as professores/as que lecionam para essa faixa etária, geralmente, têm uma formação generalista que pouco colabora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas profícuas relacionadas ao campo científico da História. Soma-se a isso o fato de os livros didáticos para as turmas de 1º ano de escolas públicas serem específicos de linguagem e matemática. Tal combinação contribui para a pouca reflexão acerca da aprendizagem histórica em crianças menores, tanto em contexto acadêmico quanto nos espaços escolares.

Entende-se que o *tempo histórico* é um conhecimento epistemológico fundamental para a aprendizagem histórica e precisa ser considerado nos espaços formais de aprendizagens infantis. Contudo, não significa que as mediações pedagógicas voltadas para o *tempo* no ensino de História sejam concebidas a partir de uma perspectiva conteudista. Pressupõe, essencialmente, uma metodologia para a compreensão e o raciocínio históricos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Não obstante, apesar da ilusória obviedade, o *tempo* constitui categoria complexa, mesmo para os especialistas que dele dependem para a atividade historiadora.

Dessa forma, o *tempo histórico* nas narrativas infantis emerge como objeto de pesquisa deste trabalho, na medida em que se compreende a intrínseca relação entre o pensamento histórico na consciência histórica e o *tempo*. Entende-se que nascimento, vida, morte, infância, juventude e velhice são referenciais que fornecem aos humanos a noção do *tempo* e sua passagem, constituindo a base do pensamento histórico (CERRI, 2001). Portanto, atribuir sentido ao *tempo* que passa (ou que passamos) não constitui uma possibilidade, mas uma necessidade.

Embora os fazeres docentes sejam priorizados na maior parte das pesquisas acadêmicas relacionadas ao campo científico da História, este estudo propõe estabelecer reflexões sobre os saberes infantis. Assim, busca-se responder à seguinte questão: como as crianças do 1º ano do ensino fundamental relacionam passado, presente e futuro em suas narrativas? Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender aspectos da construção do pensamento histórico em crianças em processo de alfabetização, por meio da

análise do desenvolvimento de suas competências narrativas. Pois, pensar historicamente implica em operar sentido do *tempo*.

Ademais, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: investigar como as crianças do 1º ano do EF de uma turma do Colégio Pedro II operam com o/no *tempo histórico* durante as aulas de História; analisar e refletir sobre a linguagem do tempo empregada pelas crianças para comunicar suas interpretações históricas; oferecer um instrumento teórico-metodológico, em forma de roteiros de Rodas de Conversa, capaz de auxiliar o/a professor/a alfabetizador/a na compreensão da categoria *tempo* enquanto conhecimento epistemológico basilar do ensino e da aprendizagem de História.

A presente pesquisa propõe, sobretudo, reflexões sobre o *tempo histórico*, a partir das narrativas de crianças que iniciam a classe de alfabetização; ou seja, por meio de atividades específicas desenvolvidas em Rodas de Conversa, pretende-se desvelar e analisar aspectos dos conhecimentos infantis acerca do sentido atribuído ao *tempo histórico*. Desse modo, a investigação ancora-se, precipuamente, nas contribuições teóricas de Rüsen (2001, 2007, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2014, 2015), no que se refere à Didática da História enquanto ciência da aprendizagem histórica.

Compreende-se que a Didática da História proposta por Rüsen (2011b) ultrapassa as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem na escola, propondo a análise das diferentes formas e funções do raciocínio e do conhecimento históricos em um sentido cotidiano, prático da vida. Pode se inferir que a principal contribuição da teoria rüseniana da aprendizagem histórica está no reconhecimento de que é impossível dissociar a aprendizagem do sujeito que aprende. Logo, os conhecimentos prévios apresentados pelas crianças acerca de suas ideias históricas são de grande relevância para a reflexão e a mediação docente.

Entende-se que os conhecimentos históricos se manifestam por meio das narrativas históricas, consideradas pressupostos da aprendizagem histórica, visto que aprender História implica em aprender a narrá-la (SCHMIDT, 2017). A narrativa histórica pode ser apreendida sob uma perspectiva específica que entende a construção de argumentos históricos explicativos a partir de análise da ação e do seu contexto, bem como dos agentes envolvidos. Dessa forma, acredita-se que a análise dos discursos narrativos infantis pode contribuir para reflexões acerca da constituição do pensamento histórico em crianças menores.

As (re)significações de experiências do tempo, em formas de discursos ou competências narrativas, são estabelecidas na interação entre sujeitos diferentes. Isso implica no reconhecimento de que é na interação discursiva, entre seus pares e professores/as, que a criança torna mais complexa a sua forma de pensar. Desse modo, os pressupostos de Freire

(2011, 2017) justificam a escolha das Rodas de Conversa enquanto instrumento metodológico de característica participativa, capaz de possibilitar o desenvolvimento de interações dialógicas em um sentido crítico-reflexivo. Ademais, os estudos de Cooper (2002, 2006) fundamentam as estratégias idealizadas para o desenvolvimento das Rodas de Conversa.

Este trabalho mostra-se relevante, sobretudo, para os/as professores/as que atuam nos anos iniciais do EF, uma vez que as pesquisas acadêmicas que associam a aprendizagem histórica às crianças em processo de alfabetização são escassas. Entende-se que os pressupostos teóricos e as reflexões estabelecidas nesta pesquisa, bem como os roteiros das atividades desenvolvidas durante as Rodas de Conversa, podem ser transformados em instrumentos pedagógicos facilitadores no ensino de História junto às crianças menores.

1 PRIMEIRAS LEITURAS SOBRE O TEMPO

Monta, desmonta, remonta

Peça por peça por peça

Mundo Bitá

O quebra-cabeça ou *puzzle*¹ é um jogo bastante apreciado entre crianças e adultos. O objetivo do jogo consiste em conectar peças a fim de formar um todo, geralmente uma imagem. Pode conter poucas ou muitas peças, variando o grau de dificuldade da resolução do problema proposto. Assim, alguns jogos são montados em dias ou semanas e, ao final, são transformados em quadros e expostos à apreciação pública; enquanto outros são montados e desmontados em poucos minutos.

A presente pesquisa, como um grande quebra-cabeça, foi construída a partir de muitas peças. Na busca pelas peças adequadas, ou que melhor comporiam o todo idealizado, algumas foram deixadas de lado; talvez sirvam para montar outro quebra-cabeça. Tal comparação pode ser útil para a compreensão do trabalho de revisão bibliográfica desenvolvido para a construção desta investigação. A princípio, em breve análise em repositórios *on-line*, constatou-se que existem poucas pesquisas no Brasil que investigam como as crianças operam com o/no *tempo histórico* durante as aulas de História.

Além disso, devido à polissemia da palavra *tempo*, foi possível encontrar centenas de pesquisas que não se relacionam com o tema desta investigação. Nesse sentido, a análise preliminar se mostrou relevante, sobretudo, para indicar as palavras mais eficientes, quando associadas, para o rastreamento de pesquisas desejadas. Ou seja, contribuiu para a reflexão acerca do termo mais eficaz para a associação com a palavra *tempo*. Por conseguinte, foram utilizados como limitadores na estratégia de busca em bases de dados os descritores “*tempo*” e “*ensino de História*”.

¹ Acredita-se que o primeiro quebra-cabeça tenha sido construído por John Spilsbury, no século XVIII. O objeto consistia em um mapa dividido em peças de madeira para auxiliar professores a ensinar Geografia. No mesmo período, William Darton criou um quebra-cabeça com o retrato de todos os reis ingleses (ATZINGEN, 2001).

Os descritores foram empregados, inicialmente, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² para a busca de pesquisas produzidas entre os anos de 2004 e 2018. A revisão objetivou identificar as principais tendências de pesquisa, as lacunas e os conceitos temporais enfatizados e associados ao ensino de História. Após a leitura dos títulos e/ou resumos, foram selecionados alguns trabalhos com potencial para auxiliar nas proposições deste estudo, considerando os seguintes critérios de exclusão:

- a) não apresenta o termo *tempo* (ou termos similares) no título;
- b) o termo *tempo* no título não está relacionado ao ensino de História;
- c) o termo *tempo* (ou termos similares) não constitui objeto de pesquisa;
- d) não disponível na íntegra;
- e) em duplicidade no banco de dados;
- f) não apresenta autorização de divulgação.

A busca resultou na identificação de 347 pesquisas (entre dissertações e teses), sendo 15 selecionadas para a leitura completa. Ressalta-se que 293 pesquisas foram excluídas de acordo com o critério (a), 20 pelo critério (b), 5 pelo critério (c), 5 pelo critério (d), 2 pelo critério (e) e 7 pelo critério (f). É necessário salientar, ainda, que as pesquisas selecionadas foram extraídas a partir de descritores específicos, recorte temporal delimitado e critérios previamente estabelecidos. Esses fatores podem ser compreendidos como limitadores de busca, tendo em vista que o resultado seria distinto se fossem utilizados outros descritores, critérios e/ou recorte temporal.

Algumas informações acerca dos trabalhos analisados foram sistematizadas em um quadro e podem ser encontradas no Apêndice A, como autoria e ano de publicação, programa e instituição de origem, objetivo principal e sujeitos ou objetos envolvidos na pesquisa e termos temporais enfatizados e relacionados ao ensino e à aprendizagem de História. Curiosamente, após aplicação dos critérios de exclusão, o resultado apresentado constituiu-se apenas de dissertações. Portanto, foram analisadas 15 dissertações associadas a diferentes instituições públicas de ensino superior.

Verificou-se que as pesquisas têm origem em instituições localizadas em três Regiões do Brasil: Sudeste (com 8 trabalhos), Sul (com 5 trabalhos) e Nordeste (com 2 trabalhos).

² O Catálogo de Teses e Dissertações CAPES disponibiliza referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações.

Destacam-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ambas na Região Sudeste, com três pesquisas relacionadas a cada instituição. Assim, apurou-se que as Regiões Sudeste e Sul concentram a maior parte das pesquisas (treze) sobre o *tempo*, enquanto categoria relacionada ao ensino e à aprendizagem de História.

Em relação ao ano de publicação, observou-se o registro de uma pesquisa em 2008, uma em 2011, três em 2016, seis em 2017 e quatro em 2018; ou seja, a maior parte dos trabalhos (treze) foi desenvolvida entre os anos de 2016 e 2018. Outro dado importante diz respeito à quantidade de pesquisas produzidas em cursos de mestrado profissional, nove ao todo. Dessas pesquisas, seis estão associadas ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória)³, curso de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela CAPES.

Os dados obtidos permitem inferir acerca da mobilização de discussões e reflexões estabelecidas entre os/as professores/as a partir da categoria *tempo*. Em outras palavras, a maior parte das pesquisas (nove) foi desenvolvida por professores/as que lecionam na educação básica, já que os cursos de mestrado profissional são voltados para esse grupo. Então, é possível afirmar que o *tempo* relacionado ao ensino e à aprendizagem de História constitui tema relevante entre os/as docentes pesquisadores/as da educação básica. Infere-se, também, que o número de estudos sobre o *tempo* aumentou entre os anos de 2016 e 2018.

As pesquisas propõem reflexões acerca da construção, mobilização e operação de sentidos de *tempo* por meio de análise dos *conhecimentos dos/das estudantes* (FALCÃO, 2018; REGINATO, 2017; BARBOSA, 2016; PEREIRA, 2017), dos *conhecimentos dos/das professores/as* (FORNECK, 2017; SILVA, 2011; FAÇANHA, 2017; BARATZ, 2008), de *materiais didáticos* (BUCHTIK, 2018; SANTOS, 2018; SARRAF, 2017; PERES, 2016) ou de *propostas pedagógicas* (ROSATI, 2016; PALTIAN, 2017; OLIVEIRA, 2018). Essas quatro categorias de análise delimitam o campo de investigações sobre o *tempo* no ensino de História.

³ O ProfHistória visa à formação continuada de professores de História que atuam na educação básica, conferindo-lhes o título de Mestre em Ensino de História. É um curso presencial, com oferta simultânea nacional, cuja execução fica sob a responsabilidade de diferentes instituições associadas. Para participar do programa, é necessário ter diploma de curso superior registrado no Ministério da Educação (MEC) e atuar como professor/a de História em qualquer ano da educação básica. Informações disponíveis em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/anexos_processo_seletivo/5d4083eb521c3_Edital-Profhistoria-2020.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

A maior parte dos trabalhos direciona a investigação para os anos finais do ensino fundamental (sete), com ênfase nos 6º e 9º anos. Já as pesquisas voltadas para o ensino médio (quatro) abrangem os três anos de escolaridade; enquanto as pesquisas direcionadas para os anos iniciais do ensino fundamental (quatro) enfatizam os 4º e 5º anos de escolaridade. Portanto, constata-se uma lacuna no que tange às investigações sobre o *tempo* associado ao ensino e à aprendizagem de História nos três primeiros anos do ensino fundamental (EF).

Essa lacuna se amplia quando são consideradas apenas as quatro pesquisas que analisam os *conhecimentos dos estudantes*, interesse maior desta dissertação. Dos quatro trabalhos que se enquadram nessa categoria (FALCÃO, 2018; REGINATO, 2017; BARBOSA, 2016; PEREIRA, 2017), apenas Pereira (2017) desenvolve uma pesquisa voltada para os anos iniciais do EF, na medida em que objetiva entender como as crianças do 5º ano compreendem o conceito de *passado*. Para tal, analisa as narrativas infantis a partir de proposta de produção textual, baseada em *jogos de imaginação*⁴.

Pereira (2017) constatou que as crianças entre 10 e 12 anos são capazes de identificar mudanças e permanências em relação aos objetos, pessoas e espaços físicos. Contudo, não percebem o *presente* como resultado de mudanças ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, a relação passado-presente se apresenta de maneira frágil e fragmentada. Assim, considera a tarefa de tornar o *passado* inteligível à criança uma ação pedagógica fundamental dos professores que atuam nos anos iniciais. Outrossim, defende que o conceito de *passado* produzido pelas crianças deve ser abordado desde o início do aprendizado histórico escolar.

Ao indicar que as crianças do 5º ano do EF apresentam uma relação passado-presente frágil e fragmentada, Pereira (2017) sugere que esse conhecimento precisa ser mais bem estruturado ao longo dos anos iniciais. Pode-se questionar se a ausência de pesquisas sobre o *tempo* relacionado ao ensino de História nos primeiros anos do EF também contribui para esse contexto. Pode-se questionar, inclusive, o papel destinado à História nos primeiros anos do EF, tanto em âmbito escolar quanto acadêmico. Tais questões não serão objeto de análise desta dissertação, mas acompanharão as reflexões estabelecidas.

Alguns conceitos relacionados ao *tempo*, em associação com o ensino e a aprendizagem de História, foram mobilizados e enfatizados nas pesquisas. Esses conceitos foram extraídos dos textos, após leitura completa das dissertações, e submetidos à verificação

⁴ Os *jogos de imaginação* são proposições pedagógicas incentivadas por Cooper (2002) a fim de ajudar as crianças a interpretar o *passado*. Ao imaginar o passado, “fazendo de conta”, as crianças criam suas próprias interpretações de épocas passadas, baseando-se em atividades desenvolvidas anteriormente, como relatos, visitas e imagens.

de incidência⁵ (APÊNDICE A). O *tempo histórico* figura como categoria de maior incidência nas pesquisas, mencionado 23 vezes; em seguida, com 9 menções, aparece o conceito de *simultaneidade*; após, com 6 menções, aparecem os conceitos de *sucessão*, *cronologia* e *passado/presente*; por último, com o total de 5 menções, aparecem os conceitos de *mudanças*, *permanências* e *duração*.

Ao submeter os objetivos gerais das quinze pesquisas ao trabalho de mineração textual, verificou-se que o *tempo histórico* aparece com maior incidência (nove vezes). Arelado a termos como “conceitos” (ROSATI, 2016, p. 12), “aprendizagem” e “múltiplas categorias” (REGINATO, 2017, p. 97), “noção” (BARBOSA, 2016, p. 17), “operacionalização” e “noção” (SARRAFF, 2017, p. 17), “saberes” (SILVA, 2011, p. 28), “processo de significação” (PERES, 2016, p. 19), e “concepções” e “ensino” (BARATZ, 2008, p. 19), o *tempo histórico* é concebido a partir de diferentes perspectivas.

Em algumas pesquisas o *tempo histórico* é compreendido como uma categoria de múltiplas significações, mas a maior parte dos trabalhos enfatiza as noções temporais constitutivas, como simultaneidade, sucessão, mudanças, permanências e duração. Em alguns casos, o *tempo histórico* é evidenciado como um conteúdo a ser ensinado. Por outro lado, as pesquisas coadunam ao apontar a necessidade de uma ruptura com a concepção de ensino e aprendizagem de História baseada no tempo linear e evolutivo-progressista; abordam, de modo geral, a desnaturalização do *tempo* a fim de evidenciar as coexistências temporais.

O recorte temporal utilizado nesta revisão bibliográfica – período entre os anos de 2004 e 2018 – foi definido a fim de ampliar as discussões estabelecidas por Turini (2006) em pesquisa intitulada *O tempo histórico na pesquisa sobre o ensino de história: um balanço historiográfico*. Nesse trabalho, Turini (2006) fez um levantamento de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação do Brasil, cujo objeto central de reflexão fosse o *tempo histórico* no âmbito do ensino de História, entre os anos de 1994⁶ e 2003. Desse modo, foram identificadas e analisadas, à época, onze dissertações.

Das onze dissertações analisadas por Turini (2006), sete dedicavam-se ao estudo da compreensão e das representações temporais de estudantes; três pesquisas se voltavam para o lugar do *tempo histórico* na formação e nas representações de professores; enquanto uma

⁵ Os conceitos foram submetidos à ferramenta digital *Sobek Mining* para a mineração do texto. *Sobek* é uma ferramenta gratuita desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <http://sobek.ufrgs.br/index.html>. Acesso em 19 out. 2019.

⁶ Turini (2006) afirma não ter identificado nenhuma pesquisa que abordasse o *tempo histórico* associado ao ensino de História no período anterior a 1994.

dissertação buscava compreender a constituição do *tempo histórico* enquanto saber escolarizado pelo livro didático de História para crianças. Dos trabalhos que definiram os/as estudantes dos anos iniciais como sujeitos centrais (quatro), a ênfase recaiu sobre a antiga 4ª série (atualmente, 5º ano do EF)⁷, à semelhança do que se observou em pesquisas recentes.

As dissertações que elegeram os/as estudantes do EF como sujeitos de pesquisa, entre os anos de 1994 e 2003, explicitaram referenciais teóricos e metodológicos embasados na Psicologia e Epistemologia Genética de Piaget (2012) e nas contribuições de Vigotski⁸ (2007). Nas palavras de Turini (2006, p. 133), “[...] os estudos de Piaget e de Vigotski vêm se consolidando como referências fundamentais para a pesquisa sobre o ensino de História, particularmente aquelas cujo objeto central de investigação é o *tempo histórico*”. Já nas pesquisas mais recentes, tais referências não ocupam papel de destaque.

Nas dissertações produzidas entre os anos de 2016 e 2018, cujo objetivo principal é entender como os/as estudantes compreendem, mobilizam e operam o *tempo histórico*, há apenas menções à teoria piagetiana, a partir de citações de outros autores; ou seja, não há indicação de leitura das obras clássicas do teórico. Já as proposições de Vigotski serviram de fundamentação para algumas reflexões estabelecidas por Barbosa (2016), no que tange às discussões sobre a relação entre imagem e imaginação, a fim de analisar as narrativas históricas de adolescentes, a partir de proposta de produção textual.

Observa-se que Falcão (2018), Reginato (2017) e Pereira (2017) utilizam citações de outros leitores/estudiosos de Piaget e Vigotski para afirmar a importância dos pressupostos teóricos e metodológicos dos pensadores para o trabalho com a categoria *tempo* no ensino de História, nos diferentes níveis de escolaridade. Contudo, Falcão (2018) e Reginato (2017) não aprofundam as reflexões e não tratam das críticas suscitadas principalmente aos estágios do desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Piaget (2012). Isso, talvez, possa ser explicado pelo fato de os pesquisadores desenvolverem investigações entre estudantes do ensino médio, etapa final de aprendizagem da educação básica.

⁷ A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determina que o ensino fundamental tenha a duração de nove anos. A lei resultou na ampliação do tempo total do EF de oito para nove anos e na antecipação da matrícula obrigatória das crianças de sete para seis anos de idade. Desse modo, o 1º ano do EF passou a objetivar a inserção da criança no estudo da escrita, leitura (alfabetização), matemática, das ciências naturais e sociais, principalmente por meio de jogos e brincadeiras, considerando a fase de transição entre a educação infantil e o EF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

⁸ O nome de Vigotski (Vigotsky ou Vygotsky) tem sido grafado de diferentes maneiras na literatura científica ocidental, por tratar-se de uma transliteração do nome em russo. Nesta dissertação, adotou-se Vigotski por ser a escrita indicada na obra *A formação social da mente*, edição de 2007.

Já Pereira (2017), a partir de citação de Siman (2005), defende o trabalho com conceitos temporais junto às crianças desde o início da escolarização, pois acredita que mesmo as crianças menores apresentam concepção de *passado* e são capazes de aprender História. Nesse sentido, estabelece uma crítica ao que preconiza a teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo a qual é necessário esperar o amadurecimento do sujeito para trabalhar noções relacionadas ao *tempo*. Desse modo, a autora engendra uma distinção entre o *tempo histórico* e o tempo cronológico.

Barbosa (2016) também se refere aos estágios da teoria piagetiana de forma crítica e cita alguns estudos sobre a cognição histórica que permitiram novas possibilidades para o ensino de História. Dentre os quais, destaca-se Lee (2001) que coordenou o projeto *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA)⁹ a fim de investigar a cognição histórica em amostragem de 320 estudantes, entre 6 e 14 anos, na Inglaterra. Lee (2001) concluiu que as crianças menores pensam de forma diferente das crianças maiores e vice-versa. Contudo, há estudantes de 7 anos que pensam como os de 14, o que contraria a teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento.

Para Barbosa (2016, p. 159), que analisou as narrativas de adolescentes de 8º e 9º anos do EF para a compreensão da noção do *tempo histórico*, foi possível constatar que os/as estudantes demonstram “[...] capacidades diversas e desiguais de lidar com o tempo histórico para reconstruir a realidade do passado”. Ancorado nos pressupostos de Rüsen (2014)¹⁰, o pesquisador defende que a estruturação da percepção temporal se dá em contato com a produção cultural histórica, ao longo da vida de cada sujeito. Desse modo, sugere que a teoria piagetiana não se mostra eficiente, se aplicada de modo exclusivo, às análises dos sentidos atribuídos ao *tempo histórico*.

Portanto, verifica-se que as pesquisas produzidas entre os anos de 2016 e 2018 – direcionadas para a compreensão, mobilização e operação do *tempo histórico* entre estudantes da educação básica – fundamentam-se, principalmente, nos conhecimentos teóricos específicos da ciência da História. Dito de outra forma, nos trabalhos analisados, observa-se

⁹ Peter Lee coordenou vários projetos voltados para investigações acerca do ensino e da aprendizagem de História, dentre os quais figura o projeto CHATA, bastante difundido no Brasil. Os resultados das pesquisas foram publicados em livros, capítulos e artigos, muitos desses em parceria com Rosalyn Ashby. Lee, em entrevista à Cristiani da Silva (2012), esclarece que o projeto CHATA pode ser compreendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a História e o entendimento das crianças sobre a História no Reino Unido, por volta de 1960.

¹⁰ Não foi possível identificar com exatidão a referência utilizada por Barbosa (2016) na menção aos pressupostos rüsenianos utilizados para relacionar a estruturação da percepção temporal e a produção cultural histórica. Optou-se pela menção à obra de Rüsen (2014) intitulada *Cultura faz sentido: orientações entre o hoje e o amanhã*, visto que no livro há discussões semelhantes.

uma estreita ligação com a ciência histórica, mediada por proposições de diferentes teóricos, especialmente aqueles que propõem discussões acerca da categoria *tempo histórico*. Nesse sentido, destacam-se Ricoeur (2010) e Rüsen (2001, 2007, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2014, 2015), cujas composições teóricas, em associação, também são utilizadas nesta dissertação.

Para este trabalho, recorreu-se, sobretudo, à teoria rüseniana da aprendizagem histórica para elaborações acerca dos conceitos de *pensamento histórico*, *consciência histórica*, *tempo histórico* e *narrativa histórica*. Desse modo, buscou-se o diálogo com autores estudiosos da teoria rüseniana, como Cerri (2001, 2010), Schmidt (2017), Schmidt e Cainelli (2009), Wanderley (2013) e Lee (2001, 2006). Semelhantemente, as elaborações metodológicas buscaram a conexão entre a teoria rüseniana e autores que tratam da aprendizagem na alfabetização, seja com ênfase na ciência histórica, como Cooper (2002, 2006), ou de maneira mais abrangente, como Freire (2011, 2017) e Freire e Campos (2014).

Afirma-se que a revisão bibliográfica foi essencial para a estruturação deste trabalho, apesar de não haver pesquisas (dissertações e teses) voltadas para o 1º ano do EF, cujo objeto de investigação constitui o *tempo histórico* e sua relação com a aprendizagem de História. Ressalta-se que as dissertações auxiliaram na composição da compreensão do *tempo* construído, operado e mobilizado nas aulas de História, bem como no apontamento de referenciais teóricos e metodológicos. Assim, teses, livros, capítulos de livros e artigos (nacionais e internacionais) foram selecionados para compor o presente trabalho, a partir das dissertações analisadas.

2 JÖRN RÜSEN E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: INTRODUÇÃO À TEORIA RÜSENIANA

O ser humano tem que interpretar seu mundo e a si mesmo
para poder viver nele e consigo mesmo.

Jörn Rüsen

A pergunta que orienta esta pesquisa – Como as crianças do 1º ano do ensino fundamental relacionam passado, presente e futuro em suas narrativas? – apresenta indícios de que esta investigação pretende voltar-se, sobretudo, para a aprendizagem histórica entre as crianças menores. Nesse sentido, as considerações de Rüsen (2010, 2011c, 2015) acerca da Didática da História enquanto ciência da aprendizagem histórica (ou do aprendizado histórico) serviram de arcabouço teórico fundamental para a composição deste estudo. Isso se deu, principalmente, porque Rüsen (2010, p. 92) compreende a existência de uma “[...] imbricação recíproca da teoria da história e da didática”.

Assim, algumas categorias inerentes à teoria rüseniana, a saber: *pensamento histórico*, *consciência histórica*, *tempo histórico e narrativa histórica*, foram de extrema relevância para esta investigação. Apesar de a presente pesquisa enfatizar o *tempo histórico* e a *narrativa histórica*, entende-se que uma abordagem associativa se mostra mais produtora, já que as quatro categorias se encontram interligadas, de acordo com a perspectiva rüseniana. Dessa forma, propõe-se um retorno à pergunta central deste trabalho, descrita no parágrafo anterior, pois a partir dela será possível estabelecer duas premissas que servirão de base para aprofundar as discussões.

A primeira premissa diz respeito à existência do *pensamento histórico* entre as crianças que iniciam o processo de alfabetização em espaço formal de ensino. Ou seja, afirma-se que a disciplina histórica escolar não tem exclusividade sobre o desenvolvimento da habilidade de pensar historicamente. De acordo com Rüsen (2010, p. 92), os processos de aprendizado histórico ocorrem “[...] nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. Abre-se assim o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica”.

Rüsen (2011c, p. 37) postula que a “[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento

histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. Esclarece que a formação da consciência histórica se dá em um contexto social e histórico, de forma intencional ou não, perpassando o cotidiano. Logo, um fenômeno relacionado à experiência e característico da condição humana. Desse modo, Cerri (2001, p. 100) recorre à teoria rüseniana e elucidada:

a base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. [...] A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens.

De forma mais clara, a *consciência histórica* pode ser compreendida como uma associação complexa entre a apreensão do passado ajustada pela necessidade de entender o presente e de conjecturar sobre o futuro. Portanto, a operação basilar da *consciência histórica* é o estabelecimento do sentido da experiência no *tempo*. Tal orientação temporal se dá no desenvolvimento da vida prática, sendo anterior à escola. Assim, um sentido de *tempo* é necessariamente construído por cada sujeito, a partir de sua própria experiência de vida. Nas palavras de Cerri (2010, p. 269),

o conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido do tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado apreendidos a partir da própria experiência de vida.

Os/as estudantes detêm saberes oriundos de múltiplas esferas sociais, que ultrapassam os muros da escola. Dessa forma, Wanderley (2013, p. 219) esclarece que para a teoria rüseniana, “todos os diálogos que os homens realizam com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos acerca do que sejam eles próprios e seu mundo desenvolvem a consciência histórica”. Inere-se que a *consciência histórica* não pode ser apreendida como um fenômeno estático, mas por seu movimento dinâmico, visto que os diversos aprendizados contribuem para o seu desenvolvimento ou a sua complexificação.

Nesse sentido, os conhecimentos prévios apresentados pelas crianças são imprescindíveis para a reflexão e a mediação docente, em um sentido prospectivo. No que tange a esta pesquisa, compreender os sentidos atribuídos ao *tempo histórico* pelas crianças pode contribuir para a construção de ações pedagógicas assertivas. Ou seja, ações que propiciem o desenvolvimento cognitivo capaz de auxiliar a criança na (re)significação do sentido temporal, no que diz respeito à conexão essencial entre as três dimensões do tempo (passado, presente e futuro) na estrutura da *consciência histórica*.

Compreende-se que a *consciência histórica* tem a função prática de orientar o sujeito no tempo, em um sentido de reconhecimento de sua própria historicidade. Nessa perspectiva, Lee (2006) afirma que uma das principais contribuições da teoria rüseniana é a conexão entre a História e a vida prática cotidiana. Ou melhor, o reconhecimento de que o aprendizado histórico envolve, além dos fatos objetivos (conhecimentos substantivos), um conhecimento histórico relacionado às operações mentais que possibilitam o *pensamento histórico* (conhecimentos de segunda ordem ou epistemológicos). Assim, Lee (2006, p. 136) ressalta:

há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias [sic] de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história.

Ora, o ensino de História na alfabetização, em consonância com os textos curriculares nacionais, não privilegia os fatos históricos ou os conhecimentos substanciais. Não se espera que o/a docente alfabetizador/a enfatize aspectos vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos oficiais, de forma estanque, em meio às aprendizagens escolares. Antes, os conhecimentos relacionados às experiências sociais e históricas discentes orientam o trabalho pedagógico da disciplina histórica escolar na alfabetização. Tais conhecimentos dizem respeito, essencialmente, à natureza da *consciência histórica*.

Dessa forma, Wanderley (2013, p. 218) elucida que a teoria rüseniana salienta a necessária relação entre o aprendizado escolar e a experiência para o desenvolvimento da *consciência histórica*. Assim, “[...] a aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança estrutural na consciência histórica”. Nesse ponto, apresenta-se a segunda premissa estabelecida a partir da questão central desta pesquisa: desvelar aspectos da *consciência histórica* infantil, no que tange à temporalidade histórica, constitui reflexão vinculada ao aprendizado histórico, objeto investigativo da Didática da História.

A Didática da História defendida por Rüsen (2011c, p. 32) não pode ser entendida como uma disciplina que considera apenas as questões de ensino e aprendizagem na escola. Ela associa os assuntos correspondentes à prática da sala de aula à percepção teórica dos processos e funções gerais da *consciência histórica*. Assim, “a didática da história analisa [...] todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico da vida cotidiana, prática”. Essa associação entre conhecimento histórico e experiência diz respeito ao princípio fundamental da História que, enraizada nas necessidades sociais, orienta a vida dentro da estrutura *tempo*.

Para Rüsen (2011c, p. 39), a questão central da Didática, ao privilegiar o aprendizado histórico, é entender “[...] como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”. Portanto, a *consciência histórica* está no cerne da questão didática, na medida em que se procura compreender como o *pensamento histórico* auxilia na orientação temporal de cada sujeito (sentido identitário) e na práxis social dirigida racionalmente (sentido prático). Logo, um processo de individuação e socialização (conhecimento de si, do outro e do mundo) propiciado pela relação com a ciência da História.

Considerando as especificidades da disciplina histórica na alfabetização, principalmente a ênfase nos conhecimentos epistemológicos relacionados à *consciência histórica*, a atividade docente pode ser classificada como complexa. Ela pressupõe conhecimentos teóricos específicos da ciência da História que, geralmente, os/as docentes generalistas não possuem. Nesse sentido, a Didática da História, por sua estreita ligação com a ciência histórica e por sua relação com outras ciências, como a Pedagogia, a Psicologia e as Ciências Sociais, pode engendrar contribuições necessárias para o entendimento da construção do *pensamento histórico* infantil. Assim, Rüsen (2011a, p. 42) reitera:

[...] a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história. Trata-se de “processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência”, “que geralmente encontram-se ‘por trás’ dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz”, de “atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História”¹¹. Nesses processos e atos ocorre o aprendizado histórico.

Rüsen (2015, p. 251) esclarece que “o saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano”. Para o autor, experiência e interpretação são operações mentais fundamentais e precisam ser aprendidas, sendo enfatizadas na aprendizagem. Dessas duas operações derivam, ainda, outros dois componentes, a saber: “[...] a força de orientação e de motivação do sabido”. Portanto, são quatro operações mentais da *consciência histórica* – *experimentar* ou *perceber*, *interpretar*, *orientar* e *motivar* – e a aprendizagem delas constitui o foco da Didática da História.

Nesse sentido, Rüsen (2011a) propõe a emergência de uma teoria das operações da consciência que constituem o aprendizado histórico. Assim, o autor sintetiza as diferentes funções da *consciência histórica* em uma operação básica passível de apreensão pela Didática: a *narrativa histórica*. Em outros termos, ao passo que a *consciência histórica* – enquanto um conjunto de operações mentais correspondente à historicidade individual –

¹¹ SCHÖRKEN, 1972, p. 84 apud RÜSEN, 2011, p. 42.

constitui fenômeno relacionado ao raciocínio histórico, ela pode ser materializada pela narrativa. Portanto, a *consciência histórica* se evidencia, principalmente, por meio da linguagem¹².

Esta seção buscou, inicialmente, uma composição introdutória à teoria rüseniana, de forma a evidenciar a inter-relação entre as categorias *pensamento histórico*, *consciência histórica*, *tempo histórico* e *narrativa histórica*. A seguir, apresentam-se as categorias *tempo histórico* e *narrativa histórica* em duas subseções; ambas construídas, principalmente, a partir da perspectiva rüseniana. Entretanto, cabe ressaltar que tais categorias não podem ser compreendidas de forma estanque ou isolada. Antes, espera-se que sejam compreendidas a partir de uma estrutura de interdependência.

2.1 Para compreender o tempo da História

O historiador francês Bloch (2001, p. 55) definiu História como a “ciência dos homens no tempo”, evidenciando a impossibilidade de um descolamento entre História e *tempo*. O autor esclarece que dificilmente qualquer ciência pode abstrair do tempo. Entretanto, para as ciências em geral, o tempo é desintegrado “[...] em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa uma medida”, enquanto o tempo da História é diferente, verdadeiro. “[...] Esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança”. Decerto que o tempo medido é imprescindível para a História, mas o *tempo histórico* transcende o tempo cronológico, pois pensar historicamente implica em operar sentido do *tempo*¹³.

De acordo com Barros (2013, p. 17), a palavra mais adequada para se definir a especificidade da História é *tempo*. De fato, “situar as coisas no tempo – enxergá-las sob a perspectiva de que cada uma delas interage e ajuda a constituir um contexto, unindo-se a uma vasta rede de outras coisas que também se inscrevem no tempo – é típico da História”.

¹² Além dos enunciados linguísticos, os símbolos imagéticos também são indicativos da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo, logo, reveladores da *consciência histórica* (SCHMIDT, 2017).

¹³ Corroborando com tal perspectiva, Silva V. e Silva H. (2018, p. 390), ao tratarem do verbete *tempo* no Dicionário de Conceitos Históricos, definem História como o “[...] estudo das atividades e produções humanas, ou seja, da cultura, ao longo do tempo”. Nesse sentido, ressaltam que no próprio conceito de História encontra-se inserido o conceito de tempo. Contudo, salientam que, apesar de o tempo ser uma ferramenta da História e se apresentar de forma visível em instrumentos como o calendário e a cronologia, nem todo tempo histórico pode ser compreendido como tempo cronológico, pois uma sociedade pode prescindir do calendário e da cronologia para registrar seus acontecimentos, sem que deixe de ter história.

Portanto, a História estuda as ações e transformações humanas (ou permanências) desenvolvidas ou estabelecidas em um determinado período. Em outros termos, a História se dedica a estudar determinados processos referentes à vida humana no decurso de uma passagem pelo tempo.

O *tempo* da História ou o *tempo* operado pelos/pelas historiadores/as apresenta algumas especificidades, segundo Barros (2013). Em primeiro lugar, o *tempo histórico* é necessariamente humano, ou seja, refere-se essencialmente à existência dos homens e das mulheres. Tal premissa é importante para a compreensão de que o *tempo histórico* não pode ser tomado pelo tempo dos/das físicos/as ou dos/das astrônomos/as, bem como pelo tempo dos calendários ou da mera cronologia, ainda que o/a historiador/a se utilize desses instrumentos para a composição de suas narrativas e análises historiográficas.

Em segundo lugar, o *tempo histórico*, além de humano, é um tempo necessariamente coletivo. Desse modo, de acordo com Barros (2013, p. 22), o *tempo histórico* pode ser compreendido como um tempo social. Essa proposição permite o afastamento do tempo dos/das psicólogos/as, pois, embora a Psicologia tenha sua inscrição no mundo humano, ela se dedica exclusivamente ao indivíduo. Assim, ainda que haja uma interação entre a História e a Psicologia, “[...] será sempre uma obrigação do historiador inserir o indivíduo em um tempo maior, que não é apenas o seu, mas também das comunidades em que ele vive, da civilização em que ele se inscreve, da política e das práticas culturais que o enredam”.

O *tempo histórico* é elástico, podendo se alongar ou se contrair, na medida em que as sociedades humanas são afetadas por diferentes sensações de passagem do tempo. Da mesma forma, os/as historiadores/as precisam lidar com o efeito de dilatação e contração do tempo em suas narrativas, pois é necessária a construção de um tempo narrativo para discorrer sob os fatos pertencentes ao tempo vivido. Além disso, o *tempo histórico* também é mensurável, já que comporta objetividades, ou seja, é “[...] um tempo que não pode se furtar à datação, à inscrição do mundo humano no mundo extra-humano, no universo dos físicos e astrônomos” (BARROS, 2013, p. 23).

Quanto à datação, Barros (2013, p. 26) compara as datas a tubos de ensaio na atividade dos/das químicos/as. Ainda que os tubos sejam necessários, os problemas da Química vão além deles. De semelhante forma, o/a historiador/a vê na data um ponto de partida para estabelecer uma série de problematizações. “O tempo do historiador é constituído por problematizações, por questões que são criativamente formuladas; apenas lateralmente o tempo dos historiadores se serve do tempo cronológico”. Desse modo, confundir o tempo

do/da historiador/a com o tempo cronológico é pensar o/a historiador/a como colecionador de fatos, reduzindo seu trabalho à confecção de tubos de ensaio.

Em quinto lugar, Barros (2013) ressalta que o *tempo histórico* é ordenado e, por consequência, territorializado. Com efeito, é tarefa do/da historiador/a ordenar, definir origens para os processos que examina e atribuir-lhes um sentido. Dessa forma, os sinais mais visíveis da territorialização apresentam-se na demarcação de diversas épocas, habitualmente denominadas de *eras*, *idades*, entre outras. Nesse sentido, a territorialização do *tempo* pode ser compreendida também como periodização, como estabelecem Turazzi e Gabriel (2000)¹⁴, sendo as demarcações temporais uma operação própria do/da historiador/a que estabelece recortes a fim de compreender e explicar a História¹⁵.

Por último, Barros (2013, p. 29) esclarece que o *tempo histórico* possui uma dimensão narrativa, pois os resultados da pesquisa de um/uma historiador/a, necessariamente, são apresentados por meio de um tempo narrativo. Na operação historiográfica, como “o senhor do tempo”, o/a historiador/a compõe sentidos para o tempo narrado. Dessa maneira, “[...] pode-se ir e vir de um ponto a outro, de trás para frente, da frente para trás; pode-se saltar livremente de um ponto a outro, ou pode-se estabelecer uma relação comparativa entre dois momentos da narrativa. Pode-se acelerar o tempo, retardá-lo, suspendê-lo”.

Optou-se por iniciar esta seção pela discussão acerca das especificidades do *tempo histórico* devido às dificuldades para se definir a categoria *tempo*. De fato, conceituar *tempo* corresponde a uma empreitada desafiadora que permite um rico debate, resultando na emergência de múltiplas perspectivas. A história de um sábio ancião que, há alguns séculos, afirmou saber o que é o tempo, contanto que não precisasse explicá-lo,¹⁶ foi utilizada por diferentes autores; entre eles, Elias (1998), a fim de propor uma composição sociológica do *tempo*, e Whitrow (2005), em uma discussão acerca do tempo físico. É comum historiadores/as também recorrerem ao mesmo exemplo para tratar da conceituação de *tempo*.

¹⁴ O livro *Tempo e História*, de Turazzi e Gabriel (2000), consiste em uma obra paradidática; ou seja, apresenta propósitos didáticos para a complementação do ensino de História. Voltado para estudantes, o livro também auxilia professores/as, na medida em que reúne informações complexas acerca do *tempo* e sua relação com a História em uma linguagem simples e objetiva, de fácil entendimento para o/a leitor/a.

¹⁵ Tal operação, segundo Barros (2013, p. 28), “[...] traz marcas ideológicas e culturais que nos falam da sociedade na qual está mergulhado o historiador, dos seus diálogos intertextuais, de visões de mundo que de resto vão muito além do próprio historiador que está estabelecendo seus recortes para a compreensão da História”.

¹⁶ Nas *Confissões* escritas entre os anos 397 e 401, Santo Agostinho (2008, p. 113) bradou: “O que é, pois, o tempo? Se ninguém mo pergunta, sei o que é; mas se quero explicá-lo a quem mo pergunta, não sei”.

Ao discorrer sobre o *tempo*, Ricoeur (2010, p. 16) advoga que o *tempo* se torna humano quando há uma articulação com a narrativa (o tempo narrado). Ressalta que a narrativa é imprescindível, pois desvela as características da experiência temporal. Assim, afirma que “[...] a especulação sobre o tempo é uma ruminância inconclusiva cuja única réplica é a atividade da narrativa”. Ricoeur (2010) também recorre às considerações do sábio, conhecidamente Santo Agostinho (354-430), para explicitar que existe uma mediação entre tempo e narrativa, na medida em que o *tempo* não se deixa apreender conceitualmente, mas se deixa mostrar por meio da narrativa. Esse ponto será amplamente discutido neste trabalho.

As dificuldades em definir o *tempo* são antigas, mas ainda persistem. Por conseguinte, Barros (2013) esclarece que há mais facilidade em se aproximar do conceito de *tempo* de maneira enviesada, por meio de noções correlatas, como *temporalidade*, *duração*, *processo*, *evento*, *continuidade*, *ruptura*. Tais noções, quando relacionadas à História, possibilitam avançar na discussão acerca da compreensão do *tempo histórico*. A *temporalidade*, noção relacionada ao *tempo*, se refere ao mundo humano e pouco (ou nada) tem a ver com o tempo físico da natureza. Diz respeito às vivências e percepções humanas, assim como as dimensões abarcadas e definidas pela *temporalidade*, a saber: o passado, o presente e o futuro.

A noção de *duração* tem relação com o *ritmo*, com as sensações de variação na velocidade do tempo, independentemente da passagem do tempo cronológico. Portanto, remete a um tempo interno, percebido subjetivamente pelo ser humano. A noção de *duração* ancora-se na sensação de *mudança* ou de *permanência*. Ademais, abarca uma *longa duração*, que corresponde àquilo que muda lentamente, e uma *curta duração*, que se refere a um ritmo rápido de transformações ou uma sucessão de acontecimentos que impõe uma sensação de mudança incessante e continuada.

Barros (2013, p. 38) esclarece que o *tempo histórico* se apresenta “[...] sob a forma de sequências de *eventos*, *estruturas* que se sucedem e *processos* que se desenvolvem”. Nesse sentido, o/a historiador/a pode se valer, concomitantemente, tanto de uma prática historiográfica relacionada ao *evento* (acontecimento) quanto à *estrutura*. Tais noções permitem compreender que o *tempo* não é percebido pelo ser humano apenas como movimento ou transformação. A comparação entre períodos, ou seja, um período de tempo comparado com períodos anteriores permite a emergência de outras noções, como *ruptura*, *continuidade*, *descontinuidade* e *sucessão*. Assim como a comparação entre períodos iguais, em relação a diferentes espaços, admite a emergência da noção de *simultaneidade*.

Se, na percepção humana acerca do *tempo* enquanto ininterrupto movimento (*devir histórico*), as *permanências* sobressaem, em detrimento das *mudanças*, pode-se pensar em

uma unidade de conjunto, em uma *estrutura*. Por outro lado, se as mudanças sobressaem e se apresentam de forma encadeada ou articulada, tem-se a compreensão de *processo*. Nas palavras de Barros (2013, p. 39), “tanto a permanência estrutural como o processo gradual podem gerar a sensação de ‘continuidade’. De modo inverso, mudanças radicais podem reforçar a sensação de ‘ruptura’”. Entende-se que o mundo humano se apresenta à interpretação do/da historiador/a – por meio de documentação e vestígio – de maneira complexa, a partir de continuidades, rompimentos e recomeços.

Além da discussão sobre as especificidades do *tempo histórico* e das suas noções correlatas, outra reflexão pode auxiliar na compreensão acerca do tempo da História, a saber: a mediação que a História produz entre o tempo externo e o tempo interno aos seres humanos. Segundo Barros (2013, p. 41), o tempo fora do ser humano e do mundo humano, pode ser situado como um tempo físico (o tempo dos astros), enquanto o tempo interno e ligado intrinsecamente à experiência humana pode ser compreendido como um tempo filosófico. Inquestionavelmente, a História consiste no estudo do mundo humano, logo, “[...] a abordagem interna do tempo mostra-se imprescindível aos historiadores”.

Contudo, conforme elucidada Barros (2013), uma das tarefas dos/das historiadores/as consiste em situar os eventos, relacionando-os uns aos outros, em *sucessão* ou *simultaneidade*. Consequentemente, a datação segura e confiável torna-se fundamental para a execução de tal tarefa, o que aponta para a necessidade da História em lidar com tempo externo, por meio de mediadores como o calendário ou a contagem de gerações. Entende-se que a conciliação entre o tempo externo da medição cronológica e o tempo interno das vivências sociais e humanas é imprescindível para a História, mas é uma mediação complexa, dado que a um mesmo tempo cronológico podem corresponder distintos tempos internos.

Ricoeur (2010, p. 169), cuja obra consiste em importante referência para historiadores/as que propõem uma reflexão sobre *tempo* e narrativa, sustenta a tese da elaboração de um *terceiro-tempo*, o tempo propriamente histórico. Nas palavras do autor, “[...] a maneira única como a história responde às aporias da fenomenologia do tempo consiste na elaboração de um *terceiro-tempo* – o tempo propriamente histórico –, que faz mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico”. Esse *terceiro-tempo* é trabalhado na *narrativa histórica*, bem como na narrativa ficcional.

Barros (2013), ao interpretar o *terceiro-tempo* proposto por Ricoeur (2010), afirma que é um tempo histórico compreendido, simultaneamente, como tempo individual, pois se abre à narrativa de cada vivência, e coletivo, já que também consiste na narrativa da espécie humana. Portanto, o *terceiro-tempo* abarca as duas instâncias do vivido: a do indivíduo e a da

espécie. Nesse sentido, Gabriel (2012, p. 227) esclarece que a aproximação entre o tempo do mundo e o tempo vivido, proposta por Ricoeur (2010), se dá “[...] por meio da invenção de instrumentos de pensamento – calendário, sequência de gerações, rastros – que funcionam como conectores, permitindo que o tempo histórico se torne pensável e manejável”.

De acordo com Ricoeur (2010, p. 171), os conectores entre o tempo vivido e o tempo universal, na configuração do *tempo* pela narração, reforçam a emergência do paradoxo da noção de representância, qual seja, “[...] um passado simultaneamente abolido e preservado em seus vestígios”. Por conseguinte, é possível compreender o papel mediador do imaginário na questão da representância do passado na configuração narrativa. Ricoeur (2010) propõe, então, uma dialética capaz de problematizar o conceito de realidade aplicado ao passado, por meio da emergência de três modalidades para se pensar a preteridade do passado, a saber: sob o signo do Mesmo (persistindo no presente), sob o signo do Outro (afastado do presente) e sob o signo do Análogo (dialética do Mesmo e do Outro).

Rüsen (2007, p. 74), cuja obra fundamenta grande parte desta pesquisa, também destaca a experiência do presente (ou agora), pois é a partir dela que as representações de continuidade, fundamentais para as constituições de sentido de *narrativa histórica*, concretizam-se. Nesse sentido, são construídos universais históricos, como “[...] periodizações gerais a partir de experiências do presente do tipo ‘não-mais [ocorrendo]’ ou ainda-não [ocorrendo]’, que tornam processos temporais cognoscíveis como históricos”. O “não mais” e o “ainda não”, a partir do agora, introduzem um tempo real que não pode ser compreendido exclusivamente como cronológico. Nas palavras de Rüsen (2007, p. 74),

vista porém simplesmente em si, uma cronologia de dados físicos não é histórica: as datações feitas por ela não são históricas, porque lhes falta a referência constitutiva à dimensão de sentido em que se forma a identidade humana. Sem o entrançado dos universais históricos, que estrutura temporalmente essas dimensões de sentido (tempo pensável e experimentável como sentido), a cronologia das datas físicas não faz sentido. Só por meio desse entrançado os processos temporais naturais (marcados por dia, mês e ano) transformam-se em tempo histórico. Só nele constituem as épocas como grandezas ordenadoras dos processos temporais, mediante as quais o próprio presente pode ser caracterizado como processo temporal.

A experiência temporal do mundo, ou seja, a experiência do presente¹⁷, de acordo com Rüsen (2007), possui três dimensões, a saber: a do tempo da natureza ou tempo natural (externo), a do tempo do homem ou tempo vivido (interno), e a da mediação de ambas como *tempo histórico* propriamente dito. O tempo da natureza é experienciado quando as mudanças

¹⁷ “O presente aqui é mais do que um ponto de entrelaçamento entre passado e futuro. O presente acontece aqui como coesão prévia entre ambos, como possibilitação, como fonte originária da relação entre experiência do passado e interpretação do futuro na compreensão do presente” (RÜSEN, 2015, p. 99).

temporais do homem e de seu mundo dependem de condições externas ao agir humano, não podendo ser explicadas pela intencionalidade. Conforme Rösen (2001, p. 59) aponta, “pode-se chamar esse tempo de *tempo natural*. Um exemplo radical desse tempo impediante e resistente é a morte”.

O tempo natural é interpretado por Rösen (2001, 2007, 2014, 2015) como um tempo perturbador da ordem dos processos temporais na vida humana prática. Assim, homens e mulheres precisam pensar seu mundo e sua vida a fim de orientar-se corretamente. É um esforço próprio de interpretação que emerge a fim de controlar a perturbação (contingência). Já o tempo humano é experienciado a partir do processo de inteligibilidade das mudanças do homem e de seu mundo, por meio da intencionalidade. Esse tempo pode ser compreendido como intenção de um fluxo temporal determinante das condições vitais, que exerce influência sobre o agir humano.

Rösen (2001, p. 60) menciona como exemplos do tempo humano “[...] os inúmeros símbolos que, na organização cultural da vida humana, representam a intenção de ultrapassar ou superar os limites de sua própria vida”. O tempo humano, portanto, pode ser entendido como um corretor da perturbação (contingência) originada na experiência do tempo natural, agindo internamente, de forma a traçar o fio condutor da vida humana e da superação do sofrimento. Assim, tem-se a mediação entre tempo natural e humano, em experiências temporais históricas, na medida em que condicionantes internos e externos do comportamento da evolução humana e de seu mundo são integrados em um processo orientador das ações.

Em outros termos, Rösen (2015, p. 122) elucida que, inicialmente, a temporalidade da vida humana se baseia no tempo natural externo (calendário, cronologia). Esse tempo permite perceber que as coisas do mundo aparecem e desaparecem, que homens e mulheres nascem e morrem. Contudo, esse tempo impõe desafio à efetivação da vida humana. Dessa maneira, ao tempo externo, junta-se a temporalidade interna da vida humana; ou seja, o tempo próprio em que o sujeito vive, no contato com a natureza, com o seu mundo e consigo mesmo. “A inquietude humana exige produzir sentido, com suas intenções, para ir além das circunstâncias dadas da vida concreta, que o fazem (sempre também) sofrer”.

O *tempo histórico*, na perspectiva de Rösen (2001, 2007, 2015), é o tempo mediador no processo de *humanização do tempo*; ou seja, no processo em que o tempo natural se transforma em tempo humano. Dessa maneira, a vida humana, no fluxo do tempo, vive o seu tempo interno e o seu tempo externo, simultaneamente. O processo de *humanização do tempo*, ou a construção intelectual do tempo natural externo em tempo humano interno, constitui sentido do *tempo* e, por conseguinte, tem-se o trabalho de constituição de sentido da

consciência histórica, atividade mental fundamental para o *pensamento histórico*. Nas palavras de Rüsen (2001, p. 60),

o ato constitutivo da consciência histórica, que consiste na interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo, pode ser descrito, por recurso à distinção básica entre as duas qualidades temporais, como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano. Trata-se de evitar que o homem, nesse processo de transformação, se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo e de, justamente, encontrar-se no ‘tratamento’ das mudanças experimentadas (sofridas) do mundo e de si próprio. A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem com ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico, é o tempo ganho.

Anteriormente, mencionou-se sentido do *tempo* e sentido da *consciência histórica*. Além disso, esta seção fora iniciada com a afirmação de que pensar historicamente implica em operar sentido do *tempo*. Propõe-se, por hora, uma reflexão acerca da categoria *sentido*, em conformidade com a teoria rüseniana. *Sentido*, de acordo com Rüsen (2015, p. 42), é o que “[...] torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente do ‘eu’ (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções”. Desse modo, “todo pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo”.

Em conformidade com Rüsen (2001, 2007, 2010, 2014, 2015), a constituição de *sentido* é uma atividade mental que pode ser desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, a saber: *experiência* ou *percepção*, *interpretação*, *orientação* e *motivação*. Rüsen (2015) esclarece que esses componentes (ou atividades) podem ser representados em uma ordem temporal. Em uma primeira etapa, a experiência de uma mudança temporal põe em movimento a geração histórica de sentido. Tal mudança questiona o ordenamento da vida dos sujeitos humanos, incentivando, em uma segunda etapa, a interpretação.

Na terceira etapa, a interpretação se insere na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento; a irritação causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras pode ser controlada, no quadro da orientação. Assim, a partir da experiência interpretada no tempo, podem surgir motivações para o agir humano. Portanto, Rüsen (2015, p. 43) esclarece que “sentido é a conexão interna entre essas quatro atividades. Ele as articula em uma unidade que serve de critério fundamental da interpretação do homem e do mundo, e tal unidade equivale ao desempenho da cultura da vida humana”.

Rüsen (2015) afirma que o *sentido* se articula na representação de um determinado processo temporal. Na representação, a interpretação integra os acontecimentos contingentes,

de modo que sua particularidade adquira significado para compreender o mundo humano em sua extensão temporal. A partir do estatuto de acontecimentos ou eventos no processo temporal do mundo humano, tem-se a compreensão acerca da peculiaridade do *pensamento histórico*. Isso pode ser explicitado, na medida em que se busca o entendimento a respeito do evento enquanto histórico.

Em outras palavras, o evento se refere a algo que aconteceu em determinado tempo, em determinado lugar, de determinada maneira. Contudo, essa facticidade não permite considerar o evento como histórico. Só ocorrerá um evento histórico em conexão com outros eventos, por meio da interpretação de uma ocorrência que faça sentido. Nas palavras de Rüsen (2015, p. 44), um evento se constitui histórico “[...] quando pode ser inserido, interpretativamente, em uma representação do processo temporal”¹⁸. Nesse sentido, o autor elucida sobre a emergência do *antes* e do *depois*, noções temporais amplamente utilizadas no contexto de ensino junto às crianças menores, em conexão com a experiência histórica.

Na experiência histórica está a mudança temporal vivida que promove a orientação da vida prática. Isso se dá mediante uma representação do processo do tempo que permita a emergência de uma significação transversal do encadeamento dos eventos mutantes, em uma superação da perturbação do *tempo*. Em outros termos, para se entender um evento histórico passado, é necessário recuperar no presente o distanciamento temporal do passado. A experiência do distanciamento só é compreendida a partir da experiência viva de uma ruptura temporal, originando o *antes* e o *depois*. A diferenciação dos tempos é um elemento essencial da experiência histórica. Segundo Rüsen (2015, p. 45),

nessa ruptura temporal do presente há, como dito, dois tempos: o do antes e o do depois. Toca-se aqui em um elemento essencial da experiência histórica: trata-se da experiência da diferença temporal, da diferenciação entre tempos, entre o tempo próprio e o outro tempo (o outro tempo não é experimentado como irrelevante ou secundário – pois é o tempo próprio que foi ou tornou-se outro).

O significado da diferença motiva o *pensamento histórico*, de forma a pensar a relação entre o tempo distante e o tempo presente vivaz. A diferença temporal precisa ser interpretada a fim de que se torne inteligível, transformando o outro tempo em histórico pela relação interpretativa com o próprio tempo. De acordo com Rüsen (2015, p. 47), “por sobre a ponte intelectual da interpretação, a experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação existencial dos homens”. Compreende-se que a interpretação é, também, orientação, na medida em que a cognição humana se dispõe para fins de orientação.

¹⁸ Rüsen (2015, p. 44) ressalta ser decisivo que “[...] a particularidade factual dos eventos não desapareça ou se torne irrelevante nessa representação do processo temporal, mas se preserve. No quadro interpretativo da representação do processo temporal, ela é o suporte do sentido histórico”.

A orientação possui uma relação direta com a vida prática, tendo papel na formação, negociação, implementação e alteração de identidade. Por meio do processo de interpretação e orientação, em relação à representação temporal, perguntas como *quem sou eu?* e *quem somos nós?* podem ser respondidas. No processo de formação identitária, homens e mulheres são motivados à autoafirmação enquanto indivíduos e membros de uma comunidade. Dessa maneira, Rüsen (2015, p. 49) ressalta que “o saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar”.

Na perspectiva rüseniana, o manejo interpretativo da experiência histórica e o resultado da interpretação enquanto saber histórico se apresentam na forma da estrutura narrativa. Entre o tempo próprio e o outro tempo, o *pensamento histórico* constrói uma ponte; essa ponte pode ser definida como uma história (ou narrativa). Nesse sentido, o ato de narrar (historicamente) pressupõe um construto mental de um contexto geral de eventos conectados temporalmente, entre passado, presente e futuro (ou projeção de futuro); esse processo resume a atividade da História.

2.1.1 Aprendizagem histórica na infância, tempo histórico e identidade histórica

A categoria *tempo histórico* se faz presente comumente nos postulados de teóricos da História, sendo objeto de profundas reflexões. Contudo, no campo do ensino e da aprendizagem de História, principalmente quando se refere à aprendizagem de crianças, não há consenso acerca da assertividade da utilização desta categoria. De fato, como afirma Solé (2009), a controvérsia sobre a capacidade de compreensão do *tempo histórico* pelas crianças influenciou a concepção de História ensinada, bem como a construção dos documentos curriculares voltados para o ensino de História, em diversos países. Tal controvérsia se constituiu a partir das interpretações dos estudos de Piaget (2012) sobre conceitos de tempo.

O capítulo destinado ao levantamento bibliográfico acerca do tema desta dissertação demonstra a influência da teoria piagetiana nas pesquisas brasileiras com estudantes do EF, principalmente aquelas produzidas entre os anos de 1994 e 2003. Tais pesquisas foram amplamente analisadas por Turini (2006), que reconheceu os pressupostos piagetianos consolidados como referências fundamentais nas investigações em que o *tempo histórico* consistia em objeto central de estudo. Com efeito, é inegável a contribuição da teoria piagetiana para a compreensão das aquisições das noções operatórias do tempo físico.

A hipótese postulada por Piaget (2012) diz respeito à existência de um tempo operatório, podendo ser qualitativo ou métrico, que consiste em relações de sucessão ou simultaneidade e duração, baseadas nas percepções externa e interna do sujeito. Em outras palavras, o tempo operatório pode ser compreendido a partir da interação contínua e necessária entre o tempo psicológico e o tempo físico, na medida em que se recorre à memória ou aos modos de reconstituição próprios do tempo psicológico para estabelecer relações causais que permitem ligar os acontecimentos físicos. É um conjunto de operações complexas que são construídas progressivamente pelo sujeito.

A gênese do tempo operatório pode ser observada, de acordo com Piaget (2012), em crianças a partir dos sete ou oito anos de idade, mas a estruturação das noções temporais em uma lógica formal só pode ser cogitada por volta dos onze ou doze anos. Assim, a criança organiza o tempo intuitivamente e, depois, por um conjunto de operações qualitativas e métricas, elabora o tempo do universo que a cerca. Por volta dos seis anos de idade, a criança apresenta um nível pré-operatório ou intuitivo da sucessão e da duração, no qual o tempo pode dilatar-se de acordo com as ações. Não há a ideia de um tempo homogêneo, contínuo e uniforme, mas existe um tempo subjetivo, heterogêneo, irreversível e egocêntrico¹⁹.

Os experimentos de Piaget (2012) enfatizaram as aquisições das noções operatórias do tempo físico (ordenação e sucessão, duração, simultaneidade e quantificação do tempo), desvelando, principalmente, aspectos do desenvolvimento do domínio das medidas do tempo. Entende-se que a compreensão da estruturação das noções operatórias do tempo físico em crianças seja imprescindível para o ensino de História, na medida em que o *tempo histórico* também abarca as noções temporais constitutivas. Contudo, o *tempo histórico* na aprendizagem de História não se determina pelo tempo operatório piagetiano. Nesse sentido, Blanch e Fernández (2010, p. 285, tradução nossa) afirmam:

em geral, não se tem feito um bom uso das teorias de Piaget [...]. As críticas são diversas. Em primeiro lugar, se considera que deve apreciar-se mais a importância da linguagem na construção de uma narração temporal [...]. Algumas investigações demonstram que a velocidade não tem um papel fundamental na formação da noção de tempo. A aquisição da temporalidade se dá a partir da compreensão progressiva de sua estrutura conceitual. Porém, a maior parte das investigações didáticas e psicológicas avança pouco neste caminho. Um grande número de trabalhos é destinado a estabelecer a idade da aquisição da cronologia, mas se sabe muito pouco das relações entre as vivências sobre a temporalidade e a aprendizagem do tempo histórico²⁰.

¹⁹ Para aprofundar a leitura sobre o assunto, recomenda-se a leitura do artigo intitulado *A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos*, escrito por Araújo (2012).

²⁰ O texto em língua estrangeira é: “en general no se ha hecho un buen uso de las teorías de Piaget [...]. Las críticas son diversas. En primer lugar, se considera que debe apreciarse más la importancia del lenguaje en la

Blanch e Fernández (2010) esclarecem que a cronologia constitui uma aprendizagem complexa e processual. Não obstante, algumas pesquisas têm apontado a capacidade das crianças menores em identificar ou explicar as mudanças; enquanto outros estudos apontam para a dificuldade em crianças com maior escolarização²¹. Além disso, investigações têm indicado que adolescentes, ao concluir a escolaridade obrigatória, apresentam um conhecimento histórico caracterizado pela desorganização temporal; no qual elementos históricos, como feitos, personagens, datas e conceitos não apresentam conexão²².

Infere-se que o *pensamento histórico* pode se apresentar de diferentes maneiras, independentemente da idade ou do maior ou menor nível de escolarização; o que compromete a compreensão de invariância dos estágios de desenvolvimento piagetiano. Todavia, isso não significa que o ensino e a aprendizagem da História escolar não exerçam influência sobre a constituição do *pensamento histórico*. Rüsen (2015, p. 252) esclarece que “[...] trata-se de aprender a pensar historicamente de modo correto. Esse ‘modo correto’ é chamado, na especialidade didática, de ‘competência’”. O autor se refere à competência histórica, que consiste na aptidão à *narrativa histórica*. Nas palavras de Rüsen (2015, p. 252),

[...] em suma, a competência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática. A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances no futuro.

Entende-se que o *pensamento histórico* se fundamenta em uma constituição de *sentido* dedicada à experiência do tempo. Operar sentido *do tempo histórico* implica em *experimentar* ou *perceber, interpretar, orientar e motivar* a partir da *narrativa histórica*. Nesse sentido,

construcción de una narración temporal [...]. Algunas investigaciones demuestran que la velocidad no tiene un papel fundamental en la formación de la noción de tiempo. La temporalidad se adquiere a partir de la comprensión progresiva de su estructura conceptual. Pero la mayoría de investigaciones didácticas y psicológicas avanzan poco en este camino. Un gran número de trabajos se han destinado a establecer la edad de adquisición de la cronología, pero se sabe muy poco de las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico”.

²¹ Como exemplos, citam-se as pesquisas realizadas por Lee (2001, 2003, 2006) e Cooper (2002), ambas no Reino Unido, e a pesquisa realizada por Solé (2009), em Portugal; além das pesquisas desenvolvidas no Brasil, por Siman (2005), Garcia e Schmidt (2011) e Pereira (2017), pois abordam aspectos da aprendizagem histórica em crianças menores; cita-se, também, a pesquisa desenvolvida por Nadai e Bittencourt (2018), no Brasil, visto que as autoras mencionam as dificuldades de crianças maiores (6º ano do EF) em identificar e relacionar mudanças e permanências.

²² Em pesquisa com jovens portugueses, Barca (2004) concluiu que crianças, jovens e adultos se apropriam de ideias sobre o passado em variados níveis de elaboração, não sendo a idade ou o grau de escolaridade garantia de uma conceituação avançada; semelhantemente, em pesquisa com adolescentes do Ensino Médio, no Brasil, Barbosa (2016) constatou capacidades diversas e desiguais para lidar com o *tempo histórico* para reconstruir a realidade do passado.

afirma-se que a peculiaridade do *tempo histórico* se encontra na compreensão de que ele advoga a tomada da consciência da historicidade da própria vida do sujeito, em relação à historicidade de sua coletividade (*identidade*). Portanto, a presente pesquisa se desenvolve a partir da afirmação de que o *tempo histórico* não se constitui apenas como o tempo dos/as historiadores/as, mas também como o tempo operado no processo de aprendizagem histórica.

Rüsen (2015, p. 260) ressalta que uma das funções mais importantes do *pensamento histórico* na vida prática, se não a mais importante de todas, é a formação da identidade. O processo de formação identitária pode ser explicado a partir da condicionante de que cada sujeito, por si e na relação com os demais, possui “densidade” e “continuidade” no processo temporal de sua vida cotidiana. Inicialmente, a permanência temporal do eu humano consiste na continuidade natural do próprio corpo entre nascimento e morte. Contudo, a mera duração física não basta, visto que necessita ser emoldurada por uma duração cultural; ou seja, a duração física precisa ser humanizada. Conforme elucida Rüsen (2015, p. 260),

essa densidade do eu é uma questão de operações mentais, de uma relação constante consigo, de lidar – emocional e intelectualmente – consigo mesmo. A duração do sujeito humano na evolução do tempo, como condição de sua capacidade de viver, é chamada, usualmente, de ‘identidade’. Identidade é uma propriedade essencial da subjetividade humana, em perspectiva tanto pessoal quanto social. [...] Não se pode responder à pergunta sobre “quem sou eu”, sem se contar uma história sobre a própria vida. A identidade pessoal está conexas com a consciência de assumir mais ou menos conscientemente a própria biografia, de vivê-la e poder contá-la. Ela se projeta no futuro – esperando, desejando, temendo e tremendo. Vale o mesmo para a identidade social: o pertencimento direto a uma formação social é articulado, confirmado e, naturalmente também, modificado ou mesmo rejeitado mediante histórias. Esse sentido de pertencimento é impensável sem a consciência histórica, pois vive da poderosa representação emocional de uma afinidade com outras pessoas, que persiste através de toda mudança temporal, e que marca uma diferença em relação a outros tantos.

Rüsen (2010, p. 107) explica que o processo de formação da identidade histórica não se refere à aprendizagem da história objetiva, visto que “[...] todo sujeito nasce na história e cresce nela”. Por conseguinte, afirma ser necessário que cada sujeito assenhereie-se de si a partir da história. Em outras palavras, o processo de formação identitária requer certa apropriação consciente da história, de maneira que o sujeito construa sua subjetividade e a torne forma se sua identidade histórica. Trata-se de “aprender a si mesmo”, ou seja, “nesse processo, o sujeito afirma a si próprio. Ao aprender, firma a dimensão temporal de sua própria identidade e assenhereia-se de si, de *seu tempo*”.

A apropriação intelectual dos passados permite que a subjetividade dos sujeitos ganhe novos espaços internos. Assim, a subjetividade situa o ser próprio em relação à diversidade dos modos de ser humano e expande o horizonte de autocompreensão para a humanidade,

desvelando as mais diversas formas de existir do gênero humano. Esse processo se refere à dinâmica temporal interna da identidade histórica. Nesse sentido, Rüsen (2010, p. 110) afirma que a “formação histórica significa [...] uma consciência mais profunda do sentido próprio do eu”, por meio do reconhecimento do “ser outro de todos os outros”.

Rüsen (2015, p. 263) esclarece que, no fluxo do tempo, “[...] o eu humano unifica o ser-agora com a concretude do ter-sido e unifica ambos, por sua vez, com a aspiração do querer tornar-se e com a realidade do dever tornar-se”. Dessa forma, a identidade histórica sintetiza “[...] o ter-se tornado de um sujeito ou de uma unidade social com os respectivos projetos de futuros [...], na prática da vida atual [...]. Sintetiza também experiência e expectativa²³ [...]”. Essa síntese operacional só pode ser produzida pela narração de histórias, “[...] pois as narrativas históricas da formação de identidade produzem uma expansão temporal do horizonte do eu humano.

Com isso, a presente pesquisa advoga que se deve oferecer às crianças, desde muito pequenas, aprendizagens históricas que oportunizem a tomada de consciência da historicidade de sua própria vida, em relação à historicidade de sua coletividade. Dessa forma, se propiciará o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que abarcam a complexidade de operar sentido do *tempo histórico*. Outrossim, acredita-se que a formação histórica pressupõe a aptidão à narrativa, ou seja, à competência narrativa. Portanto, considera-se que as crianças devem ser incentivadas a contar/ouvir/ler/escrever/interpretar histórias (próprias e de outras pessoas).

2.2 Aprendizagem histórica e competência narrativa

Bloch (2001), ao escrever sobre o ofício do/a historiador/a, salienta que não existe uma máquina de voltar no tempo, a não ser aquela que funciona no cérebro humano, com

²³ Ao trazer à tona os termos experiência e expectativa, Rüsen (2015) faz referência a duas categorias históricas, desenvolvidas por Koselleck (2006), que permitem compreender o papel fundamental do passado e do futuro na vida humana, a saber: espaço de experiência e horizonte de expectativa. A Experiência se refere ao passado-presente (ou passado atual) em que acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Já expectativa se realiza no hoje (sendo futuro-presente) e volta-se para o ainda-não; para o não experimentado, para o que pode ser previsto. Koselleck (2006, p. 306) afirma: “trata-se de categorias de conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem ações concretas no movimento social e político”.

materiais fornecidos por gerações passadas. Dessa afirmação pode se inferir que a produção histórica está atrelada à linguagem, ao ato de comunicar interpretações do passado, logo, à *narrativa histórica*. Contudo, não há uma ideia unívoca de *narrativa histórica* no amplo debate filosófico sobre a natureza da produção histórica. Dessa forma, esta seção privilegia uma abordagem que relaciona aprendizagem histórica e narrativa, a partir dos pressupostos teóricos de Rüsen (2011a, 2011b, 2011d, 2011e, 2015).

A *narrativa histórica* destaca-se como um pressuposto da aprendizagem histórica, na medida em que se compreende a estreita relação entre História e narração. Afinal, de acordo com Schmidt (2017, p. 67), “aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou poder ser”. Assim, a *narrativa histórica* pode ser apreendida sob uma perspectiva específica que entende a construção de argumentos históricos explicativos a partir de análise da ação e do seu contexto, bem como dos agentes envolvidos.

O ato de narrar pressupõe comunicar situações específicas do passado e realizar sua interpretação, (re)significando o presente, sob o ponto de vista individual e coletivo, de maneira a construir uma orientação para a ação e intervenção na realidade social. Nesse sentido, a *narrativa histórica* implica diretamente na finalidade da aprendizagem histórica, relacionada ao desenvolvimento da *consciência histórica*, e nas dimensões da aprendizagem histórica, no que diz respeito às competências narrativas (experiência, interpretação, orientação e motivação).

Rüsen (2011a, p. 43) define a aprendizagem histórica “[...] como um processo mental da construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Se a aprendizagem, em geral, pode ser compreendida como um processo de (re)elaboração de experiências, por meio do desenvolvimento de competências, a especificidade da aprendizagem histórica está na (re)significação de experiências do tempo em formas de competências narrativas. Desse modo, Schmidt (2017, p. 66) esclarece:

[...] a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo esses pressupostos, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento.

Afirma-se que a correlação entre o passado e o presente na constituição da *consciência histórica* é expressa por meio da *narrativa histórica*. Na perspectiva teórica de Rüsen (2011e, p. 96), a *narrativa histórica* corresponde à produção de uma atividade criadora intrínseca ao processo do pensamento e do reconhecimento históricos, sendo o seu produto uma história. Portanto, a *narrativa histórica* pode ser compreendida como “uma operação fundamental das profundezas da consciência histórica”, que torna possível a orientação da vida prática no *tempo*, por meio da qual os seres humanos encontram o seu caminho.

Em outros termos, o relato ou a narração de uma história corresponde a operações mentais que envolvem, simultaneamente, a síntese histórica das dimensões de tempo com as do valor e da experiência individuais. Segundo Rüsen (2011b, p. 59), é uma competência específica e essencial da *consciência histórica*. Ou seja, uma habilidade da consciência humana que executa “[...] procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada”. Logo, uma “competência geral relativa a dar sentido ao passado”.

De acordo com a teoria rüseniana, por meio de um ato narrativo, ou seja, do relato de uma história de fatos passados, é possível compreender aspectos da estrutura da consciência histórica. Dessa forma, o autor estabeleceu uma tipologia geral do *pensamento histórico*, que abarca suas manifestações empíricas. A tipologia está relacionada com quatro modos diferentes de argumentação histórica: o tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o tipo genético. O significado tipológico dos quatro modos baseia-se em princípios distintos para a orientação temporal da vida.

Assim, Rüsen (2011b) postula uma teoria tipológica da consciência da História, compreendida como um instrumento metodológico e investigativo para análises comparativas relacionadas à aprendizagem histórica. Em outras palavras, o autor propõe que os aspectos da estrutura do *pensamento histórico*, manifestos por meio das narrativas, sejam observados e investigados empiricamente. Nesse sentido, estabelece a teoria ontogenética da consciência histórica em resposta à teoria cognitiva piagetiana acerca da categoria *tempo*, ainda que admita faltar evidências empíricas consistentes. Nas palavras de Rüsen (2011b, p. 72),

[...] poder-se-ia supor que desenvolver uma teoria genética da consciência histórica fosse um assunto relativamente simples. Infelizmente, no entanto, encontramos que Piaget e seus seguidores perseguiram a categoria de tempo apenas dentro do marco teórico das ciências naturais, permanecendo de tal modo seu trabalho basicamente mudo com relação a questões da consciência histórica.

Rüsen (2015) explica que a consciência de tipo tradicional está relacionada à manutenção de tradições ou à afirmação das orientações dadas e repetição de um modelo

cultural. As apresentações históricas, em narrativas de tipo tradicional, se relacionam às origens dos ordenamentos do mundo e das formas de vida. Tais origens são compreendidas como fontes de sentido da vida humana prática sob a distinção entre outrora e agora, hoje e amanhã. Desse modo, as narrativas tradicionais fundem passado e presente na permanência da continuidade de sentido. As histórias servem para confirmar e reforçar a continuidade, em um fluxo temporal entendido como duração na mudança (ou tempo originário).

O tipo exemplar diz respeito às regras, à regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida. Nas apresentações históricas exemplares, o olhar histórico se volta para tudo o que aconteceu no mundo humano passado, de forma a compreender os acontecimentos a partir de regras gerais de comportamento, com validade supratemporal. Dessa forma, a História funciona como mestra da vida (*historia magistra vitae*)²⁴. Nas palavras de Rüsen (2015, p. 208), “no âmbito dessa maneira exemplar de narrar, o pensamento histórico constrói uma capacidade de julgar: a história ensina a gerar, a partir de casos particulares, regularidades universais do ordenamento da vida humana”.

Já a consciência de tipo genética se relaciona à transformação dos modelos de orientação temática; ou seja, transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis. As apresentações históricas de tipo genético temporalizam a História. O passado passa a ser percebido como mudança, conectando a própria forma de viver do sujeito a outras, temporalmente anteriores, de maneira que a alteridade apareça como possibilidade de viver. As histórias narradas geneticamente argumentam com diferenças temporais, orientando o agir humano para projetos futuros. Assim, Rüsen (2015, p. 209) esclarece que “*o tempo é temporalizado enquanto sentido*”.

A *narrativa histórica* de tipo crítico tem uma posição especial, de acordo com a teoria rüseniana. O tipo crítico não funciona por si só, mas atua mediante uma relação de negação sobre os outros tipos, propondo desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais. Desse modo, o sentido de uma história é construído a partir do julgamento (negativo) do passado e a representação do tempo é determinada por rupturas e descontinuidades. A narrativa crítica manifesta-se como meio de transição, de forma a tornar um tipo substituível por outro (RÜSEN, 2015).

²⁴ A expressão *historia magistra vitae* foi cunhada por Cícero, na Roma antiga, e pertence ao contexto da oratória. Diz respeito à capacidade do orador de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida. Desse modo, o conteúdo da experiência torna-se perene. Para aprofundar a leitura, indica-se o segundo capítulo do livro *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, de Koselleck (2006).

Existe uma sequência lógica dos tipos de consciência histórica, na qual cada tipo é pré-condição para o próximo, sendo o tipo tradicional identificado como primário. Essa sequência corresponde a etapas da estruturação do desenvolvimento da *consciência histórica*, em termos de uma crescente complexificação. O crescimento em complexidade pode ser especificado e diferenciado a partir da ordem lógica das seguintes pré-condições: experiência e o conhecimento da realidade passada; formas de significação histórica; orientação interna e externa; identidade histórica.

Na teoria rüseniana da aprendizagem, a peculiaridade de uma narrativa histórica é estabelecida a partir de três qualidades relacionadas ao conteúdo, à forma e à função. A primeira diz respeito à relação entre a *narrativa histórica* e a memória, pois a memória mobiliza a experiência do tempo passado, de modo a trazer compreensão para a experiência do tempo presente e tornar possível a expectativa do tempo futuro. A segunda está relacionada ao papel da *narrativa histórica* na organização das três dimensões temporais (passado, presente e futuro) por meio do conceito de continuidade. Esse conceito viabiliza a relevância da experiência passada para a vida presente e sua influência na configuração do futuro.

Por fim, a *narrativa história* implica no estabelecimento da identidade de seus autores e ouvintes, pois permite determinar se um conceito de continuidade é plausível ou não. Interfere no convencimento dos ouvintes sobre suas próprias permanência e continuidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. Nesse sentido, a *narrativa histórica* apresenta-se como uma ação comunicativa que possibilita a leitura e a releitura do passado, pela mediação da memória e da linguagem, permitindo a organização dos acontecimentos no tempo e a relação entre eles.

Na teoria rüseniana, as qualidades da *narrativa histórica* também são compreendidas como competências de experiência, de interpretação, de orientação e de motivação. Ao que Cerri (2010) interpreta como subdivisões propostas para a competência narrativa. A competência de experiência é relativa à capacidade de entender o passado como condicionante da vida, apesar de distinto e distante. A competência interpretativa tem o caráter teórico e se relaciona à capacidade de interpretar o que se aprendeu do passado a partir de um sentido de continuidade, de modo a abarcar as três dimensões temporais em um todo temporal.

Já a competência de orientação tem um caráter prático, o que Cerri (2010, p. 275) denomina de “letramento histórico” e define como “a capacidade de aplicar as ideias e conhecimentos que produzimos reflexivamente para orientar nossa vida prática, na tomada de decisões cotidianas”. Tal competência relaciona conhecimento histórico e identidade humana

para fins de motivação. Em síntese, as quatro subdivisões da competência narrativa fundamentam e validam a *narrativa histórica* em um sentido de racionalidade evidenciado pela cognição argumentativa. Ademais, salientam a estreita relação entre a História e a narração.

Dessa forma, experiência, interpretação, orientação e motivação são consideradas as quatro dimensões da aprendizagem histórica. Elas estão intimamente relacionadas, pois, segundo Rüsen (2011d, p. 89), “não existe uma coisa tal como uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência; também, todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação”. Dessa forma, o ensino de História tem por tarefa conciliar as quatro dimensões da aprendizagem, de forma a equilibrar a história objetiva (aquisição de experiências) e a construção da história subjetiva (sentido de orientação de si nos movimentos mentais da consciência histórica).

A aprendizagem histórica pautada nas dimensões da experiência, da interpretação, da orientação e da motivação implica no reconhecimento de que não se pode dissociar a aprendizagem do sujeito que aprende. Quando a História é ensinada como algo dado, objetivo demais, a dinâmica da subjetividade leva a uma estagnação. Por outro lado, quando construída essencialmente a partir dos interesses subjetivos dos sujeitos, a aprendizagem histórica se torna empobrecida em experiências. Logo, o necessário equilíbrio promove a capacidade de dar significados para a História e orientar o sujeito que aprende a partir da própria experiência histórica.

A tipologia rüseniana fornece a base para uma teoria da aprendizagem histórica, ao combinar os quatro elementos centrais da competência narrativa (experiência, interpretação, orientação e motivação) e as quatro etapas de seu desenvolvimento (tradicional, exemplar, crítica e genética). Dessa maneira, a aprendizagem histórica é concebida como um processo de mudança estrutural na consciência histórica no qual as competências são adquiridas progressivamente e as experiências e conhecimento do tempo passado passam de formas tradicionais de pensamento aos modos crítico-genéticos. Em vista disso, Schmidt e Cainelli (2009, p. 69) elucidam:

[...] o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado. O objetivo é uma consciência crítico-genética, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos [...].

De acordo com Rüsen (2011b), as formas tradicional e exemplar de pensamento são as mais comuns nas escolas e dominam os currículos de História. Já as formas crítica e genética requerem um grande esforço por parte dos/as docentes e dos/as estudantes. No que diz respeito à experiência do tempo, a sua extensão e a compreensão da realidade passada se expandem amplamente quando o sujeito se move do modo tradicional ao exemplar. Contudo, o modo crítico impõe uma qualificação temporal diferente e o modo genético um sentido de tempo em si mesmo. Nas palavras de Rüsen (2011b, p. 73),

o tipo crítico requer uma nova qualificação da experiência temporal baseada nas distinções entre “meu próprio tempo” e “o tempo dos outros”. Finalmente, o tipo genético vai além desta qualidade pela temporalização do tempo em si mesmo, isto é, “meu próprio tempo” é dinâmico, mutável, instável, assim como “o dos outros”.

Em outros termos, a consciência crítico-genética permite o entendimento de que tanto professores/as quanto estudantes fazem parte de um grupo social e de um tempo social. Isso implica na compreensão de que o passado já foi o presente e o futuro de alguém; que a sociedade atual é produto de ações de sujeitos que viveram anteriormente e influenciaram na identidade (o que se é e o que não se é) dos indivíduos do tempo presente. Tal discernimento permite reconhecer que as decisões individuais e coletivas, tomadas hoje, constroem o futuro dos descendentes, fazendo emergir um compromisso ético e moral (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Compreende-se que o desenvolvimento da consciência histórica, em termos de uma crescente complexificação, se materializa nas narrativas, possibilitando a investigação e a análise de suas etapas (tradicional, exemplar, crítica e genética). Cabe ressaltar, porém, que os modos de pensamento histórico não seguem um padrão evolutivo. Antes, coexistem e são mobilizados de acordo com a necessidade argumentativa e a situação em que a pessoa se encontra. Em qualquer manifestação da consciência histórica os modos aparecem de forma imbricada, sendo necessário descobrir sua ordem hierárquica.

A esse respeito, Rüsen (2011a) esclarece que as diferenciações tipológicas do aprendizado histórico, no âmbito da Didática, podem ser utilizadas como recursos para a elaboração de uma tipologia das formas do aprendizado histórico. Entretanto, ressalta que tal tipologia consiste em instrumento ideal-típico de análise e interpretação, logo, uma distinção artificial-analítica. Nesse sentido, Cerri (2010, p. 273) afirma que “[...] esses modos não existem puros na realidade, são tipos ideais. Não existe consciência que se defina por algum dos modos de geração de sentido”.

Nessa perspectiva, a conscientização histórica do sujeito ou a autoconsciência dos próprios mecanismos cognitivos da historicidade constitui a conclusão do ciclo do próprio processo de aprendizagem. Ao que Cerri (2010, p. 273) compara à teoria cognitiva piagetiana e elucida que “[...] não é algo que possa vir de fora, que possa ser dado ou passado, mas o resultado de um esforço, de uma caminhada do próprio sujeito”. Assim, Rüsen (2011a) define que o objetivo de trabalho viável da aprendizagem histórica encontra-se na concretização e na diferenciação da competência narrativa.

Em síntese, Rüsen (2015) entende que o *pensamento histórico* segue princípios da formação de sentido narrativa, relacionados às experiências temporais; logo, o conhecimento histórico tem forma narrativa. Em outros termos, a principal competência humana de produção de sentido é a narrativa. Produzir sentido é atribuir significado à vida, em perspectiva individual e social, principalmente, diante das mudanças que permeiam a existência do sujeito. Portanto, narrar é um procedimento mental que articula interpretação do passado com entendimento do presente e projeções para o futuro. Nesse sentido, Freitas (2019) esclarece:

a competência narrativa reúne, assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escandidas: experimentar o passado – perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; interpretar a mudança – formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se – empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; e motivar-se a agir diante da mudança. [...] O desenvolvimento da competência narrativa teria a função de “elevar” o pensamento histórico dos alunos desde seu nível elementar (focado no exemplo ou no irrestrito respeito às regras da tradição) ao seu nível mais sofisticado (focado na compreensão e no respeito ao outro).

O desenvolvimento da competência narrativa pode ser facilitado por situações pedagógicas que visem uma construção crítico-genética em que o sujeito possa correlacionar sua vida prática com as experiências históricas, a partir de questões históricas suscitadas no presente. Dessa maneira, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, tornando-se aprendizado histórico. Nas palavras de Rüsen (2011a, p. 48), “[...] um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado”. Ao reconhecer a impossibilidade de dissociação entre a aprendizagem e o sujeito que aprende, a teoria rüseniana enfatiza a referência à subjetividade do/a aprendiz.

A referência subjetiva desvela-se em meio à intersubjetividade, ou melhor, na interação entre sujeitos diferentes. Nesse movimento, o conhecimento histórico empiricamente construído, por meio de negociações intersubjetivas, transforma-se em elemento de discurso, o que influencia na construção da identidade histórica dos sujeitos em interação. De acordo com Rüsen (2011a, p. 48), “o aprendizado histórico, deve, desse modo,

efetuar-se no meio de uma intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa”. Portanto, um processo que também pode ser compreendido a partir de uma perspectiva dialógica e crítico-reflexiva.

3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.

Paulo Freire

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, estabelecendo a matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade. Assim, os 1º e 2º anos do EF são voltados para o processo de alfabetização formal, ou seja, para a apropriação da leitura e da escrita. As crianças matriculadas na classe de alfabetização (1º ano) iniciam uma nova fase no sistema educacional brasileiro, caracterizada pela transição entre a educação infantil e o ensino fundamental²⁵.

Ao direcionar a presente pesquisa para reflexões sobre a aprendizagem histórica junto a crianças em início do processo de alfabetização, é preciso considerar o fato de que a maioria delas ainda não apresenta leitura e escrita eficientes. Entretanto, acredita-se que a formação da *consciência histórica*, tal como aponta a teoria rüseniana, se dá no desenvolvimento da vida prática de cada sujeito; ou seja, a criança começa a pensar historicamente antes de adentrar o ambiente escolar. Nesse sentido, ao escrever sobre a importância do ato de ler, Freire (2011, p. 19) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”.

Em diálogo com Campos, Freire (2014, p. 169) esclarece que “[...] o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra e, muito tempo antes de escrever, ‘leu’ o mundo dele, ‘leu’ a realidade dele”. As proposições freirianas incidem na impossibilidade de dissociação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Dessa forma, estabelecem a necessidade de considerar, no processo de aprendizagem, a criança que aprende e as ideias construídas por ela acerca de sua própria realidade, a partir de uma vivência pessoal.

É possível afirmar que a criança não só faz a leitura do mundo, como faz a leitura do mundo no tempo, o que é anterior à leitura e à escrita da História escolar. Essa afirmação possibilita a reflexão sobre a função da aprendizagem histórica que, de acordo com a teoria rüseniana, está na construção do *pensamento histórico*, em um processo de complexificação

²⁵ A matrícula no 1º ano do EF não exige experiência escolar anterior.

da *consciência histórica*, que culmina na forma crítico-genética de pensar e narrar a História; permite a compreensão de que a aprendizagem histórica precisa considerar os saberes infantis²⁶, as ideias construídas pelas crianças acerca das suas experiências no fluxo do tempo.

Na perspectiva freiriana, a alfabetização enquanto aprendizado da leitura e da escrita da palavra implica na releitura do mundo. Uma releitura pautada na reflexão crítica, por meio da prática consciente. A conscientização é compreendida como um fenômeno dialógico em que a criança constrói sua identidade a partir de sua descentração e da socialização de suas próprias leituras; ou seja, em processo dialético, a criança compara e diferencia as leituras do mundo, construindo seus referenciais de tempo e de espaço, sua historicidade (FREIRE; CAMPOS, 2014).

A teoria rüseniana da aprendizagem histórica estabelece algo semelhante, uma vez que o conhecimento histórico se constitui por meio de negociações intersubjetivas, influenciando na construção da identidade histórica dos sujeitos. A releitura do mundo no tempo ou as (re)significações de experiências do tempo, em formas de discursos ou competências narrativas, são estabelecidas na interação entre sujeitos diferentes (RÜSEN, 2011a). Em outros termos, é na interação discursiva, entre seus pares e professores/as, que a criança torna mais complexa a sua forma de pensar.

De acordo com Freire (2011, p. 29), “[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”. O autor compreende que a palavra dita se configura na primeira “escrita” do mundo e que o sujeito, ao “escrever o mundo”, o transforma. Assim, é imprescindível que, no processo de alfabetização, o/a docente estimule a oralidade das crianças. Em consonância com tal perspectiva, Rüsen (2011a, p. 48) pretende que o aprendizado histórico se efetue em uma “relação aberta de comunicação racional-argumentativa”, a partir de uma “intersubjetividade discursiva”. Dessa forma, os sujeitos da aprendizagem não só transformam o mundo dito, mas transformam a si mesmos.

Os discursos narrativos orais constituem ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem de História na alfabetização. As crianças precisam ser estimuladas a construir suas narrativas históricas, com argumentações ou explicações que relacionem as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), de forma a contribuir para a sua própria

²⁶ Entende-se que o “saber infantil” é plural, constituindo um amalgama entre os saberes construídos a partir das experiências vividas e os saberes escolares. Também pode ser compreendido como a junção entre os conhecimentos prévios infantis (como docentes costumam denominar) e os saberes escolares (criados a partir das necessidades e injunções do processo educativo). Tal compreensão inspirou-se nas reflexões de Monteiro (2007) acerca das categorias “saber escolar” e “saber docente”, utilizadas para a composição de uma pesquisa com professores/as de História.

orientação temporal, a sua historicidade, em um sentido prático da vida. Os discursos narrativos, em interações dialógicas, contribuem para o entendimento das diferentes formas de ler o mundo em que vivemos e possibilita pensar sobre o mundo em que gostaríamos de viver.

O protagonismo dos discursos narrativos infantis na aprendizagem histórica em contexto de alfabetização afirma o/a estudante como sujeito de conhecimento. Isso implica em respeitar a leitura de mundo de cada criança e escutá-la. Segundo Freire (2017, p. 120), respeitar a leitura de mundo da criança “é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”. A inteligibilidade crítica é construída dialogicamente, à proporção em que o/a professor/a escute de maneira paciente e crítica, de forma a falar *com* a criança e não *à* criança.

Para escutar a criança é preciso evitar a perspectiva de hierarquização de saberes e compreender que há apenas diferentes formas de leitura do mundo no tempo. Nesse sentido, Cerri (2010, p. 272) elucida que há “[...] diferenças e diferentes adequações dos modos de geração de sentido (tradicional, exemplar, crítico e genético) às conjunturas mutantes do tempo”. Logo, a tarefa do/a professor/a alfabetizador/a está em auxiliar a criança a reconhecer-se arquiteta de sua própria prática cognoscitiva histórica; ou seja, está na promoção de desafios discursivos narrativos que permitam à criança perceber-se capaz de pensar historicamente.

A Base Nacional Comum Curricular²⁷ (BRASIL, 2017, p. 398) estabelece que um dos importantes objetivos do componente curricular de História está relacionado à estimulação da “autonomia de pensamento” e à capacidade de reconhecer que “os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem”. Assim, a percepção da existência de diversidade de sujeitos e histórias “[...] estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania”. Segundo o documento, a busca pela “autonomia de pensamento” pressupõe o reconhecimento das bases epistemológicas da História: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, *tempo histórico*, documento e linguagem.

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o EF, homologada pelo MEC em dezembro de 2017, consiste em um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Na apresentação do documento, elucida-se acerca de sua previsão na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Ressalta-se que o processo de construção da BNCC foi marcado por disputas no campo político e/ou educacional, originando diferentes versões para o mesmo documento, entre os anos de 2015 e 2017. O MEC homologou a terceira e última versão, em 2017, ainda que sob críticas de especialistas da educação. O documento é utilizado neste trabalho de forma a contribuir com as reflexões estabelecidas; pois constitui importante referência para alfabetizadores/as brasileiros/as, orientando a composição de documentos curriculares locais.

Ao tratar especificamente do ensino de História nos anos iniciais do EF, a BNCC (BRASIL, 2017) esclarece que a ênfase das aprendizagens deve estar na compreensão do *tempo* e do espaço a serviço do conhecimento de si, das referências imediatas de seu círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Dessa forma, a aprendizagem histórica na alfabetização privilegia as experiências discentes e docentes, tendo em vista a realidade social e o universo da sociedade escolar, assim como os referenciais históricos, sociais e culturais.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 353) propõe, ainda, a valorização e a problematização das experiências individuais e familiares das crianças, “[...] por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros)”. Uma abordagem que privilegie “[...] o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento crítico”. Ademais, considera fundamental a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais e imateriais) para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

Conhecer as crianças e suas leituras do mundo no tempo, por meio de seus próprios discursos narrativos orais, constitui tarefa primordial para o/a professor/a alfabetizador/a. Em outros termos, a aprendizagem histórica na alfabetização conflui para o sujeito que aprende, o seu grupo social e o seu lugar e o seu tempo, o que implica na atividade docente de conhecer e analisar os saberes históricos infantis. Logo, a relação presente-passado deve ser abordada de maneira a considerar as experiências e as concepções temporais infantis, de forma a contribuir para (re)significações de experiências no tempo.

Com objetivo de auxiliar no ensino do componente curricular de História, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece um conjunto de oito habilidades²⁸ a serem desenvolvidas pelas crianças, ao longo do 1º ano do EF. Percebe-se que a categoria *tempo* figura como um conhecimento epistemológico histórico primordial desse conjunto de habilidades, apresentando-se a partir de uma relação entre tempo natural externo e tempo humano interno.

²⁸ As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas às crianças matriculadas no 1º ano do EF, a saber: a) identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade; b) identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade; c) descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade; d) identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem; e) identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares; f) conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços; g) identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar; h) reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade (BRASIL, 2017, p. 405).

Dessa maneira, o *tempo* pode ser reconhecido como histórico e suas especificidades identificadas.

Em outros termos, o *tempo* a ser mobilizado nas aulas de História, na alfabetização, é humano, coletivo, social, mensurável e, sobretudo, narrativo. O *tempo histórico* apresenta-se, também, enquanto categoria associada à aquisição de um conjunto de noções temporais necessárias à construção narrativa; ou seja, noções que auxiliam a descrever pessoas, lugares, objetos ou acontecimentos, no fluxo do tempo: cronologia, temporalidade, duração (ritmo) – mudança e permanência/continuidade. Tais conhecimentos epistemológicos são fundamentais para a aprendizagem histórica, mas não são abordados em profundidade na BNCC (BRASIL, 2017). Há apenas menções ao tempo vivido, à duração, à temporalidade e à cronologia.

Ao abordar brevemente sobre o tempo vivido, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 353) afirma que o termo pode ser entendido como “espaço biográfico”, já que está relacionado às experiências individuais discentes. Nesse sentido, recorre-se à Siman (2005) para uma reflexão mais profunda sobre o conceito, explicitando acerca da existência de alguns sentidos interpretativos complementares. Primeiro, o tempo vivido está relacionado ao tempo biológico, ou seja, o tempo marcado por anos de vida e seus ritos de passagem ou às diferentes etapas da vida, como infância, juventude e idade adulta.

O tempo vivido também está associado às experiências individuais, às diferentes leituras de mundo no tempo, o que permite percebê-lo com lógica, ritmos e durações próprias. Há um sentido de multiplicidade de tempos vividos que entrelaçam os diferentes aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, contribuindo para a formação de experiências coletivas e grupos sociais. Além disso, a memória do tempo vivido aborda a duração, a sucessão e a simultaneidade temporal, ainda que de forma intuitiva, e a relação entre passado, presente e futuro, categorias fundamentais para a compreensão do vivido.

O tempo vivido é refletido pelas crianças, no cotidiano, anteriormente ao *tempo histórico* e pode ser compreendido em termos de desenvolvimento da *consciência histórica*. Na medida em que a aprendizagem histórica promove a inteligibilidade dos eventos e significados atribuídos ao vivido, por meio de operações cognitivas epistemológicas, tem-se a transformação do tempo vivido em *tempo histórico*. O tempo vivido pode ser apreendido, principalmente, por meio da seguinte habilidade disposta na BNCC (BRASIL, 2017, p. 405): “identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade”²⁹.

²⁹ A BNCC (2017, p. 45) define como objeto de conhecimento para o desenvolvimento de tal habilidade, “as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente e futuro)”.

O tempo da duração pode ser considerado a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. Essas mudanças possibilitam a criação de periodizações históricas, como os períodos Colonial, Imperial e República do Brasil, concebidos a partir do ponto de vista político. Também se consideram os acontecimentos históricos sob a perspectiva de suas durações, valorizando as noções do tempo de curta, média e longa duração³⁰ (BRASIL, 1997). O tempo dividido em períodos permite uma melhor compreensão do passado. Por conseguinte, o tempo da duração é próprio da ciência histórica.

No âmbito da aprendizagem histórica na alfabetização, o tempo da duração não está atrelado aos acontecimentos oficiais da História, mas às experiências dos sujeitos que aprendem. O tempo da duração não é discutido com profundidade na BNCC (BRASIL, 2017, p. 405), mas pode ser apreendido, especialmente, por meio das seguintes habilidades: “identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares [...]; identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar; identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas”. Dessa forma, a criança pode compreender o sentido epistemológico da periodização das experiências vividas.

O tempo da duração está para a periodização assim como o tempo cronológico está para a datação. O tempo cronológico é imprescindível para a História, pois permite que diferentes pessoas compartilhem de uma mesma referência de localização dos acontecimentos no tempo, por meio de calendários. Consequentemente, é importante que as crianças complexifiquem o conhecimento que possuem sobre o calendário utilizado socialmente a fim de compartilharem as mesmas referências que localizam os acontecimentos no presente, no passado e no futuro (BRASIL, 1997).

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece o tempo cronológico como objeto de conhecimento da área da Matemática para o 1º ano do EF, já que o vincula às medidas de tempo. Em outros termos, o tempo cronológico no ensino da Matemática está associado à compreensão das unidades de medida do tempo e suas relações, bem como ao uso do calendário nas atividades desenvolvidas no cotidiano infantil. Já no componente curricular de História, o tempo cronológico só figura como objeto específico de conhecimento a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

Compreende-se que as datações de eventos históricos não sejam a prioridade da aprendizagem histórica no 1º ano do EF. Contudo, considerando que as crianças possuem

³⁰ Curta duração: uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos; média duração: uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; longa duração: a história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

conhecimentos prévios sobre o tempo cronológico e que os diferentes conhecimentos não se relacionam de forma compartimentada, o tempo como medida também figura no campo da aprendizagem histórica. Pode ser apreendido, principalmente, por meio da seguinte habilidade descrita na BNCC (BRASIL, 2017, p. 405): “reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou na comunidade”.

A habilidade citada anteriormente se relaciona à produção e à investigação de calendários, permitindo à criança identificar a existência de fatos que ultrapassam a experiência pessoal, já que dizem respeito a um coletivo social. Além disso, as crianças podem compreender que os acontecimentos são distintos entre si e são irreversíveis por receberem datações (dia, mês e ano). Desse modo, a dimensão temporal do tempo cronológico não diz respeito apenas à datação de acontecimentos, mas à tarefa de coordenar as datas e atribuir-lhes um sentido.

É preciso ponderar o fato de que as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) para o 1º ano do EF, no que tange à área da Matemática, indicam que as crianças devem ler, escrever e comparar números até 100 e compor e decompor números de até duas ordens (relativas à unidade e à dezena). É possível que algumas crianças iniciem a alfabetização com conhecimentos numéricos que ultrapassem o mínimo estabelecido pelo documento. Por outro lado, algumas crianças demonstram conhecer apenas os números associados ao limite de sua própria idade.

Essas informações são relevantes para a aprendizagem histórica, posto que o tempo cronológico e o tempo da duração exigem habilidades relacionadas à mensuração do tempo; ou seja, as crianças aprendem gradualmente que o tempo pode ser medido por meio de escalas de intervalos iguais, como minutos, horas, dias, anos, décadas e séculos, e isso deve ser considerado na aprendizagem histórica. Contudo, as crianças possuem experiências subjetivas acerca da passagem do tempo, como as rotinas diárias, a passagem dos anos expressa nas comemorações de aniversários ou em festas de fim de ano, as estações que permitem relacionar memórias de festas, férias escolares e o tempo meteorológico.

A passagem do tempo pode ser apreendida em contos e histórias, em cantigas e músicas, trava-línguas, parlendas, poesias, brincadeiras e jogos infantis; na convivência com pessoas de gerações anteriores que expressam sua linguagem, suas histórias, suas crenças, seus gostos, seus receios e seus valores; nos restos físicos (vestígios) do passado que também formam o presente (a casa da família, as fotografias, os móveis, livros de bebês, brinquedos etc.); em desenhos animados, filmes, programas infantis, peças de teatro, pinturas, ilustrações,

arquivos virtuais de vídeos e áudios (*YouTube* e *Podcast*) etc. que produzem diferentes interpretações (narrativas) para a relação entre passado, presente e futuro.

Em estudos dedicados à aprendizagem histórica junto às crianças menores (educação infantil e anos iniciais), Cooper (2002) esclarece que a compreensão do tempo cronológico e a habilidade de pensar historicamente, fixando os acontecimentos no contexto e no tempo, precisam ser compreendidas a partir de processos cognitivos distintos. Em outras palavras, as atividades voltadas para as sequências cronológicas não promovem em absoluto a compreensão do tempo passado e a relação entre as três dimensões temporais (passado, presente e futuro). Assim, Cooper (2002, p. 31, tradução nossa) afirma:

[...] a cronologia, as datas e o tempo medido são fundamentais para a história enquanto disciplina, mas, para as crianças pequenas, cuja compreensão do tempo é embrionária, a curiosidade e o entusiasmo com respeito a outros povos, outras vidas e outros tempos são mais importantes que as datas³¹.

Afirma-se que as dimensões temporais constituem conhecimento epistemológico basilar da História e, por conseguinte, da aprendizagem histórica. Dessa forma, a *consciência histórica* é compreendida na perspectiva rüseniana como um elemento de orientação temporal chave, visto que possibilita um sentido de historicidade que flui dos assuntos da vida diária. Em outros termos, o *tempo histórico* está no pensamento histórico, ou seja, na *consciência histórica* que advoga a tomada da consciência da historicidade da própria vida do sujeito, em relação à historicidade de sua coletividade, em uma função prática de orientação no tempo.

Segundo Rüsen (2011b, p. 57), “a consciência histórica trata o passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança”. Nesse sentido, as mudanças no tempo são fundamentais para a compreensão da historicidade individual e coletiva. Ao privilegiar os discursos narrativos infantis a fim de entender como as crianças em início de processo de alfabetização relacionam passado, presente e futuro, esta pesquisa pretende evidenciar os saberes infantis sobre as mudanças no tempo.

Em outras palavras, acredita-se que o *tempo histórico* pode ser apreendido nos discursos narrativos infantis, principalmente, a partir de reflexões sobre as mudanças no tempo; por meio de propostas dialógicas, em contexto de comunicação e interação, que estimulem a construção de narrativas históricas. Entende-se que sobre cada tempo histórico ou sobre cada presente pode se refletir acerca de continuidades e rupturas, mudanças e

³¹ O texto em língua estrangeira é: “[...] a cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños pequeños, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas”.

permanências ou semelhanças e diferenças. Essas reflexões ou percepções são evidenciadas na linguagem, por meio das narrativas históricas.

Dessa forma, a presente pesquisa destaca as noções temporais das mudanças e das permanências (continuidades), das semelhanças e das diferenças entre o presente e o passado, além do vocabulário do tempo, em detrimento do tempo cronológico e do tempo da duração. Assim, em relação ao *tempo* e a mudança, Cooper (2006) orienta que as atividades sejam organizadas a partir das histórias das crianças; de biografias individuais e das pessoas que elas conhecem a fim de explorar o passado por meio de sua experiência direta. Ressalta que as crianças precisam ser estimuladas a relacionar suas experiências com as histórias de outras pessoas.

As ideias de mudança e continuidade também podem ser abordadas a partir de comparações entre histórias reais e histórias ficcionais. As crianças podem relacionar as próprias experiências de tempo com histórias em livros de imagens sobre outras crianças e outras famílias, distintas no tempo e no espaço. Além disso, as histórias ficcionais também podem ser utilizadas para comparações sobre crescimento e mudanças. Compreende-se que o tempo vivido, em processo de humanização, orienta a aprendizagem histórica entre as crianças menores, na medida em que é abordado a partir da relação presente-passado, por meio de narrativas históricas (lidas, escutadas, faladas, escritas e interpretadas).

Tal abordagem também pode ser percebida nas aprendizagens essenciais que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 405) estabelece para o 1º ano do EF, no que tange ao componente curricular de História. Desse modo, destacam-se as seguintes habilidades descritas no documento: “identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade; identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade; identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar”.

As reflexões sobre as semelhanças e as diferenças entre o passado e o presente também podem ser desenvolvidas, segundo Cooper (2002), a partir das experiências das crianças, de seus familiares ou de outras pessoas conhecidas. As crianças podem identificar as mudanças de seu entorno, por meio de fotografias ou vídeos antigos, e de objetos, como roupas, utensílios domésticos, brinquedos etc.; podem distinguir semelhanças e diferenças entre o presente e o passado por meio de narrativas que abordem diferentes maneiras de se viver, ao longo do tempo (através de livros, revistas, jornais, vídeos, anúncios, relatos orais etc.).

Acerca da dimensão das semelhanças e das diferenças entre o passado e o presente, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 405) estabelece a seguinte habilidade: “identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares”. De acordo com Cooper (2002), as crianças podem comparar brinquedos antigos e novos, estabelecendo análises acerca dos materiais utilizados para a sua confecção. As bonecas antigas, por exemplo, possuíam cabeça de porcelana ou *biscuit* e corpo de madeira ou pelica, enquanto a maior parte das bonecas atuais é feita de plástico. As roupas e os acessórios das bonecas também são indicativos da passagem do tempo.

No Brasil, a partir da década de 30 até a década de 70 do século XX, aproximadamente, as bonecas de papel (*dressing dolls*)³² eram bastante difundidas. Já as bonecas de borracha ou plástico eram menos utilizadas por constituírem objetos de alto custo, quase inacessíveis às classes populares. Ao propor comparações entre brinquedos, jogos e brincadeiras antigos e atuais, as demandas do tempo presente, como a responsabilidade ambiental, as relações de gênero, consumo responsável e as relações étnico-raciais, podem levar a reflexões sobre a construção de ações para o futuro, tendo as experiências de outros tempos e do nosso tempo como balizas.

Cooper (2002) esclarece que mesmo as histórias ficcionais, como os contos clássicos, podem subsidiar reflexões sobre as semelhanças e as diferenças entre o passado e o presente. Os contos de tradição oral carregam elementos históricos, sociais e culturais de pessoas que viveram em outras épocas e lugares. Os contos clássicos, por exemplo, falam de reis, rainhas, castelos e carruagens (*Cinderela e Rapunzel*); marqueses, moleiros, moinhos e banquetes (*O Gato de Botas*); atividades pastorais, agrícolas e de mineração (*João e o Pé de Feijão* e *a Branca de Neve e os Sete Anões*); moedas de ouro e prata (*A Polegarzinha*), entre outros.

Os contos e as histórias próprias da tradição oral brasileira também portam aspectos históricos, culturais e sociais de pessoas que viveram em outros tempos históricos. Cabe ressaltar que diversas matrizes compõem a tradição oral brasileira, como a africana e a indígena. Nesse sentido, a mitologia africana reflete a sabedoria de vários povos, os valores compartilhados nas comunidades, as explicações do mundo e a conduta das pessoas nele. De semelhante forma, as cosmologias indígenas correspondem a modelos complexos de concepções acerca da origem do Universo e de tudo o que existe no mundo.

³² As bonecas de papel (*dressing dolls*) remontam ao final do século XVIII, na Inglaterra. Eram figuras para recortar, com roupas para trocar, e fizeram sucesso em toda a Europa, principalmente na França (ATZINGEN, 2001).

Segundo Cooper (2002, p. 115, tradução nossa), “os historiadores descobrem o passado a partir das fontes, pegadas do passado que permanecem”³³. Nesse sentido, a autora compreende que as interpretações sobre o passado e as reflexões sobre a relação presente-passado, na aprendizagem histórica, pressupõe a utilização de fontes históricas (escritas, visuais ou orais). Assim, destaca um conjunto mais amplo de fontes e de áreas de investigação utilizados por historiadores/as no século XX: arqueologia, cartografia, canções populares, jogos infantis, provérbios, folclore, história oral, nomes de lugares e estatísticas.

Da mesma forma, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 396) afirma que, no ensino de História, a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos pode facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os diversos vestígios do passado (como mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.), “[...] deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes”. Ao transformar o objeto histórico em laboratório da memória, se tem a produção de um saber que é próprio da ciência histórica.

As inferências sobre as fontes históricas são desenvolvidas a partir de perguntas sobre como foram feitas e utilizadas, como influenciaram na vida das pessoas, os sentimentos e pensamentos das pessoas que as construíram e usaram. Isso implica em aceitar que possam existir diversas inferências válidas e que as inferências precisam ser bem argumentadas e concordar com outras informações disponíveis. As perguntas corretas podem propiciar importantes respostas enquanto algumas perguntas nunca poderão ser respondidas, visto que a ciência histórica conta com os vestígios disponíveis. No que tange à aprendizagem histórica, Cooper afirma (2002, p. 117, tradução nossa):

quando as crianças pequenas fazem indicações acerca das fontes históricas, precisam compreender que não pode haver uma única resposta correta (e também que algumas inferências podem ser mais prováveis que outras). Isso lhes dá confiança para formar, justificar e expor suas próprias opiniões e escutar as dos demais. Além disso, desenvolve na criança a sensação de controle sobre seu próprio pensamento, de modo que as mesmas reflexões não sejam possíveis quando as perguntas são fechadas³⁴.

³³ O texto em língua estrangeira é: “los historiadores descubren el pasado a partir de las fuentes, huellas del pasado que permanecen”.

³⁴ O texto em língua estrangeira é: “cuando los niños pequeños hacen indicaciones acerca de las fuentes históricas, tienen que comprender que no puede haber una única respuesta correcta (y también por qué inferencias pueden ser más probables que otras). Esto les da confianza para formar, justificar y exponer sus propias opiniones y escuchar las de los demás. Desarrolla la sensación de control de los niños sobre su propio pensamiento de un modo que no pueden conseguir las preguntas cerradas”.

Aprender sobre o passado e refletir sobre as mudanças ao longo do tempo implicam no desenvolvimento de um vocabulário próprio da História, ao que Cooper (2002, p. 28) denomina de “linguagem do tempo”. A autora menciona termos temporais específicos, como ontem, antigo, passado, agora, depois, último, primeiro, seguinte, antes e depois; conceitos históricos relacionados ao registro da passagem do tempo, como ano, década, geração e século; conceitos associados às mudanças no tempo, como antigo, novo, igual, diferente, causa e efeito; conceitos que descrevem as características comuns de determinados períodos, como colonial, imperial e republicano.

Alguns conceitos descrevem ideias organizadoras que estão presentes em todas as sociedades, mas não são exclusivamente históricos³⁵, como agricultura, comércio, comunicação e crenças; outros definem edifícios, tecnologia ou grupos de pessoas em épocas passadas, como palácio imperial, forte, mosteiro, caravela, roca, botija, liteira, colonos, jesuítas, família real e “escravos” (pessoas escravizadas). Enquanto alguns conceitos são concretos, sendo facilmente imaginados (imperador, palácio etc.), outros são abstratos (sociedade, cultura, poder etc.) e dependem da compreensão de conceitos concretos subordinados³⁶.

De acordo com Cooper (2002), as crianças não aprendem os conceitos por meio de definições pré-estabelecidas, mas no processo de aprendizagem, em meio a resoluções de problemas, pela tentativa e erro, em dialogicidade, de forma a abstrair as características

³⁵ Rüsen (2007) ressalta que os conceitos históricos e não históricos são empregados no uso corrente da linguagem do conhecimento histórico, mas é necessário distingui-los com clareza. Segundo Rüsen (2007, p. 92), “os conceitos são ‘históricos’ quando na designação dos estados de coisas se referem à ‘história’ como a supra-sumo [sic] do que está sendo designado”. Em outros termos, os conceitos são históricos “[...] porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro da orientação da vida prática, entre lembrança do passado e expectativa do futuro”. O autor estabelece uma distinção entre *nomes próprios* e *categorias históricas*. Os *nomes próprios* designam estados de coisas do passado em uma ocorrência singular, sem precisão quanto a sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal que ocorreram (como d. Pedro II, Brasil e Constituição de 1824). Já as *categorias históricas* designam contextos temporais gerais de estado de coisas, estabelecendo a qualidade histórica da mudança temporal (como continuidade, progresso, desenvolvimento, revolução, evolução e época). Nesse sentido, Rüsen (2007, p. 92) esclarece que os *conceitos históricos* fazem a mediação ente categorias e nomes próprios, pois “[...] designam nos estados de coisas referidos por nomes próprios, as qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas”; ou seja, “conceitos históricos são o recurso lingüístico [sic] que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal” (como Brasil Império e Segundo Reinado).

³⁶ Rüsen (2007, p. 94) elucida que na linguagem corrente, há uma tendência “[...] a chamar de ‘concreto’ aquilo que tem nome próprio”. Contudo, no pensamento histórico, “[...] essas designações por nome próprio são abstratas, porque nelas se abstrai da qualidade temporal histórica do designado”. Tal elucidação é imprescindível para a compreensão acerca da constituição do pensamento histórico infantil e a composição de mediações pedagógicas no ensino de História.

comuns. Dessa maneira, os conceitos espontâneos³⁷ são deduzidos do contexto, apresentando instabilidade. Em alguns momentos, ainda que as palavras das crianças coincidam com as palavras dos adultos, não significa que estejam pensando no conceito da mesma forma. Cooper (2006, p. 180) esclarece:

[...] as crianças podem ter uma imagem de um mercado diferente da que tem um adulto, apesar de ambos poderem pensar que estão compartilhando significados: as crianças geralmente aceitam o não familiar sem questionamentos [...]. Assim, é importante que os adultos discutam os significados com as crianças, que usem palavras numa variedade de contextos, que apresentem ilustrações visuais para dar oportunidades de as crianças usarem novas palavras em seus próprios contextos. Aprender novos significados é um processo dinâmico e ativo. Se virmos várias fotos de diferentes tipos de castelos, ou moinhos de vento, ou carruagens, podemos trabalhar com as suas características compartilhadas, discutindo quais são os seus significados essenciais. Isso envolve tentativas-e-erro [sic], arriscando usar palavras ao recontar histórias e em jogos, vendo qual termo é mais apropriado.

A construção de inferências razoáveis sobre as fontes históricas, em contexto dialógico, promove o desenvolvimento da sintaxe e da linguagem, no que diz respeito à argumentação, à hipótese e à probabilidade. Assim, Cooper (2002) orienta que a aprendizagem história seja pensada a partir de atividades em que as crianças possam dialogar, explicar e justificar seus argumentos entre seus pares e adultos. Ademais, as crianças precisam ter oportunidades de manifestar suas próprias interpretações acerca do passado e da relação entre passado, presente e futuro, baseadas no que sabem, e compreender como e por que podem diferir de outras interpretações.

Compreende-se, portanto, que a linguagem é essencial para o desenvolvimento do *pensamento histórico*, pois as fontes históricas nada podem dizer sobre o passado, se não forem interpretadas e as interpretações não forem comunicadas. Consequentemente, as interpretações sobre o passado são diversas porque refletem os valores e as preocupações do tempo histórico em que são construídas, variam segundo os interesses de quem as produzem e possibilitam a reescrita da história quando surgem novas provas. Nesse sentido, a visão sobre o passado é dinâmica.

³⁷ Sobre a concepção de conceitos espontâneos, Vigotski (2007, p. 48) esclarece que o processo de definição de conceitos nas crianças está baseado nas lembranças: “as suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração”. Nesse sentido, um caracol pode ser definido como: “[...] é pequeno, que se arrasta no chão, que sai da ‘casa’”. Já a avó, como: “ela tem o colo macio”. Para o autor, há uma interação muito próxima entre os conceitos espontâneo e científico, visto que na comunicação social há um processo de desenvolvimento dos conceitos, possibilitando o entendimento das palavras. Desse modo, Bittencourt (2018), ao escrever sobre as aprendizagens em História, ressalta a importância da concepção de Vigotski (2007) acerca da construção do conceito para o ensino de História junto às crianças. Bittencourt (2018, p. 158) afirma que “no processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos”. Logo, o intercâmbio social, mediado pela linguagem, favorece a formação conceitual, devendo ser considerado no cotidiano pedagógico.

Do mesmo modo, as experiências do passado são reinterpretadas constantemente na aprendizagem histórica e comunicadas por meio de narrativas históricas. A compreensão de que a História é multifacetada possibilita uma postura questionadora sobre os valores, atitudes e o lugar do próprio sujeito em uma sociedade em constante mudança; logo, desde o início da aprendizagem escolar, as crianças podem ser incentivadas à consciência das diversas perspectivas históricas, a construir suas próprias interpretações sobre elas e avaliá-las porque, segundo Cooper (2002), isso é a História e as crianças precisam encontrar o seu lugar nela.

Tal perspectiva, em consonância com a teoria rüseniana, permite compreender aspectos da construção do *pensamento histórico* infantil durante as aulas de História. A inteligibilidade das mudanças das pessoas e de seu mundo, como processo pautado pela intencionalidade, constitui sentido do tempo e, por conseguinte, tem-se o trabalho de constituição de sentido da *consciência histórica* – atividade mental fundamental para o *pensamento histórico*. Portanto, a aprendizagem histórica é dimensionada pela experiência e a interpretação do passado a fim de orientar ações no presente e motivar outras formas de ser e estar no mundo, de maneira a contribuir para a formação identitária dos sujeitos.

4 OS DIRCURSOS NARRATIVOS INFANTIS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA: O PERCURSO METODOLÓGICO

É preciso que quem tem o que dizer saiba,
sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem
escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua
capacidade de dizer por muito ter dito sem nada
ou quase nada ter escutado.

Paulo Freire

A fim de encontrar respostas para a questão que orienta este trabalho – como as crianças do 1º ano do ensino fundamental relacionam passado, presente e futuro em suas narrativas? –, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (YIN, 2016), a partir de investigação empírica de estudo de caso (YIN, 2015). Para tal, foi selecionada uma turma de primeiro ano do EF do Colégio Pedro II (*Campus São Cristóvão I*), tradicional instituição federal de ensino, localizada no Bairro Imperial de São Cristóvão, na região central do Rio de Janeiro³⁸.

A escolha do Colégio Pedro II (CPII) como campo de pesquisa, especificamente o *Campus São Cristóvão I*, atendeu a critérios subjetivos e objetivos. Os critérios subjetivos se relacionam ao fato de a instituição consistir em espaço de atuação profissional da pesquisadora. Nesse sentido, os critérios objetivos foram construídos a partir de conhecimentos prévios acerca dos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos no *Campus*. Em primeiro lugar, considerou-se a diversidade de estudantes que iniciam o 1º ano do EF na instituição, visto que o ingresso das crianças se dá por concurso público, através de sorteio.

O CPII desperta grande interesse de famílias que desejam para suas crianças um ensino reconhecidamente de excelência. Desse modo, a instituição atende a estudantes de

³⁸ Fundado em 02 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II – cujo nome consiste em uma homenagem ao imperador d. Pedro II pelo seu aniversário de 12 anos – é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro. O *Campus São Cristóvão I* concentra o maior número de estudantes dos anos iniciais do EF, atendendo a crianças de 6 a 12 anos de idade, que cursam do 1º ao 5º ano. As turmas de 1º ano são as mais numerosas do *Campus*; a cada ano letivo são formadas oito ou nove turmas de 1º ano, divididas em dois turnos (manhã e tarde), com o máximo de 20 estudantes em cada sala.

diferentes estratos sociais, matriculados/as após sorteio público³⁹. Além disso, as turmas de primeiro ano são organizadas pela equipe pedagógica, de forma a manter a heterogeneidade, em diferentes aspectos. Para fins da pesquisa, a diversidade apresentava-se com um importante fator, na medida em que as diferentes leituras de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem histórica poderiam contribuir significativamente à investigação.

Outro fator que influenciou na escolha do *Campus* São Cristóvão I (CPII) como espaço de pesquisa atendeu a critérios pedagógicos. Desde os primeiros dias de aula, as crianças do primeiro ano do EF participam de *rodinhas* com seus/suas professores/as. As *rodinhas* são atividades dialógicas desenvolvidas dentro da sala de aula, nas quais os/as professores/as e as crianças se sentam no chão da sala, formando um grande círculo, e conversam sobre diferentes assuntos do cotidiano. Ressalta-se que alguns/algumas professores/as costumam nomear tais práticas como *rodas de leitura* porque desenvolvem, sobretudo, atividades dialógicas a partir de suportes literários.

Entende-se que as *rodinhas* fazem parte do cotidiano pedagógico das turmas de 1º ano do EF, no *Campus* São Cristóvão I (CPII). As crianças são incentivadas, desde os primeiros dias de aula, a manifestar suas opiniões e a respeitar as diferentes perspectivas. Nas *rodinhas*, os discursos infantis são valorizados e os/as professores/as atuam de forma a horizontalizar as relações dialógicas. Para fins da pesquisa, considerou-se a proximidade que as *rodinhas* estabelecem com o instrumento metodológico selecionado para a presente investigação, ou seja, as Rodas de Conversa.

Os critérios estabelecidos possibilitavam a escolha de qualquer turma de 1º ano do *Campus* São Cristóvão I. No entanto, devido às especificidades da pesquisa e aos trâmites burocráticos relacionados à Comissão de Ética em Pesquisa, definiu-se uma turma a ser investigada, já no final do ano de 2018. Desse modo, deu-se o primeiro contato com uma professora que lecionaria para uma turma de 1º ano em 2019, no qual as intenções de pesquisa foram apresentadas. A professora, reconhecida por seu trabalho junto à coordenação de Estudos Sociais no *Campus*⁴⁰, se mostrou receptiva à pesquisa, demonstrando entusiasmo.

³⁹ No *Campus* São Cristóvão I, são realizados sorteios para as matrículas de todas as crianças do 1º ano do EF, que se despedem do *Campus* ao concluírem o 5º ano. Nesse sentido, há poucos sorteios para matrículas do 2º ao 5º ano do EF, correspondendo a vagas ociosas.

⁴⁰ Durante alguns anos, o *Campus* contou com coordenadores de áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais). Cabe ressaltar que, nos anos iniciais do EF, o campo científico da História encontra-se integrado a outras áreas das Ciências Sociais, compondo a disciplina de Estudos Sociais. Tal composição é compreendida por Moraes (2015, p. 52) a partir de um processo histórico de constituição e de um contexto discursivo híbrido que envolve “fluxos de cientificidade oriundos tanto do campo da História como de outras áreas das Ciências Sociais, recontextualizados nos limites do sentido escolar”. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (COLÉGIO PEDRO II, 2002), as atividades de Estudos Sociais objetivam a

Tendo em vista o que determina a legislação em vigor, a pesquisa iniciou após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa (Coep) da UERJ e do Comitê de Ética em Pesquisa do CPII (CEP/CPII), por meio de Pareceres Consubstanciados de Aprovação⁴¹ emitidos junto à Plataforma Brasil⁴². Os responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Cessão de Imagem e Áudio (TCIA), durante a primeira reunião de pais, convocada pela professora regente da turma. Nessa reunião, a pesquisadora conversou com os responsáveis sobre os objetivos da pesquisa e todos/as concordaram com a participação das crianças⁴³.

O período letivo do CPII, referente ao ano de 2019, teve início no final do mês de março, devido às reposições de aulas paralisadas em movimentos políticos reivindicatórios dos funcionários, nos anos anteriores. Para os/as estudantes do 1º ano do *Campus* São Cristóvão I, o ano letivo iniciou, de fato, no mês de abril, depois que as crianças participaram do período de acolhimento e os/as professores/as concluíram o processo de definição das turmas, denominado *enturmação*. Fora acordado com a professora regente que, durante o mês de abril e parte do mês de maio, a pesquisadora frequentaria as aulas, duas vezes por semana, de forma a estabelecer um período de convivência com as crianças e estreitamento das relações.

A turma foi formada por dezenove crianças, com idade entre seis e sete anos. O número de estudantes foi reduzido porque havia uma criança com necessidades educacionais específicas. Essa criança contava com o apoio diário de uma profissional que a ajudava na locomoção e nas demais atividades cotidianas. Assim, a sala de aula era composta por dezenove crianças, a professora regente e uma profissional vinculada ao Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do *Campus* São Cristóvão I. O período de

construção de noções relacionadas à vida em sociedade e sua organização social, política e cultural, em relações espacial e temporal, por meio de fundamentos encontrados nas diferentes áreas das Ciências Sociais. Entende-se que a disciplina de Estudos Sociais, no Colégio Pedro II, se estabelece como um campo profícuo para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas interdisciplinares. Todavia, a presente pesquisa enfatiza os aspectos teóricos oriundos do campo da História.

⁴¹ Parecer número 3.152.232 expedido pelo Coep da UERJ em 18 de fevereiro de 2019 e parecer número 3.205.110 expedido pelo CEP/CPII em 18 de março de 2019, com registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 06234918.7.0000.5282.

⁴² A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde).

⁴³ A pesquisa também foi apresentada às crianças, com uma linguagem acessível ao vocabulário infantil, e elas assinaram um TCLE adaptado. Todas as crianças concordaram em participar da pesquisa e se mostraram curiosas quanto ao assunto das Rodas de Conversa.

observação mostrou-se importante, pois possibilitou conhecer as crianças, a professora regente e as rotinas pedagógicas.

Combinou-se com a professora regente que seriam realizadas Rodas de Conversa com as crianças, após o período de observação e participação da pesquisadora nas atividades do cotidiano da turma. As Rodas de Conversa foram estabelecidas como instrumento metodológico para a coleta dos dados necessários à compreensão de aspectos da construção do pensamento histórico infantil, principalmente, pela característica de uma metodologia participativa e de promoção do diálogo e da reflexão, a partir de temas previamente selecionados (AFONSO; ABADE, 2008).

De acordo com Afonso e Abade (2008, p. 19) “uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão”. Para tal, busca-se “[...] construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo”. As autoras esclarecem que a metodologia de Rodas de Conversa pode ser utilizada em diversos contextos, como escolas, postos de saúde, associações comunitárias etc., com grupos de até 30 participantes.

Optou-se pelas Rodas de Conversa porque se buscava um instrumento metodológico que não fosse somente profícuo para a pesquisa, mas que também pudesse ser utilizado em práticas docentes voltadas para a aprendizagem histórica infantil. Dessa maneira, os objetivos fundamentais de uma pesquisa desenvolvida em curso de mestrado profissional seriam atingidos. Considerou-se, também, uma metodologia em que as crianças se sentissem seguras e estimuladas para apresentar suas narrativas à pesquisadora e aos seus pares, assegurando a naturalidade similar à de qualquer atividade pedagógica; tendo em conta o período de transição e de adaptação escolar experienciado pelas crianças do primeiro ano.

Segundo Afonso e Abade (2008), as Rodas de Conversa se dividem em três momentos, a saber: preparar, trabalhar e avaliar. O momento de preparação serve de acolhimento para os/as participantes, de sensibilização para o tema da conversa e de estímulo à interação e ao diálogo. O momento de trabalho se refere à discussão acerca do tema em questão; o grupo é estimulado à reflexão e participa de atividades que facilitam a discussão. No momento de avaliação, o grupo avalia e compartilha a produção na Roda. Assim como há necessidade de preparação para o trabalho, a avaliação funciona como um fechamento das atividades, como sistematização e reconhecimento da produção do grupo.

Foram realizadas quatro Rodas de Conversa⁴⁴ com as crianças, tendo como tema central o *tempo histórico* enquanto conhecimento epistemológico. Os roteiros foram desenvolvidos a partir de instrumentos lúdicos, visto que a metodologia de Rodas de Conversa pressupõe a utilização de recursos lúdicos para a dinamização das discussões. Ressalta-se que o termo “lúdico” não está necessariamente relacionado a brincadeiras. Os recursos lúdicos são definidos por Afonso e Abade (2008, p. 29) como um princípio para ajudar a “ver o mundo com um olhar mais criativo e inovador”.

Nesse sentido, foram elaborados roteiros para as Rodas de Conversa, nos quais os recursos lúdicos selecionados apresentam estreita relação com o ensino de História, sobretudo, com o uso de fontes históricas em sala de aula. Para auxiliar nas discussões, foram utilizados imagens (fotografias e pinturas) e objetos relacionados ao universo infantil, além de livros literários infantis e vídeo. A seleção dos recursos lúdicos e as práticas sistematizadas nos roteiros sofreram influência da teoria rüseniana e atenderam às sugestões pedagógicas de Cooper (2002), com adaptações aos textos curriculares nacionais para o 1º ano do EF. No Quadro 1, são apresentadas informações gerais sobre as Rodas de Conversa.

Quadro 1 – Informações gerais sobre as Rodas de Conversa

Roda	Assunto	Tema	Participantes
1	Sobre meninos e jabuti	Contingência e temporalização do tempo	19 crianças
2	Sobre brinquedos especiais	Introdução à historicidade de si, dos outros e do mundo	16 crianças
3	Sobre o modo de ser criança	Complexificação do pensamento histórico	17 crianças
4	Sobre minha vida de bebê	Guardar, lembrar, interpretar e contar: o desenvolvimento da competência narrativa	13 crianças

Fonte: A autora, 2020.

A primeira Roda de Conversa, *sobre meninos e jabuti*, foi desenvolvida a partir da leitura do livro infantil *O menino, o jabuti e o menino*⁴⁵, de autoria de Pacheco (2010).

⁴⁴ As Rodas de Conversa foram previamente agendadas com a professora regente da turma, em datas que melhor se adequassem ao seu planejamento pedagógico. Nesse sentido, foram realizadas Rodas de Conversa nos dias 29/05/2019 (primeira Roda), 26/06/2019 (segunda Roda), 03/07/2019 (terceira Roda) e 08/07/2019 (quarta Roda).

⁴⁵ O livro *O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco (2010), apresenta uma narrativa contada somente por ilustrações. A história trata da amizade duradoura entre um menino e um jabuti. É possível perceber a passagem do tempo nas diferentes fases da vida do menino e na transformação da cidade ao fundo. Após a morte do companheiro, o jabuti (animal que pode viver mais de 150 anos) encontra um novo amigo, um menino que vive em outro tempo, diferente daquele em que vivia o primeiro menino. Trata-se de dois tempos que correspondem ao presente de um passado e ao presente de um futuro.

Buscou-se estabelecer, junto às crianças, reflexões sobre o tempo natural, com ênfase na perturbação (ou contingência) própria desse tempo, ou seja, a finitude da vida. Além disso, as discussões se voltaram para a produção de sentido do *tempo*, por meio da compreensão da existência de vários presentes e das relações entre passado(s), presente(s) e futuro(s). A Roda enfatizou, portanto, a contingência do *tempo* e a temporalização do *tempo*, a partir da identificação e interpretação de mudanças no fluxo temporal (APÊNDICE B).

A segunda Roda de Conversa, *sobre brinquedos especiais*, foi desenvolvida a partir das narrativas históricas acerca de brinquedos considerados *especiais* pelas crianças e pelas professoras. Buscou-se estabelecer reflexões sobre a passagem do *tempo*, por meio de comparações de narrativas históricas sobre o tempo das crianças e outros tempos. Tais narrativas relacionaram-se a objetos antigos e atuais (os brinquedos) previamente selecionados pelas crianças e pelas professoras. Dessa forma, a Roda enfatizou as narrativas históricas infantis, a compreensão da historicidade de si e do mundo e o processo de construção da identidade histórica (APÊNDICE C).

A terceira Roda de Conversa, *sobre o modo de ser criança*, foi desenvolvida a partir de análise e interpretação de fontes históricas materiais visuais (pinturas e fotografias⁴⁶), previamente selecionadas pela pesquisadora, e a comunicação dessas interpretações (narrativas) aos pares. Foram selecionadas fotografias e pinturas que retratam crianças, em diferentes atividades, no passado e no presente. Buscou-se estabelecer reflexões a partir da identificação e interpretação de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, do modo de ser *criança*, em diferentes tempos e espaços; de forma que as crianças pudessem reunir características comuns para a construção do conceito de *criança*.

Nesse sentido, as reflexões se voltaram para a construção de uma representação dos/das estudantes enquanto crianças de determinado tempo e espaço (identidade histórica). Ademais, incentivou-se a complexificação do entendimento sobre o passado, ou seja, a compreensão de que o passado se divide em períodos, uma vez que as crianças analisaram diferentes sociedades representadas nas imagens. Além de interpretar as experiências históricas, as crianças foram orientadas e motivadas, a partir de uma reflexão crítica, a ações

⁴⁶ Pinturas selecionadas: *Jogos infantis*, de Pieter Bruegel (1560); *Crianças brincando de roda*, de Hans Thoma (1872); *Praia de Biarritz*, de Paul Michel Dupuy (1913); *Parque de diversões*, de Djanira da Motta (19--). Fotografias selecionadas: imagem em que uma menina trabalha com uma máquina de tecelagem (ca. 1900); imagem que retrata crianças em uma sala de aula antiga (1926); imagem de crianças indígenas brincando na canoa (2010); fotografia da própria turma em atividade na sala de leitura (2019); imagem de crianças lendo em uma biblioteca (20--); imagem de crianças pulando corda (20--). Ressalta-se que algumas imagens podem ser encontradas no Apêndice D. Contudo, as imagens selecionadas a partir de banco de dados da *internet* apresentam questões relacionadas à autorização de divulgação e não constam nesta dissertação; foram utilizadas apenas para fins pedagógicos específicos em sala de aula.

que permitem estabelecer outras formas de ser e estar no mundo (sentido prático). Portanto, a Roda enfatizou a complexificação do pensamento histórico, em sentido identitário e prático (APÊNDICE D).

A quarta Roda de Conversa, *sobre minha vida de bebê*, foi desenvolvida a partir das narrativas infantis sobre o período da vida em que cada criança era bebê. Os/as estudantes precisaram recorrer a fontes históricas orais (relatos de parentes) e materiais (objetos do período em que eram bebês) para a composição de suas narrativas. Buscou-se estabelecer reflexões a partir da descoberta da criança enquanto sujeito histórico, no que se refere a sua própria vida e à História enquanto uma narrativa construída; ou seja, o entendimento de já ter sido um bebê em outra época da vida e que precisa interpretar as fontes para extrair informações sobre fatos do seu passado e compor sua narrativa⁴⁷.

Ademais, viabilizou-se o desenvolvimento da reversibilidade temporal a partir da recorrência ao passado, tendo como referência a própria vida da criança (as lembranças pessoais da época de bebê); em associação com conhecimentos substantivos da História, ou seja, fatos objetivos da história do Brasil: a infância de d. Pedro II⁴⁸. Portanto, a Roda enfatizou a compreensão de que a História é uma ciência narrativística (precisa de alguém para contá-la) e o processo de (re)conhecimento da historicidade de si, do outro e do mundo (APÊNDICE E).

Os roteiros completos das Rodas de Conversa podem ser encontrados no final desta dissertação, correspondendo aos Apêndices B, C, D e E. Eles também constituem parte do produto educacional que acompanha esta dissertação, o livro intitulado *O tempo histórico nas Rodas de Conversa: roteiros para ensinar e aprender História na classe de alfabetização*. Portanto, afirma-se que os roteiros construídos para a metodologia desta pesquisa respondem à necessidade de apoio pedagógico voltado para os/as professores/as alfabetizadores/as que

⁴⁷ Parte das atividades desenvolvidas na quarta Roda de Conversa foi planejada em parceria com a Dra. Márcia Pugas, professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II e reconhecida pela excelente atuação pedagógica, sobretudo, na área de Estudos Sociais.

⁴⁸ Ressalta-se que a escolha da temática acerca da infância de d. Pedro II se deu pela relação desse personagem com a história da fundação do CPII. Além disso, a pesquisa de Pereira (2017) apontou que as crianças costumam demonstrar maior interesse por fatos históricos em que podem se identificar, como as histórias de crianças que viveram em outros tempos. Pereira (2017) realizou uma pesquisa com 57 estudantes do 5º ano do EF e questionou as crianças sobre o conteúdo que mais gostaram de estudar nas aulas de História. O período do Segundo Reinado foi o conteúdo mais citado pelos/as estudantes e d. Pedro II o personagem mais lembrado pelas crianças. Professoras relataram à Pereira (2017) que os/as estudantes se identificaram com o fato de d. Pedro II ter assumido o trono ainda menino, o que refletiu nas respostas das crianças. Nesse sentido, para a reflexão acerca da infância de d. Pedro II, na Roda de Conversa, utilizou-se a pintura intitulada *Retratos de dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos* (1921), de Domenico Failutti, e o texto intitulado *Um bebê na história*, escrito pela pesquisadora; ambos podem ser encontrados no Apêndice E. Salienta-se que o texto não foi lido para as crianças, mas serviu de embasamento para a conversa desenvolvida na Roda.

ensinam História às crianças do 1º ano do EF. Desse modo, podem ser utilizados, na íntegra ou de forma adaptada, para a composição de aulas de História.

É importante salientar que as Rodas de Conversa foram desenvolvidas a partir de roteiros semiestruturados e concebidas enquanto instrumento metodológico caracterizado pela flexibilidade. Ao abordar temas relacionados às experiências vividas pelas crianças, não se espera que as atividades se desenvolvam a partir de uma linearidade comum aos conteúdos formais escolares. Entende-se que o grupo participante precisa explorar os significados de cada atividade, buscando uma forma equilibrada para trabalhar. Nesse sentido, as técnicas se adequaram aos objetivos propostos, às condições do momento e às necessidades do grupo (AFONSO; ABADE, 2008).

As Rodas de Conversa foram gravadas em áudio e os dados orais obtidos foram transcritos pela pesquisadora para a posterior análise, resultando em um total de 187 páginas. A primeira Roda (com duração de 53 minutos) resultou em 27 páginas; a segunda Roda (com duração de 77 minutos) resultou em 48 páginas; a terceira Roda (com duração de 77 minutos) resultou em 52 páginas; e a quarta Roda (com duração de 92 minutos) resultou em 60 páginas. Para as transcrições dos dados orais, foram utilizadas as normas do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Símbolos do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta

Ocorrência	Sinais
Pausas	...
Ênfase	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
Silabação	-
Interrogação	?
Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()
Truncamento de palavras ou desvios sintáticos	/
Comentário da transcritora	(())
Citações	“ ”
Superposição de vozes	[
Simultaneidade de vozes	[[

Fonte: DIONÍSIO, 2006 apud ALESSI, 2014, p. 111.

Ressalta-se que os nomes das crianças foram omitidos e, para fins de transcrição, cada criança recebeu um número entre 1 e 19. Dessa forma, nos trechos selecionados para a análise, os discursos das crianças são precedidos pela sigla *Cr* e o número correspondente a cada criança. Já os discursos da professora pesquisadora são precedidos pela sigla *PP*, enquanto os discursos da professora regente pela sigla *PR*. Em alguns trechos de conversas, os nomes das crianças foram substituídos pelo símbolo [...] a fim de tornar o texto mais fluido.

As narrativas históricas infantis foram analisadas e interpretadas a partir do referencial teórico apresentado nesta dissertação, sobretudo, os pressupostos elaborados por Cooper (2002, 2006) e Rüsen (2001, 2007, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2014, 2015). Nesse sentido, buscou-se compreender aspectos da constituição do pensamento histórico infantil, por meio da análise do desenvolvimento das competências narrativas das crianças; de forma a possibilitar reflexões acerca da operação de sentido do *tempo* nas narrativas de estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

5 O TEMPO HISTÓRICO NAS NARRATIVAS INFANTIS: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO INFANTIL

Narradores e narrativas na busca dos sentidos da experiência humana.

Narrativas de professores e alunos, juntos,
dizendo a palavra para viver e transformar o mundo.

Ana Maria Monteiro

Nesta seção, propõe-se uma análise das narrativas infantis desenvolvidas a partir das Rodas de Conversa, a fim de compreender aspectos da construção do sentido de historicidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem histórica. Consequentemente, procura-se entender aspectos da constituição do pensamento histórico infantil. Em outras palavras, busca-se compreender como as crianças operam com o/no *tempo histórico* em suas narrativas, de forma a tomarem consciência de sua própria historicidade, em relação à historicidade de sua coletividade, em uma função prática de orientação no *tempo*.

Inicialmente, pretende-se uma reflexão sobre a “linguagem do tempo” empregada pelas crianças, enquanto saber construído a partir das experiências infantis vividas (COOPER, 2002, p. 28). Para tal, utilizam-se as transcrições da primeira Roda de Conversa, desenvolvida a partir de perguntas referentes à história do livro intitulado *O menino, o jabuti e o menino*, em atividade de comparação entre personagens que vivem em diferentes tempos históricos. Foram feitas as seguintes perguntas às crianças: *quantos personagens tem essa história?; os personagens são diferentes ou iguais?; o que é diferente e o que é igual?; os personagens vivem no mesmo tempo?; quais são as pistas que ajudam a pensar os tempos da história?*

Ressalta-se que, na primeira Roda, a pesquisadora não proferiu termos temporais específicos, de forma a não influenciar na composição dos discursos narrativos infantis. Buscavam-se, principalmente, respostas quanto ao emprego das palavras relacionadas à noção de temporalidade e suas dimensões, ou seja, passado, presente e futuro. Entende-se que as dimensões temporais constituem conhecimento epistemológico basilar da História e, por conseguinte, da aprendizagem histórica. Contudo, questionava-se: quais termos temporais são empregados pelas crianças menores para referir-se à temporalidade? Que significados são atribuídos aos termos relacionados à temporalidade nas narrativas infantis? O Quadro 3 apresenta os termos temporais empregados pelas crianças, em suas narrativas.

Quadro 3 – Termos temporais empregados de forma espontânea nas narrativas infantis

Número	Termos temporais	Trechos da Roda de Conversa 1
1	Primeiro (menino) e segundo/outro (menino).	<p>PP: vamos conversar sobre essa história?</p> <p>Cr1: ô tia, deve ser porque tem dois meninos porque um é o primeiro e o segundo é o outro.</p> <p>PP: Ahhh::: Então, são dois meninos, [...]?</p> <p>Cr13: ele morreu. Alguém morreu (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 10, grifos nossos).</p>
2	Um/velhinho e outro/criança; depois.	<p>PP: Ok. Mas vamos falar sobre a história, no geral. O que vocês entenderam? O que a história conta?</p> <p>Cr19: é triste.</p> <p>((Cr12 levanta a mão)).</p> <p>PP: fala, [...].</p> <p>Cr12: é sobre os dois meninos.</p> <p>PP: então, são dois meninos.</p> <p>Cr12: um morre e outro é criança que fica. O outro... É assim: o menino vem, encontra com o jabuti e depois ele vai embora. Ele tá grande. Depois ele vai crescendo até ficar velhinho. Até morrer (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 11, grifos nossos).</p>
3	Antes e depois/outro; mesmo tempo; tempo dele; o tempo já passou; hora certa.	<p>PP: vou repetir a pergunta: o primeiro menino vive no mesmo tempo do outro menino?</p> <p>Cr12: ele não vive porque o outro menino, ele não veio antes. Se ele tivesse ido, ele ia ir junto com o outro menino. Mas ele não foi. Quer dizer que ele não vive no mesmo tempo do que ele.</p> <p>PP: olha o que a [...] falou. O outro menino não vive no mesmo tempo do primeiro...</p> <p>Cr6: nada a ver.</p> <p>PP: porque ele não veio ANTES. Quem veio ANTES foi o primeiro menino. Então, a [...] tá falando de um ANTES e de um...</p> <p>Crianças: [[depois]].</p> <p>PP: depois. Quem mais quer falar?</p> <p>Cr6: o menino, ele tava com o jabuti. Ele morreu... Porque... Já passou o tempo dele de ficar na Terra. Aí, o tempo já passou e jabuti não morreu porque o jabuti só morre na hora certa. Hora certa. E o outro menino veio pra cuidar do jabuti (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 16, grifos nossos).</p>
4	Tempo antigo/passado e nosso tempo; futuro e passado.	<p>Cr1: esse daqui deve ser o tempo antigo.</p> <p>PP: ah:::, a [...] falou que esse aqui deve ser o tempo antigo.</p>

Número	Termos temporais	Trechos da Roda de Conversa 1
		<p>Se esse é o tempo antigo, que tempo é esse daqui?</p> <p>Cr1: [não! Esse é mais... Esse é o nosso tempo].</p> <p>Cr17: [é o futuro].</p> <p>PP: esse aqui então é o nosso tempo?</p> <p>Cr17: é o futuro.</p> <p>PP: é o futuro, [...] ? Por que é o futuro?</p> <p>Cr17: porque o céu tá diferente e os negócios... Os prédios também estão diferentes.</p> <p>PP: os prédios estão diferentes.</p> <p>[...]</p> <p>PP: sim. O [...] falou que esse é o futuro. A [...] falou que esse é o tempo antigo.</p> <p>Cr17: que é o PASSADO.</p> <p>PP: que é o PASSADO! Vocês concordam com o [...] de que esse é o passado e esse é o futuro?</p> <p>Cr6: [eu concordo!].</p> <p>Crianças: [sim], [sim], [sim], [sim] (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 18, grifos nossos).</p>
5	Velho/passado; não deve existir (<i>não mais</i> ocorrendo no presente).	<p>Cr14: esse brinquedo é de... É velho... Do passado.</p> <p>[...]</p> <p>PP: Esse brinquedo é VELHO...</p> <p>Cr14: é do passado.</p> <p>PP: é do passado, a [...] tá falando.</p> <p>Cr17: ou não deve existir esse brinquedo.</p> <p>PP: será que ainda existe? Será que ainda existe?</p> <p>Crianças: [eu acho que sim], [não], [acho que sim] (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 20, grifos nossos).</p>
6	Passado e futuro.	<p>Cr13: ó, tia, tem muitos aviões nesse desenho aqui e aqui ele não tem.</p> <p>PP: por que aqui tem avião e aqui não tem avião?</p> <p>Cr15: porque esse aqui é o passado ((aponta para a imagem que não tem avião)).</p> <p>Cr17: e aquele dali é o futuro.</p> <p>PP: ó, o [...] falando: “porque tá no passado”. Então quer dizer que no passado não tinha aviões, [...] ?</p> <p>Cr15: sim (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 20, grifos nossos).</p>
7	Passado e futuro; passado e depois/futuro.	<p>Cr6: isso aqui é um bondinho ((Retoma a discussão sobre a imagem que algumas crianças pensavam ser um ônibus e</p>

Número	Termos temporais	Trechos da Roda de Conversa 1
	Passado lá e futuro lá.	<p>outras um carrossel)).</p> <p>PP: ah:::, o [...] falou que aqui nós temos um bondinho. Vocês concordam que é um bondinho?</p> <p>Crianças: [não], [não].</p> <p>PP: [...], você sabe o que é um bondinho?</p> <p>Cr6: sei!</p> <p>PP: explica pra turma o que é um bondinho.</p> <p>Cr15: eu já andei no bondinho.</p> <p>PP: já andou? Fala, [...].</p> <p>Cr6: o bondinho é tipo um trem, só que um trenzinho pequeno. Ele é segurado...</p> <p>Cr12: [ah, eu sei o que é].</p> <p>Cr17: [ah, já fui].</p> <p>Cr6: um negócio que parece um fio de luz.</p> <p>PP: parece um fio de luz. E por que aqui tem bondinho e aqui não tem bondinho?</p> <p>Cr1: porque aqui é o passado.</p> <p>Cr6: aqui é o futuro ((parece confundir passado e futuro)).</p> <p>[...]</p> <p>((Cr17 e Cr14 conversam com Cr6 e explicam sobre o passado, o presente e o futuro)).</p> <p>Cr14: [esse aqui tá no presente].</p> <p>Cr17: [o passado foi esse e depois vai ser o futuro. Esse aqui é o passado e esse aqui é o futuro. O futuro é pra lá e o passado é pra lá] (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 21, grifos nossos).</p>
8	Antigo; presente; futuro.	<p>Cr4: é porque... Aqui tem árvores e aqui não tem.</p> <p>PP: ah::! A [...] falou que aqui tem árvores e aqui não tem árvores.</p> <p>Cr14: não! Aqui não tem árvore e aqui tem árvore.</p> <p>PP: aqui tem árvores? Por quê?</p> <p>Cr19: [porque isso daqui é antigo].</p> <p>Cr4: [porque aqui é o presente... Porque aqui é o tempo antigo] ((Muda de ideia quando ouve o comentário da colega)).</p> <p>Cr3: e aí é o futuro (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23, grifos nossos).</p>
9	Passado enquanto <i>nunca mais</i> .	<p>Cr2: olha, então como que o jabuti viajou pro passado?</p> <p>PP: ih, gente! Como que o jabuti viajou pro passado?</p>

Número	Termos temporais	Trechos da Roda de Conversa 1
		<p>Cr12: deve ser no mesmo lugar, mas deve ter mais casa. PP: ah::, então ele não viajou. É o mesmo lugar. Cr17: [ô, tia, o jabuti tá diferente. Sabe por quê? O jabuti tá diferente]. PP: [só que o que aconteceu?]. Cr12: só que aí... Criou as casa, veio as casas maiores, veio os prédios, veio os carros e veio os brinquedos eletrônicos (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23, grifos nossos).</p>
10	Não existia (<i>não</i> ocorrendo)/passado e presente.	<p>Cr10: aqui não existia avião e aqui sim. PP: aqui não existia avião e aqui sim. Por que aqui não existia e aqui sim? Cr10: porque aqui é o passado. PP: porque aqui é o passado. E aqui? ((Cr10 hesita)). PP: aqui o... Cr17: o presente (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23, grifos nossos).</p>
11	Presente, passado e futuro.	<p>PP: pera aí porque agora eu vou fazer outra pergunta... Então a gente viu as pistas que ajudam a gente a pensar em tempos diferentes. Que tempo é esse que a gente tá falando? Cr19: o presente e o passado. Cr12: o presente, o passado e o futuro (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 24, grifos nossos).</p>
12	Futuro/não existia quase nada (<i>ainda não</i> ocorrendo); presente/existia tudo; passado/existia tudo.	<p>Cr11: ô, tia, deixa eu falar rapidinho. PP: fala. Cr11: no futuro não existia quase nada, mas no... PP: no futuro não existia quase nada? Cr11: no presente existia tudo, mas no... passado existia tudo. PP: no passado existia tudo? ((Cr11 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 24, grifos nossos).</p>

Fonte: A autora, 2020.

O tempo natural, expresso nas diferentes fases da vida do primeiro menino (personagem da história), foi abordado pelas crianças, assim como a perturbação própria desse tempo, ou seja, a finitude da vida, como se observa nos três primeiros trechos selecionados para o Quadro 3. Entretanto, as crianças buscaram uma interpretação da

experiência do tempo, em relação às mudanças do mundo narradas pela história, de forma a construir importantes hipóteses sobre a temporalização do tempo. Em primeiro lugar, as crianças reconheceram, sem dificuldades, que a história se desenvolve a partir de dois meninos que vivem em diferentes tempos históricos.

A conversa, para as crianças, orbitou sobre a maneira correta de conceituar esses tempos e compreender as mudanças temporais experienciadas pelos personagens da história. Nesse sentido, as crianças empregaram em suas narrativas, sobretudo, termos temporais próprios do vocabulário legitimado pela ciência histórica para referir-se às dimensões temporais: *passado*, *presente* e *futuro*. Entretanto, algumas crianças demonstraram estar em processo de construção dos conceitos relacionados às dimensões temporais, como se observa no trecho 7, no qual uma criança confunde passado e futuro e outra explica que “o passado foi esse e depois vai ser o futuro. Esse aqui é o passado e esse aqui é o futuro. O futuro é pra lá e o passado é pra lá” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 21).

Nos trechos 8 e 10 também se observam narrativas em que as crianças demonstram certa confusão acerca do que significa o passado e o presente. No trecho 8, uma criança afirma: “porque aqui é o presente... Porque aqui é o tempo antigo” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23) para referir-se ao mesmo tempo histórico. Enquanto no trecho 10, uma criança sabe o que significa o passado, mas hesita ao identificar um tempo que, para ela, difere-se do passado. Outras crianças preferem utilizar termos menos complexos, como *antes*, *depois*, *tempo antigo*, *nosso tempo*, *outro tempo*, *tempo [que] já passou*, *primeiro*, *segundo e tempo dele [do personagem]*.

As crianças desenvolveram diálogos complexos acerca da temporalização do tempo, a partir da interpretação dos tempos dos personagens da história. Ressalta-se que o livro trata de dois tempos que não correspondem ao tempo presente, mas ao presente de um passado e ao presente de um futuro. Nesse sentido, as crianças identificaram um tempo como passado por causa das pistas que encontraram nas imagens, como os brinquedos dos personagens (trecho 5), as moradias (trecho 4) e os meios de transporte (trechos 6, 7 e 10); contudo, apresentaram discordância acerca do outro tempo, que para algumas crianças correspondia ao presente e para outras, o futuro. No trecho 4, enquanto uma criança afirma: “[...] esse é mais... Esse é o nosso tempo”, outra criança discorda: “é o futuro” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 18).

Embora a discussão quanto aos termos temporais utilizados pelas crianças, assim como as interpretações por elas elaboradas, possibilitem compreender aspectos da construção da narrativa histórica infantil, outra reflexão se apresenta de forma mais relevante. Rüsen (2015) afirma que a diferenciação dos tempos é um elemento essencial da experiência

histórica. Esclarece que para se entender um evento histórico passado, é necessário recuperar no presente o distanciamento temporal do passado. A experiência do distanciamento só é compreendida a partir da experiência viva de uma ruptura temporal, originando o *antes* e o *depois*.

Nesse sentido, percebe-se que as crianças, em suas narrativas, compreendem a diferença temporal, em uma ruptura com o presente, elaborando um tempo que vem *antes* e um tempo que vem *depois*. As crianças utilizaram o *agora* para diferenciar os tempos da história do livro. O passado foi consenso entre as crianças porque, ao comparar o tempo do primeiro menino da história com o *agora*, os argumentos se mostraram perfeitamente plausíveis. Todavia, a comparação do tempo do segundo menino da história com o *agora*, para algumas crianças indicou semelhanças e para outras, diferenças. No trecho 4, uma criança identifica esse tempo como sendo *o nosso tempo*, enquanto outra afirma ser *o futuro*.

No trecho 5, as crianças discutem sobre o brinquedo do primeiro menino da história (aro controlado por arame). Uma criança afirma: “esse brinquedo é de... É velho... Do passado”, enquanto outra criança retruca: “ou não deve existir esse brinquedo” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 20). Para a primeira criança, o brinquedo é velho e de outro tempo porque as crianças do presente não brincam mais com ele. Já a segunda criança questiona a existência de um brinquedo que ela e os/as amigos/as não conhecem. A pesquisadora precisou intervir no diálogo, perguntando às crianças se o brinquedo *ainda* existe. Ao passo que algumas crianças responderam afirmativamente, outras responderam negativamente.

Rüsen (2007, p. 74) esclarece que a apreensão teórica da experiência histórica é concretizada na relação das antropologias históricas às experiências do presente. Nas palavras do autor, as “[...] experiências do presente do tipo ‘não-mais’ [ocorrendo] ou ‘ainda-não’ [ocorrendo], [...] tornam processos temporais cognoscíveis como históricos”, introduzindo um tempo real, uma cronologia precisa na teia de interpretações gerais; ou seja, “[...] a partir do agora, ‘um não-mais’ e um ‘ainda-não’”. Conclui, afirmando que “só por meio desse entrançado os processos temporais naturais (marcados por dia, mês e ano) transformam-se em tempo histórico”.

Advoga-se que as crianças, ao conversarem sobre aquilo que elas acreditam não mais existir no presente, como o brinquedo antigo retratado no livro (trecho 5), estabelecem reflexões temporais importantes, que dizem respeito a todos os que vivem em uma mesma época. Ou seja, aquilo que Rüsen (2007, p. 75) compreende como produção de “processos temporais como representações de um processo global articulado, de uma tendência geral, de um desenvolvimento abrangente”. Ainda que tais reflexões não tenham a forma de uma

história narrável, elas pré-estruturam as histórias narráveis, pois aludem a processos temporais que devem ser elaborados como histórias, orientando a vida no presente.

No trecho 9, uma criança interpreta a história do livro de maneira a formular uma indagação que reflete sua inquietação: “olha, então como que o jabuti viajou pro passado?” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23). A pergunta revela que a criança compreende a impossibilidade de se voltar ao passado. Outra criança responde que “deve ser o mesmo lugar, mas deve ter mais casa” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23) e complementa: “só que aí... Criou as casa, veio as casas maiores, veio os prédios, veio os carros e veio os brinquedos eletrônicos” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23). A segunda criança explica, portanto, a experiência temporal do passado a partir da continuidade.

Tal diálogo entre as crianças remete ao que Bloch (2001) escreveu acerca do ofício do/a historiador/a, salientando que não existe uma máquina de voltar no tempo a não ser aquela que funciona no cérebro humano, com materiais fornecidos por gerações passadas. As crianças compreendem a impossibilidade de se voltar ao passado, seja explicando que “[...] o futuro é pra lá e o passado é pra lá” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 21); ou interpretando a experiência do passado de maneira narrativa: “só que aí... Criou as casa, veio as casas maiores, veio os prédios, veio os carros e veio os brinquedos eletrônicos” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23).

A conversa do trecho 9 situa os universais da antropologia histórica, pois as crianças conseguem distinguir, na vida prática presente, aquilo que Rüsen (2007, p. 74) classifica como “[...] a experiência concreta do ‘nunca-mais’ do passado e do ‘ainda-não’ do futuro”. Dito de outra forma, as crianças materializam a continuidade em suas narrativas, de forma a estabelecer a pré-estrutura sistemática e metódica da experiência temporal do passado. São as representações de continuidade, segundo a teoria rüseniana, que abrangem todo o campo das mudanças temporais pensáveis da história.

Nesse sentido, quando a criança narra: “[...] veio as casas maiores, veio os prédios, veio os carros e veio os brinquedos eletrônicos” (Roda de Conversa 1, 29/05/2019, p. 23), acredita-se em uma interpretação temporal sofisticada que situa a continuidade em um processo temporal que engloba passado e futuro, na representação de ações repletas de experiência e expectativa (RÜSEN, 2007). Desse modo, Rüsen (2007, p. 75) afirma que “quanto mais se parte de conteúdos concretos das experiências atuais da vida prática, tanto mais se destaca, sobre o pano-de-fundo [sic] das representações gerais dos processos temporais, o arcabouço teórico de histórias parciais – teorias históricas propriamente ditas”.

Ao analisar as narrativas infantis em busca dos termos empregados pelas crianças para referir-se à temporalidade e os significados que elas atribuem aos termos temporais, é possível compreender aspectos do processo de construção conceitual na infância. Tal como afirma Cooper (2006), ainda que algumas palavras empregadas pelas crianças coincidam com as palavras dos adultos, não significa que estejam pensando no conceito da mesma forma. Tal constatação só é possível a partir de atividades que viabilizem a expressão narrativa das crianças e de uma análise atenta do/a professor/a acerca das narrativas infantis.

Os trechos selecionados para o Quadro 3 demonstram a instabilidade na abordagem de termos temporais utilizados pelas crianças. Contudo, é possível observar que, durante as discussões na Roda, as crianças demonstram capacidade de argumentação, defendendo perspectivas ou mudando de opinião, de forma a contribuir com novos elementos para a composição conceitual. Em outras palavras, os conceitos são aprendidos por julgamento e erro, durante a discussão, em interação com os pares e com a pesquisadora, caracterizando um processo dinâmico. Desse modo, Cooper (2002, p. 73) afirma que “[...] o uso significativo do novo vocabulário promove o crescimento intelectual”⁴⁹.

A presente pesquisa também se voltou para a análise do *tempo histórico* enquanto categoria associada a noções temporais que auxiliam na descrição de acontecimentos no fluxo do *tempo*. Acredita-se que as noções temporais (cronologia, temporalidade, duração (ritmo) – mudança e permanência/continuidade) são essenciais para a construção das narrativas, pois auxiliam a descrever pessoas, lugares, objetos ou acontecimentos, no fluxo temporal. Tais conhecimentos epistemológicos são, portanto, fundamentais para a aprendizagem histórica. Contudo, questionava-se: como as crianças constroem suas narrativas ao descreverem acontecimentos no fluxo do tempo?; o tempo métrico (cronologias e periodizações) se evidenciam nas narrativas infantis, ainda que de forma embrionária?

Nesse sentido, foram utilizadas as transcrições da segunda Roda de Conversa, desenvolvida a partir de narrativas acerca de brinquedos considerados especiais pelas crianças. Em outros termos, cada criança selecionou um brinquedo para a atividade da Roda e explicou o motivo de considerá-lo especial. Portanto, buscaram-se respostas nas interpretações infantis acerca da passagem do tempo em narrativas de acontecimentos vividos pelas crianças, com ênfase na utilização do termo *quando*. Ressalta-se que tais narrativas foram construídas a partir da seguinte pergunta: *por que esse brinquedo é especial ‘pra’*

⁴⁹ O texto em língua estrangeira é: “[...] el uso significativo del nuevo vocabulario promueve el crecimiento intelectual”.

você? O Quadro 4 apresenta algumas expressões da passagem do tempo mobilizadas nas narrativas infantis.

Quadro 4 – Expressões da passagem do tempo empregadas de forma espontânea nas narrativas infantis

Número	Expressões da passagem do tempo	Trechos da Roda de Conversa 2
1	Mudança de escola	<p>Cr2: foi assim: eu ganhei esse... Esse brinquedo quando eu não tava estudando aqui. Eu tava estudando em outra escola. Aí eu fui pra uma médica e ganhei esse brinquedo. Aí eu fiquei com esse brinquedo aí mesmo</p> <p>PP: então você ganhou quando ainda estava em outra escola. E você disse que foi aonde? Eu não entendi.</p> <p>Cr2: pro médico.</p> <p>Cr13: [no <i>shopping</i>].</p> <p>PP: foi pro médico e aí ganhou esse brinquedo?</p> <p>Cr2: é.</p> <p>Cr3: tem alguns médicos, eles dão brinquedos.</p> <p>PP: você ganhou do médico, [...]? Ele tá falando que alguns médicos dão brinquedos.</p> <p>((Cr2 não responde)).</p> <p>PP: foi o médico que te deu esse brinquedo?</p> <p>Cr2: não.</p> <p>Cr13: [foi no <i>McDonald's</i>].</p> <p>Cr2: mas eu ganhei pertinho de lá.</p> <p>PP: ah::! Foi perto.</p> <p>Cr2: do <i>McDonald's</i>.</p> <p>Cr13: ah, tá!</p> <p>PP: então foi um brinquedinho que vem no lanche do <i>McDonald's</i>. É isso?</p> <p>((Cr2 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 18, grifo nosso).</p>
2	Outra fase da vida (quando era bebê)	<p>Cr4: eu ganhei ela quando eu ainda era pequena, pela minha avó.</p> <p>PP: quando você era pequena e foi a sua avó quem deu. E por que esse brinquedo é especial pra você [...]?</p> <p>Cr4: porque lembra a minha avó.</p> <p>PP: porque lembra a sua avó?</p> <p>((balança a cabeça afirmativamente)).</p> <p>PP: você disse que ganhou quando você era pequena. Agora você tá</p>

Número	Expressões da passagem do tempo	Trechos da Roda de Conversa 2
		<p>grande? Você acha que já tá grande?</p> <p>Cr4: eu ganhei quando era bebê (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 21, grifos nosso).</p>
3	Outra fase da vida (quando era bebê)	Cr13: eu ganhei a minha tartaruga quando eu era bebê (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 16, grifo nosso).
4	Dias e feriado (calendário)	<p>Cr3: ah... É... Eu ganhei esse brinquedo quando a gente ficou quatro dias em casa.</p> <p>Cr13: quatro dias? ((Ri)).</p> <p>PP: a gente quem?</p> <p>Cr3: a nossa turma ficou quatro dias em casa.</p> <p>Cr12: todas ficou.</p> <p>PR: na semana passada: Ah:::</p> <p>Cr3: é... Foi no último dia que eu ganhei.</p> <p>PP: por que a turma ficou quatro dias em casa [...]?</p> <p>Cr17: porque era feriado ((se refere ao feriado de <i>Corpus Christi</i>)).</p> <p>[...]</p> <p>PP: porque era feriado.</p> <p>Cr17: e sábado e domingo.</p> <p>PP: ah, então foi feriado, sábado e domingo. Aí, a turma ficou quatro...</p> <p>Cr17: não! Dois feriados e sábado e domingo.</p> <p>PP: entendi (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 6, grifos nosso).</p>
5	Aniversário de 7 anos	Cr8: a minha avó, no meu aniversário, ela me deu cem reais... Quando eu fiz sete anos . Aí, a minha mãe foi e comprou (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 11, grifo nosso).
6	Aniversário de 6 anos	Cr12: eu ganhei ela da minha tia que é irmã do meu pai... Quando eu tava fazendo aniversário de seis anos . Aí,... (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 6, grifo nosso).
7	Aniversário de 6 anos	Cr16: eu ganhei quando eu fiz seis anos (). [...] Esse brinquedo foi minha vó que me deu (). [...] Aí, quando eu brinco, eu me lembro da minha avó (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 14 grifo nosso).
8	Aniversário de 5 anos	<p>Cr19: tem um desenho que eu adorava ver. Aí, minha tia comprou essa boneca. Elas são muito caras.</p> <p>PP: são muito caras?</p> <p>((balança a cabeça afirmativamente)).</p> <p>PP: tipo quanto?</p> <p>Cr19: eu não sei, mas uma é novecentos reais.</p>

Número	Expressões da passagem do tempo	Trechos da Roda de Conversa 2
		<p>PP: novecentos reais? Isso é muito dinheiro, né? E por que ela é especial pra você, [...]? Foi por que ela custou tão caro assim?</p> <p>Cr19: porque eu ganhei quando eu tinha cinco anos (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 27, grifo nosso).</p>
9	Evento: viagem do brinquedo/lugar	<p>Cr11: quando... Quando eu ganhei esse urso, foi a minha tia... É... A minha tia tem um nome estranho... O nome da minha tia é... Eu esqueci o nome dela, mas esse ursinho viajou até chegar aqui (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 7, grifos nosso).</p>
10	<p>Outra fase da vida (quando era pequena)</p> <p>Evento: viagem do brinquedo/lugar</p>	<p>Cr18: quando eu era pequena... Eu... A minha mãe, ela botava um desenho tipo aquela... Aí, ela colocava <i>A casa do Mickey</i> ((título do desenho animado)). Aí, toda vez quando eu via, eu falava pra minha mãe assim: “é a Minnie”. Aí, o amigo do meu pai viajou pra lá, pra Disney. Aí, ele trouxe a Minnie pra mim.</p> <p>PP: então, essa boneca não é uma boneca brasileira. Assim como o ursinho da [...], ela veio de outro lugar, de outro país.</p> <p>Cr3: ela veio da <i>Disney</i>.</p> <p>PP: é. Ela veio da <i>Disney</i>. E a <i>Disney</i> fica onde? Vocês sabem?</p> <p>Cr17: em Orlando.</p> <p>PP: Orlando? E Orlando fica onde?</p> <p>Cr17: não. Fica lá em Estados Unidos (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 24, grifos nosso).</p>
11	-	<p>PP: nós temos aqui o que, [...]?</p> <p>Cr17: é um Homem-Aranha.</p> <p>PP: um Homem-Aranha. Conte a sua história, [...].</p> <p>Cr17: eu não me lembro quando... Quando eu ganhei ele.</p> <p>Pesquisadora: não se lembra de quando você ganhou?</p> <p>Cr3: mas conta a história.</p> <p>PP: mas você sabe a história?</p> <p>((balança a cabeça negativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 12, grifo nosso).</p>

Fonte: A autora, 2020.

Das dezesseis crianças que participaram da Roda de Conversa sobre brinquedos especiais, onze empregaram o termo *quando* denotando ocasião temporal, de forma espontânea⁵⁰. Dez crianças explicaram por que consideravam os brinquedos especiais, em

⁵⁰ Das dezesseis crianças que participaram da Roda, quinze levaram brinquedos. Das quinze crianças com brinquedos, apenas uma não quis contar a sua história sobre o brinquedo especial. Das quatorze narrativas analisadas, onze apresentaram o termo *quando* denotando ocasião temporal.

uma associação entre a categoria *tempo*, a inferência a partir de uma fonte histórica (o brinquedo) e a criação de fatos sobre o passado vivido. Dessa maneira, o *tempo* foi compreendido a partir de uma relação com a mudança na vida das crianças e suas implicações; ou seja, as narrativas sobre os brinquedos especiais permitiram às crianças explorar o passado e a passagem do tempo, de forma a refletir sobre as mudanças em suas próprias vidas (COOPER, 2006).

No Quadro 4, observa-se que a *mudança de escola* (trecho 1), a *fase da vida em que era bebê* ou *pequena* (trechos 2, 3 e 10), os *dias* e o *feriado* (trecho 4), a *lembrança de um evento específico* – a viagem do brinquedo (trechos 9 e 10) e o *aniversário* (trechos, 5, 6, 7 e 8) consistiram em expressões da passagem do *tempo* acionadas pelas crianças para a composição de suas narrativas. Contudo, o *aniversário*, a *fase da vida em que era bebê* ou *pequena* e os *dias* e o *feriado*, empregados nas narrativas de oito crianças, indicam uma construção embrionária do tempo métrico, tempo amplamente utilizado por historiadores/as em suas narrativas.

Nesse sentido, entende-se o *aniversário* (idade) e os *dias* e o *feriado* em uma relação com a cronologia e a *fase da vida em que era bebê* ou *pequena* em uma relação com a periodização. Em quatro narrativas (trechos, 5, 6, 7 e 8, QUADRO 4), a idade das crianças aparece, de forma a auxiliar a medir a passagem do tempo. Já no trecho 4 (QUADRO 4), a alusão à cronologia foi expressa de maneira mais sofisticada. A criança ganhou um brinquedo recentemente e construiu uma narrativa que indicou, tanto quanto possível ao seu conhecimento, uma maior precisão acerca do tempo narrado. Assim, ela afirmou: “ah... É... Eu ganhei esse brinquedo quando a gente ficou quatro dias em casa” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 6).

Ao afirmar ter ficado quatro dias em casa, a criança emprega o termo *a gente* e completa com: “a nossa turma ficou quatro dias em casa” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 6). Entretanto, outra criança complementa: “todas ficou” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 6), indicando conhecimento acerca do tempo socialmente compartilhado. A pesquisadora pergunta o porquê de terem ficado em casa por quatro dias. Uma terceira criança responde: “porque era feriado” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019). As crianças demonstraram, portanto, que podem interpretar a passagem do tempo e manifestar em suas narrativas noções temporais que auxiliam na descrição de acontecimentos no fluxo do *tempo*, desde que incentivadas.

Observa-se no Quadro 4 que as crianças apresentam, geralmente, narrativas curtas e objetivas. Entretanto, nos trechos 1 e 10, percebe-se uma composição mais complexa, em que se evidenciam aspectos da explicação narrativa (começo, meio e fim da conexão temporal de

uma mudança, de algo ou de algum acontecimento). No trecho 1, a criança narra: “foi assim: eu ganhei esse... Esse brinquedo quando eu não tava estudando aqui. Eu tava estudando em outra escola. Aí eu fui pra uma médica e ganhei esse brinquedo” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 18).

A criança inicia a narrativa com a expressão *foi assim*, deixando claro que vai falar sobre algo que *foi*, em determinado tempo. Refere-se a outro tempo, ou seja, o passado vivido na antiga escola. Além disso, narra algo que *foi*, em determinado tempo e em determinado lugar. A criança não sabe precisar o lugar, mas afirma: “eu fui pra uma médica e ganhei esse brinquedo. Aí eu fiquei com esse brinquedo aí mesmo” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 18). A pesquisadora busca, então, entender acerca do lugar narrado pela criança. A conversa prossegue e a criança tenta precisar o lugar, mas não consegue. Desse modo, outras crianças intervêm na conversa e indicam o nome de um lugar (ou não lugar⁵¹) comum, o *McDonald's*.

No trecho 10 (QUADRO 4), também se percebe uma composição narrativística mais complexa, com detalhes acerca do acontecimento narrado, menções a um tempo passado específico e ao lugar do acontecimento. A criança inicia sua narrativa abordando o tempo do acontecimento: “quando eu era pequena...” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 24) e explica que o brinquedo veio da Disney: “Aí, o amigo do meu pai viajou pra lá, pra *Disney*. Aí, ele trouxe a *Minnie* pra mim” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 24). A conversa prossegue e outras crianças intervêm, auxiliando na identificação do lugar do acontecimento, ou seja, que o brinquedo foi adquirido em Orlando, nos Estados Unidos.

Entende-se que no processo de humanização do *tempo*, ou seja, nas composições narrativísticas, as crianças recorrem, espontaneamente, ao tempo natural (tempo externo) por meio de expressões que denotam o tempo em sentido cronológico e epocal. Todavia, elas também buscam uma associação com a inteligibilidade das mudanças experimentadas em suas vidas (tempo humano ou o interno). Dessa forma, tem-se a mediação entre o tempo natural e humano, em experiências temporais históricas, refletindo o *tempo histórico* nas narrativas infantis. Infere-se, assim, que tal processo pode ser viabilizado por meio de atividades pedagógicas específicas, de maneira a promover a complexificação do pensamento histórico.

Como abordado anteriormente, a idade das crianças apareceu em algumas narrativas, de forma a auxiliar na determinação do tempo passado e na medição da passagem do tempo

⁵¹ Observa-se que no trecho 1 (QUADRO 4), a criança resiste em reconhecer o *McDonald's* como o lugar do acontecimento narrado. Nesse sentido, o antropólogo Augé (2018, posição 765) explica que “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar”. O autor defende a hipótese de que “[...] a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos [...]”.

(trechos 5, 6, 7 e 8, QUADRO 4). Além disso, o calendário utilizado socialmente também foi acionado a fim de explicitar referências temporais compartilhadas e localizar um acontecimento no tempo (quando a criança ganhou o brinquedo), em menções a dias e feriado. Contudo, questionava-se: como as crianças operam o tempo métrico em suas narrativas?; como as crianças compreendem a associação entre as expressões da passagem do tempo e a localização de eventos vividos no fluxo do tempo?

Nesse sentido, foram selecionados alguns trechos da segunda Roda de Conversa em que as crianças responderam à seguinte pergunta: *quanto tempo tem esse brinquedo?* Esperava-se que as crianças fizessem a associação entre o período de posse do brinquedo e a própria idade ao ganhá-lo, a partir da mobilização de operações qualitativas e métricas; ou seja, a coordenação inicial entre a duração (idade enquanto duração vivida) e a ordem do acontecimento (período em que ganhou o brinquedo). O Quadro 5 apresenta as respostas das crianças, a partir das quais é possível tecer inferências acerca de como pensaram e operaram o tempo métrico.

Quadro 5 – O tempo métrico operado em resposta à pergunta *quanto tempo tem esse brinquedo?*

Número	Tempo métrico operado	Trechos da Roda de Conversa 2
1	Até quando eu fiz seis anos.	PP: [...] Então, esse brinquedo tem quanto tempo, [...]? [...] Cr12: até quando eu fiz seis anos. PP: quando você fez seis anos. Tá bom. [...] (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 4, grifo nosso).
2	Desde quando eu fiz sete anos.	PP: quanto tempo tem esse brinquedo, [...]? Cr10: desde quando eu fiz sete anos. PP: ah, então você ganhou quando você fez sete anos. E agora você tem quantos anos? Cr10: sete. PP: sete. Então foi ontem? ((balança a cabeça negativamente)). [...] PP: foi quando? Cr10: quando eu fiz sete anos (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 10, grifos nossos).

Número	Tempo métrico operado	Trechos da Roda de Conversa 2
3	Foi no último dia que eu ganhei.	<p>PP: [...] quanto tempo você acha que tem esse brinquedo?</p> <p>Cr3: ah... É... Eu ganhei esse brinquedo quando a gente ficou quatro dias em casa.</p> <p>Cr13: quatro dias? ((Ri)).</p> <p>PP: a gente quem?</p> <p>Cr3: a nossa turma ficou quatro dias em casa.</p> <p>Cr12: todas ficou.</p> <p>PR: na semana passada: Ah:::</p> <p>Cr3: é... Foi no último dia que eu ganhei.</p> <p>PP: por que a turma ficou quatro dias em casa, [...]?</p> <p>Cr17: porque era feriado ((se refere ao feriado de <i>Corpus Christi</i>)).</p> <p>[...]</p> <p>Cr3: porque era feriado.</p> <p>PP: porque era feriado.</p> <p>Cr17: e sábado e domingo.</p> <p>PP: ah, então foi feriado, sábado e domingo. Aí, a turma ficou quatro...</p> <p>Cr17: não! Dois feriados e sábado e domingo.</p> <p>PP: entendi.</p> <p>Cr3: aí, aí... Aí, aí... Ah::, eu ganhei esse brinquedo no último dia (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 6, grifos nossos).</p>
4	<p>Cento e cinquenta anos.</p> <p>Mil anos.</p> <p>Cento e oitenta anos.</p> <p>Cento e doze anos.</p> <p>Um dia.</p> <p>Não foi nem hoje!</p> <p>Não sei.</p>	<p>PP: [...] quanto tempo você acha que tem esse brinquedo? ((Cr11 não responde)).</p> <p>Cr17: uns cento e cinquenta anos?</p> <p>Cr3: cento e cinquenta anos? ((Com espanto)).</p> <p>Cr13: mil anos.</p> <p>Cr8: o quê:::? ((Com espanto)).</p> <p>PP: cento e cinquenta anos? Mil anos? Vamos ouvir o que a [...] acha.</p> <p>Cr17: cento e oitenta anos.</p> <p>[...]</p> <p>Cr3: cento e doze anos.</p> <p>((Cr11 não responde)).</p> <p>Cr13: um dia.</p> <p>Cr3: um dia? ((Ri da resposta)).</p> <p>PP: o que você acha, [...]?</p>

Número	Tempo métrico operado	Trechos da Roda de Conversa 2
		<p>Cr17: não foi nem hoje!</p> <p>[...]</p> <p>Cr11:... Eu não sei (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 8, grifos nossos).</p>
5	<p>Cento milhões de anos.</p> <p>Um ano.</p> <p>Uns vinte anos.</p>	<p>PP: e você acha que esse brinquedo tem quanto tempo, [...]?</p> <p>Cr17: cento milhões de anos.</p> <p>PP: quantos?</p> <p>Cr17: cento milhões.</p> <p>PP: cento milhões?</p> <p>Cr17: brincadeira. Eu acho que é... ((hesita)).</p> <p>Cr3: um ano!</p> <p>Cr17: quê?</p> <p>Cr3: um ano!</p> <p>Cr17: eu acho que tem uns vinte anos.</p> <p>PP: acha que tem uns vinte anos?</p> <p>((Cr17 balança a cabeça afirmativamente)).</p> <p>PP: mas ele foi comprado pra você, certo?</p> <p>Cr17: não sei. Esqueci (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 13, grifos nossos).</p>
6	<p>Trinta anos.</p> <p>Desde dois mil e dezoito.</p>	<p>PP: quanto tempo você acha que tem esse brinquedo?</p> <p>Cr16: trinta anos.</p> <p>PP: trinta anos?</p> <p>Cr3: quê? ((Com espanto)).</p> <p>Cr16: eu tenho ela desde dois mil e dezoito.</p> <p>PP: oi?</p> <p>Cr16: desde dois mil e dezoito que eu ganhei isso.</p> <p>PP: foi desde dois mil e dezoito que você ganhou. Então você acha que tem trinta anos?</p> <p>((Cr16 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 15, grifos nossos).</p>
7	<p>Faz muitos anos e agora a gente tá em dois mil e dezenove.</p> <p>Uns vinte anos.</p> <p>Eu ganhei</p>	<p>Cr13: porque faz muitos anos e a gente agora tá em dois mil e dezenove, cento e um ((o número da turma)).</p> <p>[...]</p> <p>PP: faz muitos anos e agora a gente tá em dois mil e dezenove, turma cento e um. É... E quanto tempo você acha que tem o seu brinquedo, a sua tartaruga?</p> <p>Cr13: ... acho que uns vinte anos.</p>

Número	Tempo métrico operado	Trechos da Roda de Conversa 2
	quando era bebê.	PP: por quê? Cr13: eu não sei, mas foi eu ganhei quando eu era bebê (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 16, grifos nossos).
8	Dois anos. [ganhei] quando eu tinha um ano.	PP: [...] você acha que essa boneca tem quanto tempo? Cr4: ... dois anos. PP: dois anos? ((Cr4 balança a cabeça afirmativamente)). PP: você disse que ganhou quando era bebê, certo? Cr4: quando eu tinha um ano. PP: oi? Cr4: quando eu tinha um ano. PP: você acha que tinha um ano? E essa boneca tem dois anos? ((Cr4 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, grifos nossos).
9	Cem anos. Não sei.	PP: [...] quanto tempo tem esse brinquedo? Cr8: acho que são cem anos. PP: seis anos que você acha que tem? ((Entende errado)). Cr8: cem! PP: cem anos que você acha que tem esse brinquedo aqui? ((Cr8 balança a cabeça afirmativamente)). [...] Cr8: Não sei. Eu acho que eu não sei quanto tempo... PP: não sabe quanto tempo? ((Cr8 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 12, grifos nossos).
10	Não sei.	PP: você acha que essa boneca tem quanto tempo, [...]? Cr1: é... não sei. PP: não sabe? Mas você falou que quando ganhou ela você tinha seis anos, mas ela já era de outra pessoa, certo? ((Cr1 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 23, grifo nosso).
11	Um ano.	PP: [...] quanto tempo tem esse brinquedo? Cr2: é... Um ano. PP: um ano? Por que você falou que ganhou quando você tava na outra escola. Então ele tem um ano? ((Cr2 balança a cabeça afirmativamente)).

Número	Tempo métrico operado	Trechos da Roda de Conversa 2
		PP: com você ele tem um ano, certo? ((Cr2 balança a cabeça afirmativamente)) (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 19, grifos nossos).
12	Sete [anos]. Ganhei ela com um ano e hoje eu tenho sete.	PP: [...] você acha que essa boneca tem quanto tempo? Cr18: sete. PP: sete anos? ((Cr18 balança a cabeça afirmativamente)). PP: olha só, gente... É a primeira resposta de sete anos que eu escuto. Por que, [...], você acha que essa boneca tem sete anos? Cr18: porque eu ganhei ela com um ano e hoje eu tenho sete. PP: ah::: Olha só... A [...] acha que ela ganhou com um ano e ela já tem sete, então essa boneca tem sete anos. Mas será que essa boneca já existia antes de você ter um ano? Cr18: não sei (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 26, grifos nossos).

Fonte: A autora, 2020.

Os doze trechos selecionados para a análise acerca do tempo métrico operado nas narrativas infantis, a partir da pergunta *quanto tempo tem esse brinquedo?*, evidenciam que poucas crianças relacionam de maneira eficiente a idade enquanto duração de vida e o período de posse do brinquedo. Nos trechos 1, 2, e 3 (QUADRO 5), as crianças indicam a localização do acontecimento (quando ganharam o brinquedo) no fluxo do tempo, por meio de uma referência à idade ou ao calendário socialmente compartilhado (os dias em que ficaram em casa), mas esperam que a pesquisadora deduza a resposta. Infere-se que as crianças desconhecem a resposta objetiva, mas têm ciência da construção narrativa que permite à pesquisadora chegar à resposta esperada.

Nesse sentido, no trecho 2 (QUADRO 5), a pesquisadora encoraja a criança a construir uma resposta objetiva, mas há uma recusa; pois a criança espera que a sua narrativa seja legitimada e interpretada. Na perspectiva dessa criança, a localização no fluxo do tempo consiste em informação suficiente para a pesquisadora compreender o tempo do brinquedo. Ademais, nos trechos 1 e 2 (QUADRO 5), há construções narrativas parecidas para as explicações elaboradas, mas as crianças recorrem a termos temporais opostos: “**até** quando eu fiz seis anos” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 4, grifo nosso) e “**desde** quando eu fiz sete anos” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 10, grifo nosso).

Enquanto o termo *até* expressa um limite posterior de tempo, o termo *desde* indica um tempo passado. Porém, ambas as crianças recorrem a *até* e *desde* para referir-se a um tempo que passou. Acredita-se que o desenvolvimento de um vocabulário específico acerca do tempo passado é mobilizado, de forma sistemática, nas aulas de História, desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, advoga-se que quanto maior o estímulo às narrativas infantis, em interações dialógicas com os pares e com o/a professor/a, tanto mais proficiente será o vocabulário infantil acerca do *tempo* e, conseqüentemente, o pensamento histórico expresso em narrativas.

Nos trechos 4 e 5 (QUADRO 5), as crianças não sabem responder quanto tempo o brinquedo tem. Entretanto, preferem brincar de adivinhar e compõem quantidades, de acordo com o conhecimento que possuem acerca dos números. Elas mencionam aquilo que consideram *números grandes*. Desse modo, as composições indicam números que existem na realidade, mas também números imaginários, para brincar, como *cento milhões de anos*. No trecho 5 (QUADRO 5), a criança reconhece que está brincando com a pesquisadora e menciona uma quantidade mais plausível para o tempo do brinquedo: “brincadeira. Eu acho que é... ((hesita)) [...] eu acho que tem uns vinte anos” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 13).

Nos trechos 6, 7 e 8 (QUADRO 5), as crianças apresentam argumentos para as suas respostas, evidenciando aspectos da operacionalização e interpretação que fazem acerca do tempo métrico. No trecho 6 (QUADRO 5), a criança afirma que o seu brinquedo tem trinta anos e argumenta: “eu tenho ela desde dois mil e dezoito” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 15). De forma semelhante, no trecho 7 (QUADRO 5), a criança acha que o seu brinquedo tem vinte anos e argumenta: “porque faz muitos anos e a gente agora tá em dois mil e dezenove, cento e um ((o número da turma)) [...] eu não sei, mas foi eu ganhei quando eu era bebê” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 16).

No trecho 8 (QUADRO 5), diferentemente do observado nos outros trechos, a criança afirma que o seu brinquedo tem dois anos, mesmo após ter explicado que o ganhou quando era bebê. A pesquisadora, então, busca confirmar a informação e a criança reitera: “quando eu tinha um ano” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019). Enquanto nos trechos 6 e 7 (QUADRO 5) as crianças pensam já ter passado bastante tempo desde que ganharam o brinquedo, no trecho 8 (QUADRO 5), a criança entende que se passou pouco tempo. Tais narrativas permitem compreender aspectos de um tempo elástico, ou seja, um tempo que pode dilatar-se de acordo com as ações ou percepções infantis acerca da passagem do tempo.

Nos trechos 4, 9 e 10 (QUADRO 5), as crianças preferem deixar claro que não sabem quanto tempo tem o brinquedo. Já nos trechos 11 e 12 (QUADRO 5), as crianças apresentam as respostas esperadas. No trecho 11 (QUADRO 5), a criança afirma que o seu brinquedo tem um ano porque elabora uma associação com o período em que estudava em outra escola, embora as argumentações infantis não tenham sido exploradas pela pesquisadora de forma satisfatória. No trecho 12 (QUADRO 5), a criança afirma que o brinquedo tem sete anos e argumenta: “porque eu ganhei ela com um ano e hoje eu tenho sete” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 26)⁵².

No geral, as respostas dos/das estudantes corroboram com a perspectiva de Piaget (2012) acerca da noção de tempo na criança, pois se percebe nas narrativas a heterogeneidade dos tempos individuais e a independência da duração relativa à ordem de sucessão. Contudo, não se pode afirmar que as ideias infantis acerca do tempo físico indiquem a ausência de percepção de um tempo homogêneo, contínuo e uniforme, tal como pressupõe Piaget (2012). Outrossim, a compreensão de invariância dos estágios de desenvolvimento piagetiano não se adéquam às análises expostas neste trabalho, pois algumas crianças demonstraram capacidade de elaboração do tempo físico a partir de um conjunto de operações qualitativas e métricas.

Cooper (2002, p. 32) ressalta que as crianças menores têm uma compreensão muito estreita e descontínua de sua própria duração. Desse modo, considera que “a princípio, a história é a historicização da própria existência da criança”⁵³. A autora advoga que a compreensão do tempo cronológico e a fixação dos acontecimentos no contexto e no tempo, não correspondem, em absoluto, à compreensão dos tempos passados. Assim, Cooper (2002, p. 33) alerta para que a confusão inerente às construções infantis acerca do tempo físico não seja percebida com surpresa:

a confusão das crianças não pode nos surpreender. Certamente, a cronologia, as datas e o tempo medido são fundamentais para a história enquanto disciplina, mas para as crianças pequenas, cuja compreensão do tempo é embrionária, a curiosidade e o entusiasmo com respeito a outras gentes, outras vidas e outros tempos são mais importantes que as datas⁵⁴.

⁵² Curiosamente, as crianças que apresentaram as respostas esperadas para a questão referente ao tempo do brinquedo são as mesmas que compuseram narrativas mais complexas para explicar o motivo dos brinquedos serem considerados especiais (trechos 1 e 10, QUADRO 4).

⁵³ O texto em língua estrangeira é: “al principio, la historia es la historización de la propia existencia del niño”.

⁵⁴ O texto em língua estrangeira é: “no puede sorprendernos la confusión de los niños. Por supuesto, la cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños pequeños, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas”.

Salienta-se que, apesar de as atividades voltadas para as sequências cronológicas e a fixação dos acontecimentos no contexto e no tempo não promoverem, em absoluto, a compreensão do tempo passado, não significa que devem ser deixadas de lado no ensino de História junto às crianças menores. Durante a realização das Rodas de Conversa, observou-se que as crianças apresentam interesse nas operações relacionadas ao tempo métrico. Na Roda de Conversa em que a pesquisadora apresentou o seu brinquedo, uma criança fez uma pergunta relacionada à fixação de um acontecimento no tempo, como se observa a seguir:

Cr4: qual é o **ano** que você ganhou isso aqui?

PP: a [...] tá perguntando qual é o ano que eu ganhei o brinquedo. [...], eu não lembro. Esse aqui ((aponta para o *videogame*)) era meu e do meu irmão. A gente brincava junto, mas eu não lembro quando a gente ganhou. Mas, eu tenho muitas lembranças da gente jogando junto quando criança. Agora, eu tenho trinta e seis anos.

Cr13: meu Deus, tia!

[...]

Cr1: Agora, quantos anos seu irmão tem?

PP: meu irmão... Meu irmão tá com trinta e dois anos.

Cr13: meu Deus! Eu vou morrer.

Cr1: você é mais velha que ele.

PP: [...] falou que eu sou mais velha que ele. Por que, [...]?

Cr1: porque você tem trinta e seis anos.

(Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 31, grifo nosso)

Cooper (2002, p. 30) afirma que “a linguagem é a ferramenta para abrir o passado”⁵⁵. Assim, as crianças devem ser incentivadas a dialogar, explicar e justificar entre elas e os adultos as razões das sequências cronológicas que formam, indicar causas e consequências das mudanças que representam as sequências, explicar e aperfeiçoar as categorias temporais que acionam e as semelhanças e diferenças entre exemplos. A teoria rüseniana fornece elementos que complementam tal perspectiva, na medida em que enfatiza a interpretação das experiências do tempo por meio das narrativas. Dessa forma, o tempo é interpretado como mudança na vida e no eu, a partir da consciência histórica, local em que o passado é levado a falar.

⁵⁵ O texto em língua estrangeira é: “El lenguaje es la herramienta para abrir el pasado”.

De acordo com a teoria rüseniana, a distinção entre a narrativa historiográfica e a narrativa ficcional ou literária está na relação que se estabelece com a experiência. Rüsen (2001, p. 62) afirma que “a narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a *lembranças* para interpretar as experiências do tempo”. Dessa forma, o autor compreende a constituição da consciência histórica a partir da relação entre a lembrança e a experiência do tempo. Acredita-se, portanto, que quando as crianças narram o tempo vivido, mobilizando a lembrança de experiências de mudanças temporais passadas, desenvolvem aspectos da constituição do pensamento histórico.

Ressalta-se, contudo, que não se trata de recuperar o passado pela lembrança, apenas. O impulso para o passado é sempre dado pelas experiências do presente. Desse modo, Rüsen (2001, p. 63) reitera que “não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado”. Entende-se que as crianças apreenderam o passado em operação do pensamento histórico na consciência histórica, a partir de uma circunstância de experiência do tempo presente interpretada como experiência de fato. A interpretação da lembrança, ou seja, a história de um brinquedo considerado especial auxiliou na compreensão do conjunto das experiências do tempo presente.

Em outros termos, as crianças foram incentivadas a mobilizar suas lembranças de forma a tornar o passado presente mediante o movimento da narrativa. Elas compreenderam o presente como processo temporal, de maneira que o tempo pensável e o tempo experimentável se imbricaram nas narrativas infantis, em um processo de humanização do tempo. Tal perspectiva, embasada na teoria rüseniana, permite compreender a mobilização das crianças para encontrar expressões que pudessem dar conta da interpretação acerca da passagem do tempo em suas próprias vidas. Assim, Rüsen (2014, p. 255) esclarece:

o tempo é uma dimensão fundamental, universal e elementar da vida humana. Ele é experimentado como devir e fenecer, nascimento e morte, mudança e duração. Sendo experiência, ele precisa ser de tal modo apropriado mediante feitos interpretativos da consciência humana que o ser humano possa orientar-se nele, estabelecer uma relação significativa entre sua vida e ele. O ser humano não pode simplesmente deixar o tempo como ele está (isto é, como se depara diretamente com ele). Porque ele o experimenta como irrupção de acontecimentos imprevistos no seu mundo interpretado, como mudança em sua vida e no seu eu, a qual ele tem de sofrer e em relação à qual ele tem de estabelecer uma relação interpretativa que vá além da mera experiência, porque por si só ela ainda não está suficientemente relacionada com o seu agir para dar-lhe sentido.

A partir de uma pergunta *por que?* acerca de um brinquedo considerado especial⁵⁶, as crianças se depararam com um problema que exigia uma explicação especificamente histórica, demandando relacionar presente e passado, com recurso à lembrança. Então, elas explicaram as mudanças pela narração do processo de transformação em suas próprias vidas; ou seja, construíram uma explicação narrativa a fim de interpretar as mudanças temporais, de maneira que as circunstâncias da vida atual pudessem ser compreendidas no fluxo temporal entre passado e futuro. Tal entendimento alude para a racionalidade própria do ato de narrar e os procedimentos metódicos do pensamento histórico. Segundo Rüsen (2015, p. 165),

o ponto de partida do pensamento histórico é a experiência de uma diferença temporal, que engendra uma questão especificamente histórica: por que as coisas do mundo se tornam diferentes do que eram? E ainda, bem diretamente: por que nós somos como somos, ou somos diferentes do que éramos? Como dito introdutoriamente, o pensamento histórico busca suplantar uma diferença temporal desafiadora pela representação de um processo temporal sustentado na experiência, de maneira que circunstâncias da vida atual possam ser entendidas no fluxo temporal entre passado e futuro e a vida humana possa ser vivida, nesse fluxo, com sentido. Trata-se de uma coerência forte para a orientação nas diferenças temporais da vida humana. Se essa coerência se dá por força de uma constituição construtiva de teorias e conceitos, então nada impede que se fale de uma racionalidade histórica explicativa.

A presente pesquisa enfatizou, sobretudo, as memórias pessoais e individuais infantis. Contudo, isso não significa a exclusão de um passado que se estenda para além da duração da vida das crianças. Pelo contrário, Rüsen (2015, p. 220) afirma que “seja lá do que for que os homens se lembrem, isso inclui sempre acontecimentos que eles próprios não viveram”. Tais acontecimentos são compreendidos “[...] como um passado assumido pela consciência temporal dos indivíduos por haver sido contado por outros”. Nesse sentido, Cooper (2002, p. 35) salienta que “todos reconstruímos nossas próprias visões do passado, segundo nossos conhecimentos, postura política, classe social, raça [sic], gênero e interesses”⁵⁷.

Entende-se que as crianças possuem conhecimentos acerca de outros tempos, ou seja, do passado não vivido, pois elas também estão imersas em uma cultura memorativa. Rüsen (2014, p. 121) salienta os diferentes contextos da memoração histórica: “na escola e no cotidiano, na ciência e na política, na sociedade, na esfera pública, nos meios de comunicação e na arte, e também nos processos de individuação e socialização dos adolescentes” (e das crianças). Portanto, compreende-se que as crianças começam a pensar historicamente antes de adentrar o ambiente escolar, atribuindo significados ao passado não vivido.

⁵⁶ *Por que esse brinquedo é especial 'pra' você?*

⁵⁷ O texto em língua estrangeira é: “Todos reconstruimos nuestras propias visiones del pasado, según nuestros conocimientos, postura política, clase social, raza, género e intereses”.

Acredita-se que tal como acontece em outras disciplinas escolares, nas quais os conhecimentos prévios infantis são legitimados e auxiliam no estabelecimento de um ponto de partida para as aprendizagens escolares, no ensino de História não pode ser diferente. Nesse sentido, a presente pesquisa também se voltou para questões referentes aos conhecimentos prévios infantis acerca de outros tempos: que conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao narrarem sobre o passado não vivido?; quais as intuições e as ideias que as crianças manifestam acerca de pessoas que viveram em outros tempos?

Propõe-se, então, uma análise das narrativas infantis construídas a partir de atividades baseadas na compreensão das crianças sobre semelhanças e diferenças entre passado e presente, por meio de observação de fontes históricas materiais. Por ora, apresentam-se alguns trechos da segunda Roda de Conversa, em que as crianças comparam brinquedos do presente e do passado; ou seja, os brinquedos especiais selecionados por elas, pela pesquisadora e pela professora regente da turma. O Quadro 6 apresenta algumas conversas em que as crianças tecem comparações entre os brinquedos.

Quadro 6 – Semelhanças e diferenças entre os brinquedos do presente e do passado

Número	Semelhanças e diferenças entre os brinquedos	Trechos da Roda de Conversa 2
1	<p>As panelinhas de hoje são mais coloridas.</p> <p>Agora, as panelinhas são feitas de plástico.</p>	<p>Cr12: agora, as panelinhas de hoje são mais colorida... Rosa, preta e tem tampa. Essa não.</p> <p>PP: a [...] tá fazendo uma comparação. Ela tá comparando é... Você começou falando assim: “as panelinhas de hoje”.</p> <p>Cr12: são mais colorida.</p> <p>PP: é?</p> <p>Cr1: de hoje em dia.</p> <p>PP: então, vamos conversar sobre isso? Porque a [...] tá comparando... Vamos continuar essas comparações? Vamos olhar para os brinquedos e vamos pensar em como são os brinquedos de hoje...</p> <p>Cr12: porque, agora, é... Tem panelinha que só tem um par assim que fica ()</p> <p>[...]</p> <p>Cr12: aí... É pequena essa. Aí, as panelinhas, agora, são de plásticos [ô tia ()]. Aí, não é mais assim. Agora faz barulhinho de “toc, toc” quando você bate no [toc, toc, toc] chão ou na mesa dura (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 36, grifos nossos).</p>
2	As bonecas eram de	PP: [...] Se a [...] tá falando dos brinquedos de HOJE, então, os outros

Número	Semelhanças e diferenças entre os brinquedos	Trechos da Roda de Conversa 2
	<p>pano.</p> <p>Não tinha nem de borracha.</p>	<p>brinquedos são de quando, [...]?</p> <p>Cr12: ...((suspira)) é... Quando...</p> <p>PP: quem pode ajudar a [...]?</p> <p>Crianças: [eu], [eu, eu, eu], [eu].</p> <p>PP: brinquedos de hoje e brinquedos...</p> <p>Cr1: do tempo passado.</p> <p>PP: do tempo passado? A gente pode falar assim?</p> <p>Cr17: é do passado!</p> <p>Cr1: do tempo antigo.</p> <p>Cr12: foi da minha mãe...</p> <p>PP: a [...] falou do tempo passado, do tempo antigo. Quais desses brinquedos aqui ((aponta para os brinquedos da estante e no chão)) representam o tempo passado ou o tempo antigo?</p> <p>Cr12: de pano!</p> <p>Cr17: o meu! ((O boneco do homem-aranha)).</p> <p>Cr12: de pano, tia.</p> <p>PP: o seu [...]? Por que, [...]?</p> <p>Cr17: o meu é de dois mil e dezoito que eu ganhei ele.</p> <p>PP: é, realmente é um passado.</p> <p>Cr16: [o meu também é de dois mil e dezoito].</p> <p>PP: Mas vamos pensar num tempo passado, num tempo antigo, mais passado, mais antigo.</p> <p>Cr12: as bonecas eram de pano, todas elas!</p> <p>[...]</p> <p>PP: você acha que antigamente ou no tempo antigo, igual a [...] falou... No tempo passado, as bonecas eram de pano?</p> <p>Cr12: só era de pano. Não tinha nenhuma de... Essas coisas de hoje... Não tinha nem de borracha (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 37, grifos nossos).</p>
3	<p>No tempo mais antigo não tinha coisas coloridas.</p>	<p>Cr1: o brinquedo da mãe da tia [...] era do tempo antigo e esse brinquedo ((aponta para o <i>videogame</i> da pesquisadora)) era mais do tempo passado.</p> <p>PP: então, você tá organizando os brinquedos, [...]? Você acha, então, que o brinquedo mais antigo é esse aqui? ((Aponta para a panelinha)). É isso que você tá falando?</p> <p>Cr13: ô tia, eu sei de uma coisa...</p> <p>PP: pera aí. Deixa a [...] acabar de falar. A [...] tá falando o seguinte: que a:... Caçarola, a panelinha da mãe da tia [...], que agora é da tia [...]... É o quê que você falou?</p>

Número	Semelhanças e diferenças entre os brinquedos	Trechos da Roda de Conversa 2
		<p>Cr1: do tempo antigo.</p> <p>PP: é do tempo antigo. E essa boneca e esse <i>videogame</i> ((Aponta para os brinquedos que levou))?</p> <p>Cr13: ((canta)) [bate palminha! Bate palminha!].</p> <p>Cr1: do tempo passado.</p> <p>PP: do tempo passado. E esses outros brinquedos? ((Aponta para os brinquedos da estante)).</p> <p>Cr17: do... De hoje.</p> <p>PP: é de hoje? Então, olha só o que a [...] tá falando...</p> <p>Cr1: do presente!</p> <p>PP: do presente, [...] ? Esses brinquedos aqui são os brinquedos do presente ((aponta para a estante)) e esses brinquedos aqui ((o <i>videogame</i> e a <i>Bate Palminhas</i>)) são os brinquedos que representam o passado. Mas esse aqui ((a panelinha de cobre)) você disse que é um tempo mais antigo. Por que é um tempo mais antigo, [...] ?</p> <p>Cr1: porque eu acho que no tempo mais antigo não tinha tão coisas coloridas.</p> <p>PP: no tempo mais antigo não tinham coisas tão coloridas como a gente tem hoje. A [...] também falou sobre isso, que os materiais eram diferentes (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 39, grifo nosso).</p>

Fonte: A autora, 2020.

Nos três trechos selecionados para o Quadro 6, as crianças narram suas inferências acerca de semelhanças e diferenças entre brinquedos do presente e do passado. A professora regente da turma levou para a Roda uma caçarola de cobre, bastante antiga, confeccionada em uma oficina. O brinquedo pertencia à mãe da professora. No trecho 1 (QUADRO 6), a criança faz uma comparação entre a panelinha antiga e as panelinhas atuais: “as panelinhas de **hoje** são mais colorida. [...] As panelinhas, **agora**, são de plásticos” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 36, grifos nossos).

A criança infere que as panelinhas atuais são mais coloridas e feitas de plástico; seleciona os termos *agora* e *hoje* para referir-se ao presente. Outra criança participa da conversa e complementa a informação sobre o termo *hoje*, afirmando: “de hoje em dia” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 36). No trecho 2 (QUADRO 6), a criança continua a estabelecer uma análise acerca dos materiais utilizados para a confecção dos brinquedos do presente e do passado: “as bonecas eram de pano, todas elas! [...] Só era de pano. Não tinha

nenhuma de... Essas coisas de hoje... Não tinha nem de borracha” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 37).

Enquanto no trecho 1 (QUADRO 6) a criança enfatiza as panelinhas do presente, utilizando os termos *agora* e *hoje*, no trecho 2 (QUADRO 6), constrói uma narrativa mais elaborada, tentando elucidar a comparação entre dois tempos, mas aciona apenas o termo *hoje*. Outra criança que já havia participado do trecho 1 (QUADRO 6) para complementar a ideia acerca do termo *hoje*, no trecho 2 (QUADRO 6), complementa as informações sobre o passado, afirmando: “do tempo passado. [...] Do tempo antigo”. A pesquisadora também incentiva a utilização de termos temporais, de forma mais assertiva (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 37).

No trecho 3 (QUADRO 6), a criança que complementou as ideias acerca dos conceitos temporais mobilizados nos trechos 1 e 2 (QUADRO 6) tem a oportunidade de construir a própria narrativa. Ela afirma: “porque eu acho que no tempo mais antigo não tinha tão coisas coloridas” (Roda de Conversa 2, 26/06/2019, p. 39). O argumento é parecido com o do trecho 1 (QUADRO 6), mas a criança utiliza a categoria *tempo mais antigo* para referir-se ao passado. Ademais, elabora uma comparação entre os brinquedos levados para a Roda, classificando-os: a caçarola de cobre é *do tempo antigo* (brinquedo da professora regente); a boneca e o *videogame* são do *tempo passado* (brinquedos da pesquisadora); e os demais brinquedos, do *presente* (brinquedos das crianças).

No quadro 6, é possível perceber o processo dinâmico de complexificação do pensamento histórico. Enquanto no trecho 1 a criança tece uma comparação, enfatizando os brinquedos do presente, no trecho 2, tenta a construção de uma narrativa mais complexa, abordando dois tempos diferentes. Ainda no trecho 2, a pesquisadora conversa com uma criança para explicar que o brinquedo que ela ganhou em dois mil e dezoito não é antigo, mas recente. Já no trecho 3, a criança aperfeiçoa a compreensão sobre os conceitos *antigo*, *passado* e *presente*, construindo suas próprias hipóteses.

Nesse sentido, Cooper (2002) elucidada que as crianças aprendem, paulatinamente, a formar hipóteses, a buscar provas, a discutir alternativas e, dessa maneira, mudar as suas hipóteses e aperfeiçoar a compreensão dos conceitos relacionados à historicidade dos objetos/fontes. Entende-se que os conhecimentos infantis mobilizados para a comparação entre brinquedos antigos e atuais se mostraram intuitivos, sem que o passado concebido e interpretado pelas crianças se apresentasse com clareza. Recorre-se, portanto, a trechos da terceira Roda de Conversa, em que as crianças compararam pinturas e fotografias que retratam crianças, em diferentes atividades, no passado e no presente.

A partir de fontes históricas visuais, os/as estudantes identificaram e interpretaram semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, no modo de ser criança no presente e em outros tempos. As conversas selecionadas foram construídas, principalmente, a partir das seguintes perguntas: *a imagem representa as crianças do passado ou de hoje? Por quê?; onde essas crianças estão?; o que as crianças estão fazendo?* O Quadro 7 apresenta algumas conversas em que as crianças expõem suas visões sobre o passado não vivido e mobilizam diferentes conhecimentos para justificar suas hipóteses.

Quadro 7 – Hipóteses infantis sobre o passado não vivido

Número	Hipóteses sobre o passado	Trechos da Roda de Conversa 3
1	<p>Passado diferente.</p> <p>Colégios diferentes.</p> <p>Crianças mais pobres.</p>	<p>Cr14: e também tem uma coisa diferente que os colégios é::, do passado eram diferentes do presente porque os colégios do passado é::, eram antigos, eram mais baratos.</p> <p>PP: eram mais baratos?</p> <p>Cr14: eram. E tinham crianças mais pobres.</p> <p>[...]</p> <p>Cr12: mas hoje em dia também tem crianças pobres.</p> <p>Cr6: e os adultos pobres (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 26, grifos nossos).</p>
2	<p>Brinquedos diferentes.</p> <p>Roupa diferente.</p>	<p>Cr13: as crianças do passado... Os brinquedos eram bem diferentes dos de agora.</p> <p>PP: eram? Vocês concordam?</p> <p>Crianças: [sim], [sim].</p> <p>PP: diferentes como, [...]?</p> <p>Cr13: assim... Assim... A roupa era diferente.</p> <p>PP: a roupa também?</p> <p>Cr13: as calças... (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 32, grifos nossos).</p>
3	<p>Crianças vestiam roupas mais sujas.</p> <p>Crianças mais pobres.</p> <p>O passado não é igual agora.</p>	<p>Cr14: as crianças tinham roupas é::... Mais sujinhas.</p> <p>PP: roupas mais sujinhas? Por que, [...]?</p> <p>Cr14: porque eram mais pobres.</p> <p>PP: você acha que as crianças do passado eram mais pobres que as crianças do presente, das crianças de hoje?</p> <p>Cr14: sim.</p> <p>PP: por que você acha isso?</p> <p>Cr14: porque era o passado. O passado não é igual agora.</p>

Número	Hipóteses sobre o passado	Trechos da Roda de Conversa 3
		Cr19: [gente, ninguém sabe...] (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 32, grifos nossos).
4	<p>No passado, as crianças trabalhavam.</p> <p>Minha avó trabalhava.</p>	<p>PP: vamos ajudar os amigos, gente. O que essas crianças estão fazendo?</p> <p>Cr17: eu sei, eu sei!</p> <p>Cr14: essas crianças estão trabalhando.</p> <p>Cr17: estão dançando.</p> <p>PP: trabalhando? Dançando?</p> <p>Cr8: que dançando o quê?</p> <p>Cr14: elas estão trabalhando porque é MUITO tempo. E quando foi o passado, as crianças trabalhavam. A minha avó trabalhava no passado.</p> <p>PP: no passado as crianças trabalhavam?</p> <p>Cr14: a minha avó, ela ajudava os pais dela. Ela trabalhava.</p> <p>PP: então, vocês acham que nessa imagem as crianças estão trabalhando?</p> <p>Crianças: [[sim]] (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 38, grifos nossos).</p>
5	<p>Nas fotografias do passado não apareciam pinturas.</p>	<p>PP: por que você acha que é muito antigo, [...]?... Por que você acha que é muito antigo?</p> <p>Cr15: porque não tem pintura.</p> <p>PP: não tem pintura? Como assim não tem pintura, [...]?</p> <p>((Cr15 não sabe responder)).</p> <p>PP: por que, [...]? O que você quer dizer que “não tem pintura”?</p> <p>((Não responde)).</p> <p>PP: explica melhor.</p> <p>Cr2: é pintura.</p> <p>PP: ele tá dizendo que não tem pintura. Explica melhor, [...].</p> <p>Cr15: porque nessa foto não tá aparecendo pintura. Só que tem... Só que não tá mostrando aqui.</p> <p>Cr14: acho que ele tá falando que pintura tem mais cores.</p> <p>PP: é isso o que você quer dizer, [...]? Que não tem cores? Muitas cores? Quais são as cores que tem aí, [...]?</p> <p>Cr15: preto e branco e cinza.</p> <p>PP: que conclusão excelente! As fotografias de antigamente, elas não eram fotografias coloridas. Você está certíssimo, [...]. Mas tem um outro dado ali também. Mostra pra turma, [...]. Olha só... Vamos olhar os objetos e ver a nossa sala? Olhem as mesas, gente. Parece com as mesas que a gente tem aqui?</p>

Número	Hipóteses sobre o passado	Trechos da Roda de Conversa 3
		<p>Crianças: [[não]].</p> <p>[...]</p> <p>Cr14: é tipo de igreja.</p> <p>Cr17: [é o passado! De 1963].</p> <p>PP: parece, né? Olha como as crianças que viveram em OUTRO tempo estudavam.</p> <p>Cr17: ô, tia, isso daí é de 1963.</p> <p>PP: Essa daqui é de 1926.</p> <p>Cr17: quase que eu acertei, né?</p> <p>PP: ok (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 45, grifos nossos).</p>
6	<p>Todo mundo nasceu no passado.</p> <p>O papai do céu existia no passado.</p>	<p>Cr17: no passado... ãh... Todo mundo nasceu no passado. Todo mundo já tinha nascido.</p> <p>PP: não entendi o que você quis dizer.</p> <p>Cr6: o papai do céu!</p> <p>Cr17: no passado, no passado o papai do céu existia, mas agora ele não existe mais porque ele já morreu.</p> <p>Cr6: morreu na cruz pra salvar nós do diabo.</p> <p>Cr14: não, o papai do céu não era um homem.</p> <p>Cr8: ele morreu na cruz pra salvar a gente.</p> <p>Cr17: ele morreu pra gente viver.</p> <p>Cr14: eu acho, tia...</p> <p>PP: fala, [...].</p> <p>Cr6: [tem pessoas que são <i>funkeiras</i>, que não acreditam que deus existe].</p> <p>PP: olha só, [...], quando a gente conversa sobre religião, isso é o que você acredita. Você tá falando sobre um passado ligado à religião. Mas tem pessoas que acreditam em outras coisas.</p> <p>Cr14: que ele tá falando... É que o filho de deus morreu pra gente não... Pra não acontecer nada de ruim com a gente (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 33, grifos nossos).</p>
7	<p>Índios só existiam no passado.</p> <p>Minha mãe já viu um índio.</p> <p>Existe índio porque eu vi um desenho</p>	<p>Cr6: por que isso daí é só os índios e os índios só existiam no passado.</p> <p>PP: ((fala para o grupo)) vocês concordam que os indígenas só existiam no passado?</p> <p>Crianças: [não], [não], [não], [não].</p> <p>PP: não existem mais indígenas hoje em dia?</p> <p>Crianças: [não], [existe].</p> <p>PP: existem, [...]?</p>

Número	Hipóteses sobre o passado	Trechos da Roda de Conversa 3
	<p>que era de verdade.</p> <p>Não acredito em muitas coisas.</p>	<p>Cr17: minha mãe já viu um índio.</p> <p>Cr19: existe sim porque eu já vi um desenho que era de verdade.</p> <p>Cr6: [existe não].</p> <p>PR: nós vimos uma indígena esse mês.</p> <p>PP: quando?</p> <p>PR: ela contou uma história, ela contou histórias lindas pra gente. Lá quando a gente foi na livraria.</p> <p>PP: ah::.</p> <p>[...]</p> <p>PP: gente, mas se vocês viram uma indígena, como é que vocês estão falando que indígenas não existem mais no tempo presente?</p> <p>Cr6: “eles” não. Só eu que tô falando.</p> <p>PP: por que, [...]? Você não foi nesse dia à livraria?</p> <p>Crianças; [[foi]].</p> <p>PP: na televisão não passa indígenas?</p> <p>Cr6: deixa eu falar!</p> <p>PP: fala, [...].</p> <p>Cr6: é: porque eu não acredito em muitas coisas.</p> <p>PP: você não acredita que existam indígenas, então?</p> <p>Cr6: é, eu não acredito que existe várias coisas, o Papai Noel, várias pessoas.</p> <p>PP: mas indígenas, a gente pode comparar índios a Papai Noel, a Coelhoinho da Páscoa?</p> <p>Cr12: não! (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 50, grifos nossos).</p>

Fonte: A autora, 2020.

Nos trechos 1, 2 e 3 (QUADRO 7), as crianças conversam sobre o passado, evidenciando um tempo “*estranho*” ou diferente, mas que também pode ser compreendido como um “*outro próprio*” (RÜSEN, 2010, p. 108); pois afirmam que os colégios, os brinquedos e as roupas eram diferentes no passado. Em outras palavras, ao passo que se contrapõem à alteridade do passado, as crianças também levantam o véu da familiaridade com o passado. Nesse sentido, Rüsen (2010, p. 111) esclarece que o caráter histórico não se relaciona à apreensão de algo que foi, no passado, mas à distinção qualitativa entre o passado e o presente: “[...] o passado é qualitativamente um outro tempo no presente”.

No trecho 1 (QUADRO 7), uma criança afirma: “[...] os colégios do passado é::, eram antigos, eram mais baratos. [...] E tinham crianças mais pobres”. No trecho 3 (QUADRO 7), a mesma criança reitera: “as crianças tinham roupas é::... Mais sujinhas. [...] Porque eram mais pobres. [...] Porque era o passado. O passado não é igual agora” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 26 e 32). Na hipótese infantil, vislumbra-se um passado em que as crianças são muito pobres e sujas, ou seja, há uma ênfase nos indicadores econômicos e sociais (pobreza/riqueza e estatuto social). Portanto, tem-se um passado deficitário, interpretado a partir da ideia do presente enquanto ponto de partida para o que é “normal” e da ideia de progresso (LEE, 2003, p. 22).

Não obstante, no trecho 1 (QUADRO 7), duas crianças contra-argumentam, pois percebem a fragilidade na concepção de um passado deficitário. Enquanto uma criança afirma: “hoje em dia também tem crianças pobres” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 26), outra complementa: “e os adultos pobres” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 26). Contudo, a mesma perspectiva deficitária do passado é elaborada no trecho 3 (QUADRO 7), com novos argumentos. Outra criança que estava, até o momento, alheia à conversa, participa: “[gente, ninguém sabe...]” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 32).

Infere-se que a última criança entende não ser possível saber sobre o passado porque ela e seus/suas amigos/as não estiveram presentes enquanto participantes ou testemunhas. Tem-se, portanto, a impossibilidade da História. Em suas pesquisas, Lee (2003, 2006) também percebeu construções interpretativas semelhantes em narrativas de crianças menores e maiores. De acordo com o autor, tal perspectiva ancora-se em ideias do cotidiano que impelem a compreensão histórica para o ponto de suspensão da História. Lee (2003, p. 25) sugere que tal impasse seja quebrado a partir da ideia de testemunho e de objetos que nos fornecem as pistas do passado:

[...] só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade [sic] com algumas hipóteses de sucesso. A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas.

No trecho 4 (QUADRO 7), a criança analisa uma imagem antiga e interpreta crianças trabalhando. Assim, afirma: “elas estão trabalhando porque é MUITO tempo. E quando foi o passado, as crianças trabalhavam. A minha avó trabalhava no passado. [...] A minha avó, ela ajudava os pais dela. Ela trabalhava” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 38). A criança apresenta conhecimentos históricos fundamentados na ideia de testemunho. Explica que há

muito tempo o trabalho infantil era comum e aceitável, respaldando seu argumento na experiência vivida pela própria avó. Nesse sentido, Cooper (2002) esclarece que a consciência dos tempos passados também se relaciona com a convivência que as crianças têm com adultos de várias gerações.

No trecho 5 (QUADRO 7), a criança reconhece uma fotografia como sendo muito antiga e argumenta: “porque não tem pintura” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 45). A pesquisadora incentiva a criança a compor uma explicação mais clara e obtém a seguinte composição narrativística: “porque nessa foto não tá aparecendo pintura. Só que tem... Só que não tá mostrando aqui” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 45). A criança se refere à ausência de várias cores na fotografia. Ela sabe que as cores sempre existiram, mas não aparecem na fotografia porque é antiga. Nesse sentido, Cooper (2002) esclarece que a consciência dos tempos passados também se relaciona com as experiências que as crianças têm com os restos físicos do passado que também fazem parte do presente.

No trecho 6 (QUADRO 7), apresenta-se uma conversa que contou com a participação de quatro crianças. Ao mobilizarem seus conhecimentos acerca do passado não vivido, as crianças recorreram a uma narrativa de tipo tradicional em que o tempo ganha sentido de eternidade (RÜSEN, 2011e). Inicialmente, uma criança expõe sua reflexão sobre o passado: “no passado... ãh... Todo mundo nasceu no passado. Todo mundo já tinha nascido” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 33). A pesquisadora não compreende o que a criança quer dizer, mas outra criança interpreta a narrativa e explica: “o papai do céu!” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 33).

As crianças conversam sobre uma história que remonta às “[...] origens constituintes dos sistemas de vida do presente” (RÜSEN, 2011e, p. 99), relacionada à fundação de uma comunidade religiosa. Segundo Rüsen (2011b, p. 62), “as tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições”. As narrativas infantis revelam aspectos da consciência histórica relacionados à recordação de uma origem comum, em uma totalidade temporal que faz o passado significativo e o presente relevante, bem como sua extensão futura.

A experiência do tempo, na narrativa tradicional evocada pelas crianças, se relaciona com a origem e com a repetição de um modelo cultural. Assim, a História é significada a partir de permanências dos modelos culturais na mudança temporal. A ordem é reafirmada por um acordo acerca de um modelo de vida comum e válido para todos. Os modelos culturais e de vida são sistematizados pela imitação e servem de orientação. Além disso, a moralidade

se apresenta como um conceito atrelado às ordens obrigatórias; ou seja, a validade moral é inquestionável e tem-se a estabilidade pela tradição (RÜSEN, 2011b).

No trecho 7 (QUADRO 7), os/as estudantes comentam sobre uma fotografia recente que retrata crianças indígenas brincando. Uma criança apresenta a seguinte hipótese: “os índios só existiam no passado” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 50), mas as demais crianças discordam. Assim, uma criança argumenta a partir da ideia de testemunho: “minha mãe já viu um índio” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 50); enquanto outra menciona uma fonte material relacionada à cultura histórica midiática: “existe sim porque eu já vi um desenho que era de verdade” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 50).

A professora regente da turma apresenta mais um argumento que contraria a hipótese de que os indígenas só existiam no passado: “nós vimos uma indígena esse mês” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 50). No entanto, a criança não apresenta disposição para rever a hipótese construída e explica: “é: porque eu não acredito em muitas coisas. [...] É, eu não acredito que existe várias coisas, o Papai Noel, várias pessoas” (Roda de Conversa 3, 03/07/2019, p. 50). A conversa permite às crianças refletirem sobre indígenas que vivem em aldeias (a partir da fotografia levada pela pesquisadora) e indígenas em contexto urbano (a partir do encontro que as crianças tiveram com uma indígena, na livraria).

Contudo, a questão que se apresenta à criança que construiu a hipótese de que os indígenas só existiam no passado é de outra ordem. Diz respeito a um passado compreendido enquanto mítico, pois abarca seres concebidos como mitológicos, ou seja, o Papai Noel e os indígenas. Precipitadamente, a hipótese da criança pode ser caracterizada pela total incoerência, pois ela foi até à livraria com a turma e viu uma indígena que lhe contou histórias. Todavia, a criança argumenta, citando o Papai Noel. Provavelmente, ela já ouviu histórias e conheceu um Papai Noel, mas como se sabe, o Papai Noel não é real. Da mesma forma, na concepção da criança, uma indígena na livraria pode não corresponder à realidade.

A criança se mostra confusa acerca da relação entre fantasia e realidade, não reconhecendo o que é provável ou possível e o que não é. Cooper (2002) esclarece que crianças menores de sete anos apresentam dificuldades para distinguir realidade e fantasia. Desse modo, afirma que os/as professores/as precisam auxiliar as crianças na análise das relações entre fantasia e realidade para que possam construir a confiança intelectual em si mesmas. Sugere, então, atividades dialógicas a partir de histórias que apresentam formas de

pensamento ilógicas, como os contos de fantasia. “Desse modo, se atravessa pouco a pouco a ponte entre a fantasia e a realidade”⁵⁸ (COOPER, 2002, p. 85).

O Quadro 7, portanto, evidencia o passado não vivido concebido a partir de diferentes perspectivas infantis. Em outras palavras, entende-se que as crianças têm muitas hipóteses acerca de outros tempos. Advoga-se que tais conhecimentos infantis precisam ser mobilizados nas aulas de História, principalmente em atividades dialógicas com os pares e com o/a professor/a. Nesse sentido, Lee (2006) esclarece que o conhecimento escolar e as atividades em sala tendem a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que as crianças trazem para as aulas de História.

Decerto que as Rodas de Conversa 1, 2 e 3 mobilizaram, principalmente, conhecimentos históricos de “segunda ordem” (LEE, 2001, p. 15). Contudo, na quarta Roda de Conversa, buscou-se, também, uma reflexão a partir de fatos objetivos da história do Brasil, relacionados à infância de d. Pedro II. Ressalta-se que a história de d. Pedro II se liga à história do Colégio Pedro II, em uma associação entre história local e nacional. As crianças analisaram uma reprodução da pintura intitulada *Retrato de dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos*, de 1921 (APÊNDICE E, f. 147), e conversaram com a pesquisadora sobre suas inferências.

Foram selecionados dois trechos da quarta Roda de Conversa que permitiram identificar e compreender os conhecimentos “substantivos” mobilizados pelas crianças, a partir de atividade que aborda situação específica do passado (LEE, 2001, p. 15). Embasada na teoria rüseniana, Wanderley (2013, p. 220) esclarece que “[...] o aprendizado histórico incorpora as experiências adquiridas na convivência com outras instâncias socializadoras nas quais estamos mergulhados cotidianamente e que dão forma ao que se convencionou chamar de ‘cultura histórica’ [...]”. Nesse sentido, os trechos selecionados possibilitam identificar as experiências infantis relacionadas à cultura histórica. A seguir, encontra-se o primeiro trecho:

Cr19: essa daqui, com esse vestido amarelo, parece a Branca de Neve ((se refere à princesa Leopoldina)).

PP: parece a Branca de Neve? Uma princesa da *Disney*?

Cr19: com o vestido amarelo.

PP: vou dizer que a [...] está completamente correta.

Cr17: [não, a de vestido vermelho que parece].

⁵⁸ O texto em língua estrangeira é: “de este modo, se atraviesa poco a poco el puente entre la fantasía y la realidad”.

PP: essa daqui é uma princesa. É uma princesa chamada princesa Leopoldina.

Cr19: não conheço.

PP: não conhece? Vou falar daqui a pouco.

Cr19: Não tem na *Disney*.

(Roda de Conversa 4, 08/07/2019, p. 51)

Ao observar o retrato da princesa Leopoldina, a criança recorre ao seu próprio repertório de imagens sobre o passado, comparando a princesa à Branca de Neve retratada pela *Disney*. A pesquisadora valida a comparação elaborada pela criança e explica que se trata da princesa Leopoldina. A criança afirma não conhecer Leopoldina e complementa: “não tem na *Disney*” (Roda de Conversa 4, 08/07/2019, p. 51). Ao que parece, a criança conhece todas as princesas da *Disney* e entende que Leopoldina não faz parte desse grupo. Infere-se que a criança elabora a comparação a partir do conhecimento que possui sobre o vestuário utilizado pelas princesas, pois Leopoldina não se assemelha à Branca de Neve.

Entende-se que as imagens do passado, bem como as ideias que as crianças possuem acerca de outros tempos, são forjadas, também, a partir da cultura histórica acessada. Dessa maneira, compreende-se a relevância da apropriação do passado pelos meios de comunicação de massa e sua influência na construção da concepção infantil acerca do passado. Os contos clássicos, tal como elucida Cooper (2002), apesar de corresponderem à narrativa ficcional, estão repletos de elementos históricos, sociais e culturais de pessoas que viveram em outras épocas e lugares. Assim, os contos da tradição oral veiculados pelos meios de comunicação também compõem narrativas de um passado acessado pelo público infantil.

As imagens são recursos importantes no trabalho com as crianças que estão em processo de apropriação da leitura e da escrita da língua portuguesa. Durante as atividades, as crianças se mostram interessadas, sempre atentas aos detalhes das imagens e constroem importantes interpretações. A seguir, apresenta-se o segundo trecho selecionado da quarta Roda de Conversa, em que as crianças dialogam sobre o ambiente em que Leopoldina e seus filhos foram retratados. Sem o auxílio da pesquisadora, as crianças compreenderam que a imagem retratava um ambiente doméstico. Além disso, mobilizaram diferentes conhecimentos relacionados às suas próprias experiências, em associação com a cultura histórica:

Cr17: ô, tia! Essa casa aí, essa casa aí parece mal-assombrada.

PP: essa casa parece uma casa diferente?

Cr14: é porque é muito antiga.

PP: é muito antiga. Vocês sabem onde o Pedrinho, o Pedro Segundo, morava com a Leopoldina? Vocês sabem onde era a casa deles?

Crianças: [não], [não] [não].

Cr18: ah, eu sei!

PP: fala, [...].

Cr18: lá no castelo da Quinta.

PP: muito bem! [...] está coberta de razão. Como é que você sabe isso, [...]?

Cr18: porque eu já fui lá na Quinta.

PP: você foi na Quinta?

Cr3: eu também já!

Cr17: na Quinta da Boa Vista, né? Eu te vi, sabia?

Cr3: me viu?

Cr17: eu vi.

PP: [A Quinta da Boa Vista...].

[...]

Cr4: tia, porque também... As casa... A casa virou... museu.

PP: a casa virou um museu. Pois é... A casa onde eles moravam, que era o palácio da Quinta, virou o Museu Nacional que infelizmente...

Cr17: [pegou fogo].

PP: há algum tempo atrás...

Cr17: [pegou fogo].

PP: pegou fogo. [...]

Cr14: passou na televisão.

Cr17: passou no jornal.

(Roda de Conversa 4, 08/07/2019, p. 58)

Uma criança conjectura sobre a casa retratada, adjetivando-a como fantasmagórica. Outra criança explica o porquê de tal impressão: “é porque é **muito antiga**” (Roda de Conversa 4, 08/07/2019, p. 58, grifo nosso). Percebe-se que, após algumas Rodas de Conversa, as crianças já utilizam conceitos temporais com maior segurança, como a classificação *muito antiga* para a casa. Nesse sentido, Cooper (2006, p. 183) esclarece que “descobrir sobre o passado pode requerer mensurações (quão mais pesada é a barra de ferro? quanto há ao redor da parede do castelo?) e classificações (velho, novo, semelhante, diferente)”.

A pesquisadora pergunta se as crianças sabem onde moravam o bebê Pedro e sua mãe Leopoldina. Uma criança responde: “lá no **castelo** da Quinta⁵⁹” (Roda de Conversa 4,

⁵⁹ A Quinta da Boa Vista é um parque localizado no Bairro Imperial de São Cristóvão, no Rio de Janeiro (mesmo bairro em que está localizado o Colégio Pedro II). Além de constituir um importante complexo paisagístico

08/07/2019, p. 58, grifo nosso) e explica que possui tal conhecimento porque já foi à Quinta. Ao abordar sobre a residência da família real, a criança opta pela palavra *castelo*, pois o termo *casa* não lhe parece adequado; denotando conhecimento vocabular relacionado à temporalidade. Entende-se que na dialogicidade, as crianças mobilizam diferentes conceitos temporais, em um processo dinâmico que caracteriza a complexificação do pensamento histórico.

Os conhecimentos substantivos da História podem ser identificados na narrativa da criança, pois ela prontamente identifica Leopoldina e d. Pedro II como personagens históricos; o lugar onde residiam os personagens, a Quinta; e o acontecimento no fluxo do tempo, por meio do emprego da palavra *castelo*. Observam-se, portanto, associações complexas, em que a dimensão temporal emerge a partir da relação presente-passado. Ademais, a criança mobiliza suas próprias experiências históricas ao recorrer à cultura memorativa brasileira, mencionando o *castelo da Quinta* (ou Palácio Imperial).

Outras crianças também participam da conversa e contribuem com novas informações. Entendem que a *Quinta* é, na verdade, a Quinta da Boa Vista, lugar frequentado por várias crianças da turma. Desse modo, uma criança enfatiza que o palácio ou a casa da família real abriga um museu: “tia, porque também... As casa... A casa **virou**... museu” (Roda de Conversa 4, 08/07/2019, p. 58, grifo nosso). A criança utiliza o verbo *virar* em sentido de *tornar-se*, em um contexto repleto de significação temporal, pois aponta para algo que se transformou, modificou-se, no fluxo do tempo. A dimensão temporal apresenta-se, portanto, em movimento de idas e vindas (presente-passado-presente).

A criança citou o Museu Nacional, um importante lugar da memória (ou lugar da memoração) para as comunidades local e nacional (RÜSEN, 2014). Antes que a pesquisadora abordasse sobre o trágico incêndio que destruiu o museu, em setembro de 2018, uma criança inferiu a narrativa e mencionou o evento. Outras crianças comentaram sobre a repercussão do incêndio nos meios de comunicação de massa, citando a televisão: “passou na televisão” (Conversa 4, 08/07/2019, p. 58) e o jornal: “passou no jornal” (Conversa 4, 08/07/2019, p. 58). Importantes relações históricas foram mobilizadas pelas crianças, que rememoraram um evento que aconteceu há quase um ano, bem como as narrativas veiculadas pelas mídias.

À época do incêndio, as diferentes mídias recorreram a retrospectivas para abordar a importância do Museu Nacional enquanto lugar da memória, em sentido arquitetônico ou

público, também possui grande valor histórico. Nas dependências da Quinta, está localizado o Museu Nacional/UFRJ, que sofreu um incêndio em setembro de 2018. Originalmente, o prédio do museu consistia no Palácio Imperial, residência da família real, desde 1808.

considerando seu acervo material; revelando aspectos da dimensão histórica no jornalismo. Segundo Wanderley (2013, p. 227), “[...] a formulação narrativa dos meios de comunicação tem uma dimensão temporal que se encontra necessariamente ligada ao regime de historicidade de sua época”. Nesse sentido, entende-se que as experiências e as expectativas infantis também são forjadas a partir das narrativas históricas midiáticas. Ademais, compreende-se a memoração como fator da formação da identidade histórica infantil, pois segundo Rüsen (2014, p. 114),

[...] a especificidade do pensamento histórico consiste em não perenizar a identidade dos seus sujeitos, mas mantê-las no fluxo da mudança histórica. A memoração como fator da formação de identidade é um processo de deslimitação cultural dos sujeitos ou grupos sociais mediante a temporalização de sua subjetividade e a aquisição de uma concepção histórica de continuidade, que abarca as dimensões do tempo, de seu devir passado e futuro. Nesse tocante, a memoração histórica é exemplar da capacidade específica do ser humano de transcender-se culturalmente, isto é, de constantemente estabelecer novos limites para depois mais uma vez voltar a transcendê-los.

Os trechos selecionados para o Quadro 7, acerca das hipóteses infantis sobre o passado não vivido, e os dois trechos selecionados da quarta Roda de Conversa, em que foram analisados os conhecimentos substantivos da História mobilizados pelas crianças, possibilitaram algumas reflexões. Em primeiro lugar, comprova-se que as crianças começam a pensar historicamente antes de adentrar o ambiente escolar, atribuindo significados ao passado não vivido, em relação com o presente e sua extensão futura. É possível afirmar, também, que os conhecimentos infantis acerca de outros tempos estão relacionados, sobretudo, à cultura histórica acessada pelas crianças.

Compreende-se que as crianças manifestam algumas hipóteses acerca de outros tempos. Nas narrativas infantis, o passado pode se apresentar a partir da ideia de um tempo “estranho” ou diferente, mas também pode ser concebido como um “*outro próprio*” (RÜSEN, 2010, p. 108); o passado pode se apresentar deficitário, a partir das ideias de normalidade do presente e de progresso (LEE, 2003); também pode ser compreendido como mitológico, tensionado pela relação entre fantasia e realidade (COOPER, 2002); já nas narrativas de tipo tradicional, o tempo ganha sentido de eternidade (RÜSEN, 2011e).

A consciência infantil acerca dos tempos passados se relaciona com a convivência que as crianças têm com adultos de várias gerações e com as experiências relacionadas aos restos físicos do passado que também fazem parte do presente. Nesse sentido, as crianças podem apresentar conhecimentos históricos fundamentados na ideia de testemunho, o que gera um paradoxo, na medida em que a ausência de testemunho impele a História para o ponto de suspensão. Por outro lado, também podem recorrer a conhecimentos históricos mais

sofisticados, mobilizando suas próprias experiências históricas, em relação à cultura memorativa brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quem pertence, afinal, a história? Eis aqui uma pergunta perfeitamente legítima. O significado fundamental, que a consciência humana do tempo e sua versão enquanto consciência histórica possuem para cada homem e para a sua maneira de levar a vida, admite somente uma resposta: a história pertence a cada um.

Jörn Rüsen

O percurso teórico-metodológico percorrido ao longo desta pesquisa possibilitou resultados esclarecedores acerca da construção do *pensamento histórico* infantil, na medida em que pensar historicamente implica em operar sentido do *tempo*. Inicialmente, foi possível confirmar que a disciplina histórica escolar não tem exclusividade sobre o desenvolvimento da habilidade de pensar historicamente. Constatou-se que as crianças, ao iniciar a classe de alfabetização, já possuem diversos conhecimentos históricos e mobilizam diferentes ideias e hipóteses para narrar as experiências (próprias e de outros) no fluxo do tempo.

Considerando a temporalidade e as dimensões temporais conhecimentos epistemológicos basilares da História, buscou-se uma análise da linguagem do tempo empregada pelas crianças. Constatou-se que os/as estudantes empregam em suas narrativas os termos temporais próprios do vocabulário legitimado pela ciência histórica para referir-se às dimensões temporais: *passado, presente e futuro*. Contudo, algumas crianças demonstram estar em processo de construção de tais conceitos, pois suas narrativas se apresentam confusas.

Nesse sentido, percebeu-se que as crianças preferem utilizar termos menos complexos para referir-se às dimensões temporais, como *antes, depois, tempo antigo, tempo mais antigo, muito tempo, nosso tempo, outro tempo, tempo [que] já passou, primeiro, segundo, tempo dele/a [do outro], hoje, agora, hoje em dia*. Entretanto, os termos utilizados indicam que as crianças demonstram facilidade na diferenciação dos tempos, elemento essencial da experiência histórica; ou seja, as crianças compreendem a diferença temporal, em uma ruptura com o presente, elaborando um tempo que vem *antes* e um tempo que vem *depois*.

Considerando o *tempo histórico* como o tempo mediador no processo de *humanização do tempo*; ou seja, no processo em que o tempo natural se transforma em tempo humano, buscou-se compreender como as crianças constroem suas narrativas ao descreverem

acontecimentos no fluxo do tempo. Observou-se que os/as estudantes recorrem, espontaneamente, ao tempo natural (tempo externo), por meio de expressões que denotam o tempo em sentido cronológico e epocal, em uma associação com a inteligibilidade das mudanças experimentadas em suas vidas (tempo humano ou o interno).

Assim, foram identificadas algumas expressões da passagem do tempo nas narrativas infantis: o *aniversário* (ou idade) e os *dias* e o *feriado* em uma relação com a cronologia e a *fase da vida em que era bebê* ou *pequeno/a* em uma relação com a periodização. Tais expressões denotam a construção embrionária de um tempo métrico e indícios de que as crianças reconhecem um tempo socialmente compartilhado. Todavia, a maior parte das crianças ainda não compreende a idade enquanto duração de vida. Nesse sentido, têm-se aspectos de um tempo elástico, ou seja, um tempo que pode dilatar-se de acordo com as ações ou percepções infantis acerca da passagem do tempo.

A presente pesquisa considerou o estabelecimento do sentido da experiência no *tempo* enquanto operação basilar da *consciência histórica*, reconhecendo que tal operação se desenvolve na vida prática. Assim, buscou-se refletir sobre o sentido de *tempo* construído pelos sujeitos da pesquisa, a partir de suas próprias experiências de vida. Analisou-se, portanto, os conhecimentos mobilizados pelas crianças a fim de narrarem o passado não vivido, bem como suas ideias e hipóteses acerca de pessoas que viveram em outros tempos, pois um sentido de *tempo* é necessariamente construído por cada sujeito.

Nas narrativas infantis analisadas, o passado apresenta-se a partir de diferentes hipóteses: por meio da ideia de um tempo estranho ou diferente, mas também concebido como um *outro* próprio; deficitário, a partir de indicadores econômicos e sociais (pobreza/riqueza e estatuto social) e das ideias de normalidade do presente e de progresso; mítico, sendo um tempo próprio dos seres mitológicos, tensionado pela relação entre fantasia e realidade; a partir da imbricação com o presente e o futuro, em sentido de eternidade, sendo acionado por narrativas de tipo tradicional.

Não obstante, constatou-se que as crianças também mobilizam conhecimentos substantivos da História, quando incentivadas. Tais conhecimentos se relacionam, sobretudo, à cultura histórica acessada. Ao abordarem acerca de fatos específicos da história do Brasil, observou-se que as crianças são capazes de construir associações complexas, em que a dimensão temporal emerge a partir da relação presente-passado. Além disso, também se constatou a dimensão temporal apresentando-se em movimento de idas e vindas (presente-passado-presente).

Os resultados deste estudo não são passíveis de generalização, pois trata-se de um estudo de caso, de natureza descritiva, qualitativa e interpretativa. Ademais, os resultados foram obtidos por meio de um processo dialógico, a partir de atividades específicas desenvolvidas com as crianças, planejadas em roteiros semiestruturados. Contudo, acredita-se que as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa podem contribuir para o entendimento acerca da construção do pensamento histórico infantil, elucidando como as crianças menores operaram o sentido do *tempo*, relacionando passado, presente e futuro em suas narrativas.

Esta investigação demonstrou que as crianças do primeiro ano escolar manifestam compreensão temporal e compreensão histórica anteriores ao contato com a disciplina histórica escolar. Nesse sentido, advoga-se que tais conhecimentos infantis precisam ser mobilizados nas aulas de História, principalmente em atividades dialógicas. Acredita-se que quanto maior o estímulo às narrativas infantis, em interações dialógicas com os pares e com o/a professor/a, tanto mais proficiente será o vocabulário infantil acerca do *tempo* e, conseqüentemente, o pensamento histórico expresso em narrativas.

Compreende-se que há muito a ser analisado e desvelado sobre o pensamento histórico infantil, principalmente no que se refere às crianças que ainda não são capazes de produzir narrativas históricas escritas. Todavia, a presente pesquisa emerge com pequenas contribuições em um vácuo deixado por historiadores/as brasileiros/as. Estima-se, portanto, que esta pesquisa incentive a produção de estudos acadêmicos que privilegiem a aprendizagem histórica em contexto de alfabetização. Afinal, a História pertence a cada um/uma e os/as professores/as precisam auxiliar as crianças a encontrarem o seu lugar na História:

Cr12: Aí... Aí, não vai ter mais essas bonecas. Vai ter boneca diferente. Se a gente guardar pros nossos filhos, aí, eles vão ver que no presente tinha essas formas de boneca. Aí, no futuro tem esses tipos de bonecas que não vão ser iguais como essas daqui que a gente tem.
(Roda de Conversa 4, 08/07/2019, p. 44)

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em 6 dez. 2018.
- AGOSTINHO, S. *Confissões, Livros VII, X e XI*. Covilhã: LusoSofia.net, 2008. Disponível em: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/agostinho_01.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ARAÚJO, H. M. M. A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44-50, dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/5146>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- ATZINGEN, M. C. V. *A história do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001.
- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papius, 2018. Edição Kindle.
- BARATZ, J. *O tempo histórico e sua apresentação pelas professoras do ensino fundamental I*. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11065/1/Jaime%20Baratz.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BARBOSA, A. R. F. *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <HTTPS://EDUCAPES.CAPES.GOV.BR/BITSTREAM/CAPES/174822/2/DISSERTA%C3%A7%C3%A3O%20ALEXANDRE%20BARBOSA.PDF>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9650/8877>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BARROS, J. D. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- BLANCH, J. P.; FERNÁNDEZ, A. S. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 2 jan. 2019.

BUCHTIK, L. M. D. *Tempo, evidência e historicidade no livro didático e a aprendizagem histórica*. 2018. 159f. (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431530/2/Tempo%2C%20evid%C3%A2ncia%20e%20historicidade%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20e%20a%20aprendizagem%20hist%C3%B3rica.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 2, p. 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em 1 dez. 2018.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 2, p. 264-278, Inverno 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em 1 dez. 2018.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Col%C3%A9gio+Pedro+II+projeto+pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico/1f6f6733-eef9-45b4-bbd3-bd75cdd212e9?version=1.0>. Acesso em 5 fev. 2019.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, Especial, p. 171-190, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea10.pdf>. Acesso em 1 dez. 2018.

COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

DIONÍSIO, Â. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006 apud ALESSI, V. M. *Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014.

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

FAÇANHA, L. B. *Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2017. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5030301. Acesso em: 20 set. 2019.

FALCÃO, R. P. *Sobre o tempo: noções de temporalidade no ensino médio através de canções populares brasileiras*. 2018. 123f. (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6881627. Acesso em: 20 set. 2019.

FORNECK, M. B. *Ensino de História, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do Meio/RS*. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5033922. Acesso em: 20 set. 2019.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, I. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p.173-178.

GABRIEL, C. T. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, M. A.; ROCHA, H.; REZNIK, L.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 215-240.

GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A. A História no olhar das crianças. In: GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A. *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 91-104.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em 6 dez. 2018.

LEE, P. O ensino de História – algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 3, n. 2, jul./out. 2012. p. 216-250. Entrevista concedida a Cristiane Bereta da Silva. Disponível em: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/o%20ensino%20historia.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-36. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>. Acesso em 24 out. 2019.

MELO, C. Quebra-cabeça. Intérprete: MELO, C. In: MELO, C. *Bitá e as brincadeiras*. São Paulo: Sony Music, 2014. 1 DVD. Faixa 8 (2min 58s).

MONTEIRO, A. M. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MODESTI, A. C. G.; MODESTI, J. C. (Dir.). *A linda rosa juvenil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q30ryHS3d1s>. Acesso em: 28 out. 2019.

MORAES, L. M. S. *Conteúdos importantes em história?* Curitiba: Appris, 2015.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, B. F. *O Fundamental II e o tempo: problemas e aplicação em sala de aula*. 2018. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6992708. Acesso em: 20 set. 2019.

PALTIAN, L. P. *Cartografias do tempo: uma proposta de mapa do tempo interativo para o ensino de História*. 2017. 94f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5493924. Acesso em: 20 set. 2019.

PEREIRA, N. C. N. *A concepção de passado de crianças no 5º ano do ensino fundamental em Vitória da Conquista*. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5676963. Acesso em: 20 set. 2019.

PERES, M. V. M. *Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica*. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3603295. Acesso em: 20 set. 2019.

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

REGINATO, L. M. *A fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico*. 2017. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3726/Dissertacao%20Lara%20Monca%20Reginato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 3v.

ROSATI, L. D. E. *O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades*. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3766130. Acesso em: 20 set. 2019.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 41-49.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 51-77.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011c. p. 23-40.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011d. p. 79-91.

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011e. p. 93-108.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, E. G. C. *Sentidos de tempo em livros didáticos para o ensino médio (PNLD 2015)*. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6988089. Acesso em: 20 set. 2019.

SARRAFF, L. R. B. *Tempo, tempo, tempo: usos da noção de tempo histórico nos livros didáticos*. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4905194. Acesso em: 20 set. 2019.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, São Paulo, SP, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>. Acesso em 6 dez. 2018.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Tempo. In: *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 390-393.

SILVA, M. M. *O tempo histórico e os saberes docentes no Ensino de História nos anos iniciais*. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95834/297670.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo: Editora Alínea, 2005. p. 109-143.

SOLÉ, M. G. P. S. *A história no 1º ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. 2009. 847f. Tese (Doutorado em Estudo do Meio Social) – Universidade do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TURAZZI, M. I.; GABRIEL, C. T. *Tempo e história*. São Paulo: Moderna, 2000.

TURINI, L. D. A. *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História: um balanço historiográfico*. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252428/1/Turini_LeideDivinaAlvarenga_D.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, S. M. A. I. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje*, São Paulo, SP, v. 2, n. 3, p. 217-234, jun. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/78/63>. Acesso em 1 dez. 2018.

WHITROW, G. J. *O que é tempo?: uma visão clássica sobre a natureza do tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Dissertações analisadas no trabalho de revisão bibliográfica

Quadro – Distribuição das dissertações por autoria, programa e instituição de origem, objetivo e sujeitos ou objetos envolvidos e termos temporais mobilizados

Autoria e ano	Programa e Instituição	Objetivo principal e sujeitos*/objeto(s)	Termos mobilizados
ROSATI, L. D. E. (2016).	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	– [Elaborar] materiais e propostas didáticas que aprofundem a compreensão e a reflexão sobre o <i>tempo histórico</i> no 6º ano do ensino fundamental, conjugando conteúdos previstos no currículo com o trabalho com conceitos relacionados ao tempo histórico. – Duas turmas de 6º ano do EF.	Tempo histórico; cronologia/sucessão de fatos históricos (causalidade); durações dos fatos históricos; simultaneidade.
FORNECK, M. B. (2017).	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).	– Realizar uma reflexão sobre as concepções de tempo dos professores de História da rede municipal de Arroio do Meio (RS). – 06 PAF/EF e 02 PAI/EF.	Tempo histórico; temporalidade; simultaneidade; descontinuidade; rupturas; permanências.
PALTIAN, L. P. (2017).	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).	– Apresentar a proposta de um <i>mapa do tempo interativo</i> como recurso didático para o ensino de História nos níveis da educação básica, com especial foco nos três anos do ensino médio. – <i>Mapas do tempo</i> .	Tempo histórico; calendário; tempo cíclico e linear; temporalidades; estratos de tempo; noções de ruptura e continuidade; aceleração; sincronia e diacronia; duração; evento; estrutura; conjuntura; processo; temporalidade; revoluções; cronologia; cartografias do tempo; <i>timeline</i> ; infográficos; linha do tempo; mapa do tempo.
FALCÃO, R. P. (2018).	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).	– Refletir sobre as possibilidades de se ensinar noções de temporalidade para alunos do Ensino Médio, por meio do uso de canções populares brasileiras. – 89 Estud./EM (60 do 2º ano e 29 do 3º ano).	Tempo histórico; mudanças e permanências; semelhanças e diferenças; rupturas; continuidades; cronologia e periodizações; durações; sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico); temporalidade; marcadores temporais; ritmo.

Autoria e ano	Programa e Instituição	Objetivo principal e sujeitos*/objeto(s)	Termos mobilizados
REGINATO, L. M. (2017).	Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado Profissional) – Universidade de Caxias do Sul (UCS).	<ul style="list-style-type: none"> – Propiciar a alunos do 3º ano do ensino médio uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico e suas múltiplas categorias, utilizando como mediação as fontes imagéticas. – Duas turmas de 3º ano do EM. 	Noções de tempo histórico; permanência e transformação; simultaneidade; noções de diacronia e sincronia; relações passado/presente; ressignificação do tempo presente.
OLIVEIRA, B. F. (2018).	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).	<ul style="list-style-type: none"> – Obter um diagnóstico a partir do trabalho com uma determinada turma/série e apresentar uma proposta de refinamento do conhecimento acerca do conceito de tempo. – Uma turma de 9º ano do EF (25 Estud.). 	Tempo histórico; tempo cíclico; noções de ritmo; aceleração do tempo; calendário/cronologia; antes e depois; simultaneidade.
BUCHTIK, L. M. D. (2018).	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – Universidade Estadual de Maringá (UEM).	<ul style="list-style-type: none"> – Estudar os conceitos de tempo e de evidência nos cinco livros didáticos para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) mais vendidos pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2017, para compreender se esses podem fornecer aos professores e alunos suportes necessários para o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. – Livros didáticos de História. 	Tempo histórico; ordenação; sucessão; duração; continuidade e ruptura; relação passado-presente; ciência auxiliar cronológica; tempo como multiplicidade.
BARBOSA, A. R. F. (2016).	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	<ul style="list-style-type: none"> – Desvendar as funções da imagem, da linguagem e do tempo para a noção do tempo histórico que o estudante apresenta e para a atividade de composição da intriga, considerando-as intimamente interligadas no processo cognitivo. – Estud. De 8º e 9º anos do EF. 	Tempo histórico; tempo humano; passado, presente e futuro; tempo vivido; calendário; linguagem (narrativa).
SANTOS, E. G. C. (2018).	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – Universidade Federal do Rio de	<ul style="list-style-type: none"> – Investigar processos de construção, mobilização e operação de sentidos de tempo reconhecidos numa coleção didática para o ensino médio do Programa Nacional de Livros 	Tempo histórico; mobilização e operação de sentidos de tempo; espaço de experiência e horizonte de expectativa; regime de historicidade; narrativa.

Autoria e ano	Programa e Instituição	Objetivo principal e sujeitos*/objeto(s)	Termos mobilizados
	Janeiro (UFRJ).	Didáticos (PNLD), edição 2015. – Coleção de livros didáticos de História.	
SARRAFF, L. R. B. (2017).	Programa de Pós-Graduação em História Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	– Analisar o tratamento e operacionalização da noção de tempo histórico através das narrativas construídas pelos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) [2011] de História destinados aos anos finais do ensino fundamental. – Livros didáticos de História (6º e 9º anos) e outros documentos.	Tempo histórico; dimensões temporais (passado, presente e futuro); experiência e expectativa; estruturas; mudanças e permanências; diferentes ritmos; tempo vivido; sucessão e simultaneidade; cronologia e periodização; durações.
SILVA, M. M. (2011).	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	– Perceber, a partir da fala das professoras do segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como estas elaboram e mediam a questão do Tempo Histórico, na perspectiva de perceber que saberes são acionados ao trabalhar com esse tema e como esses saberes se relacionam na dinâmica da sala de aula. – 04 PAI/EF (4º e 5º anos).	Tempo histórico; noções de duração, sucessão e simultaneidade; cronologia; tempo vivido; tempo de durações e ritmo.
FAÇANHA, L. B. (2017).	Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ).	– Analisar os saberes criados e mobilizados no fazer curricular de quatro professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF), considerando suas articulações com as noções de tempo desenvolvidas em diferentes contextos curriculares nos Anos Iniciais do EF. – 04 PAI/EF (4º e 5º anos).	Tempo histórico; noções de tempo; noções de duração; simultaneidade; mudanças e permanências.
PERES, M. V. M. (2016).	Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de	– Analisar alguns aspectos que envolvem o processo de significação do tempo histórico no livro-aplicativo escolhido a partir da análise do conhecimento histórico	Tempo histórico; temporalidade; duração, a partir da matriz braudeliana (curta, média e longa durações); mudança (ou ruptura) e permanência; evento, processo e estrutura;

Autoria e ano	Programa e Instituição	Objetivo principal e sujeitos*/objeto(s)	Termos mobilizados
	Janeiro (FE/UFRJ).	didatizado neste suporte. – Livro didático digital de História (livro-aplicativo).	simultaneidade e sucessão; causalidade; narrativas.
BARATZ, J. (2008).	Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).	– Estudar a apresentação do tempo histórico ou as concepções que norteiam o ensino do tempo histórico no ensino Fundamental I, a partir da observação, da construção do processo de ensino e aprendizagem pelas professoras das quartas séries, tendo como referencial teórico os autores que tratam do tema, tais como M. Bloch, F. Braudel, M. Foucault, I. Prigogine, H. Bérgrson, G. Bachelard, J.C. Reis e outros. – 03 PAI/EF (4º ano).	Tempo histórico - um tempo contínuo; tempo histórico - um tempo heterogêneo; tempo histórico - um tempo linear; a história como progresso; tempo histórico como permanência; tempo histórico cronológico; relação passado-presente; linha de tempo; tempo do cotidiano; o tempo histórico como permanência; história como progresso; tempo histórico heterogêneo; tempo histórico contínuo; tempo histórico linear; múltiplo; não linear; reversível; descontínuo; subjetivo; não evolutivo; diferenças e/ou mudanças; semelhanças e/ou permanências; ritmos; durações; simultaneidades.
PEREIRA, N. C. N. (2017).	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).	– Entender como as crianças que estudam no 5º ano do Ensino Fundamental do Centro de Educação Municipal Professor Paulo Freire, pertencente à Rede Municipal de Vitória da Conquista, a partir dos conhecimentos históricos trabalhados em sala de aula, compreendem o conceito de passado. – 57 Estud./EF (5º ano) e 03 PAI/EF (5º ano).	– Tempo histórico; passado; mudanças; ruptura e permanência; relações passado/presente; passado não vivido e conhecido.

* EF: Ensino Fundamental / EM: Ensino Médio / PAF: Professores dos Anos Finais / PAI: Professores dos Anos Iniciais / Estud.: Estudantes.

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE B – Roteiro para a Roda de Conversa 1

Quadro – Roteiro para a Roda de Conversa sobre meninos e jabuti.

Roda de Conversa sobre meninos e jabuti				
<p>⇒ Tema: contingência e temporalização do <i>tempo</i>.</p> <p>⇒ Descrição: esta é a primeira Roda de Conversa com as crianças e as atividades serão desenvolvidas a partir de uma história de ficção (livro <i>O menino, o jabuti e o menino</i>). Desse modo, o <i>tempo</i> enquanto conhecimento epistemológico será abordado de forma lúdica. Nesta Roda, serão estabelecidas reflexões sobre o tempo natural (expresso nas diferentes fases da vida do primeiro personagem), com ênfase na perturbação (ou contingência) própria desse tempo, ou seja, a finitude da vida. As reflexões seguirão para a produção de sentido do <i>tempo</i>, na medida em que as crianças compreendam a existência de vários presentes, estabelecendo relações entre passado(s), presente(s) e futuro(s). Ademais, as crianças serão incentivadas a construir relações com suas próprias experiências vividas, de forma a interpretá-las e compreender o <i>tempo</i> como orientador de suas ações. A Roda enfatiza, portanto, a contingência do <i>tempo</i> e a temporalização do <i>tempo</i>, a partir da identificação e interpretação de mudanças no fluxo temporal.</p> <p>⇒ Número de participantes: 20 a 25.</p> <p>⇒ Duração: 55 minutos.</p> <p>⇒ Instrumentos lúdicos: livro infantil intitulado <i>O menino, o jabuti e o menino</i>, de Marcelo Pacheco; vídeo com animação das imagens do livro, disponível no <i>YouTube</i> (https://www.youtube.com/watch?v=BRJFrigKAcU); dez cópias coloridas e ampliadas de ilustrações presentes no livro, impressas em folhas A4 (selecionar as imagens que representam as diferentes fases da vida do primeiro personagem); duas cópias coloridas e ampliadas das ilustrações que representam os dois meninos, na infância (p. 4 e 5; p. 26 e 27 – em anexo).</p>				
 <p>O livro <i>O menino, o jabuti e o menino</i>, de Marcelo Pacheco (2010), apresenta uma narrativa contada somente por ilustrações. A história trata da amizade duradoura entre um menino e um jabuti. É possível perceber a passagem do tempo nas diferentes fases da vida do menino e na transformação da cidade ao fundo. Após a morte do companheiro, o jabuti (animal que pode viver mais de 150 anos) encontra um novo amigo, um menino que vive em outro tempo, diferente daquele em que vivia o primeiro menino. Trata-se de dois tempos que correspondem ao presente de um passado e ao presente de um futuro.</p>				
	ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	
			DA DINÂMICA DO GRUPO	DA REFLEXÃO DO TEMA
P R E P A	<p>Palavra de boas-vindas.</p> <p>Dinâmica de apresentação dos/das participantes: cada criança fala o nome de quem está ao seu lado (sentido horário e anti-horário).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro <i>O</i> 	15min	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a interação no grupo e a disponibilidade para o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para o tema da conversa.

R A R	<p><i>menino, o jabuti e o menino:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar que a conversa será sobre a história do livro; - Mostrar a capa para as crianças e deixar que comentem sobre a imagem; - Ler o título e o nome do autor; - Explicar que se trata de um livro de imagens; - Deixar que as crianças façam associações livres sobre o que viram e ouviram. 			
T R A B A L H A R	<ul style="list-style-type: none"> • Brincando de adivinhar a história: <ul style="list-style-type: none"> - Dispor as dez cópias das imagens no chão, no centro da Roda, e deixar que as crianças, organizadas em duplas ou trios, escolham uma imagem; - Explicar que as crianças deverão organizar as imagens, adivinhando a sequência da história; - Deixar que as crianças observem as imagens e decidam qual a primeira a ser disposta em local apropriado (pode ser fixada no mural ou no quadro); - Incentivar a negociação entre as crianças para decidirem acerca da próxima imagem e solicitar que justifiquem a escolha; - Permitir que as crianças analisem a sequência completa, fazendo adequações, de acordo com seus próprios critérios. • Contação da história: mostrar as imagens do livro (a história), permitindo que as crianças façam comentários durante a leitura; ler a mensagem final do livro sobre a importância da amizade. • Exibição do vídeo com a animação das imagens. • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Vocês gostaram da história? - O que vocês acharam mais interessante na história? - O que a história conta? - Quantos personagens tem essa história? 	<p style="text-align: center;">35min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a organização de imagens a fim de sequenciar uma história. • Colaborar para a construção de argumentos e a negociação entre as crianças. • Ampliar o repertório de histórias, em diferentes suportes, e incentivar a oralidade. • Contribuir para a construção de uma postura crítica diante das diferentes inferências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na compreensão de que as coisas do mundo aparecem e desaparecem; que as pessoas nascem e morrem. • Possibilitar o entendimento de que o sentido da história está na conexão dos acontecimentos (o antes e o depois). • Favorecer a (re)elaboração de conceitos espontâneos para falar sobre o(s) tempo(s), como antes e depois, ontem e hoje, antigamente e agora, passado, presente e futuro. • Facilitar a aprendizagem da temporalização do tempo, na medida em que as crianças compreendam que os tempos da história do livro são diferentes do seu próprio tempo (relação presente, passado e futuro). • Auxiliar no

	<ul style="list-style-type: none"> - Os personagens são diferentes ou iguais? O que é diferente e o que é igual? - Os personagens vivem no mesmo tempo? - Quais são as pistas que ajudam a pensar os tempos da história? - Como era antes? E depois? - O tempo passou. O que mudou e o que continuou? <ul style="list-style-type: none"> • Comparação de imagens: <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as duas imagens que representam os dois meninos, na infância (em anexo). - Conversar: vamos olhar os dois meninos. O que mudou e o que não mudou no tempo? Isso também acontece na nossa história? Como? 			<p>processo de reconhecimento da historicidade de si e do mundo, a partir da identificação e interpretação das mudanças na história (as roupas e os brinquedos dos personagens, as moradias, os meios de transporte etc.) e as permanências (o jabuti, a amizade entre criança e animal, o ato de brincar, a utilização do meio de transporte etc.).</p>
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a apresenta aspectos da Roda realizada (duração, atividades, participação das crianças etc.) e agradece; as crianças expressam se gostaram, batendo palmas. 	5min	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e compartilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em 6 dez. 2018.

COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

O MENINO, o jabuti e o menino. avi. Produção: Cacilda Buarque Silva, 2012. *YouTube* (2min 51s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BRJFrigKAcU>. Acesso em: 4 maio 2020.

PACHECO, M. *O menino, o jabuti e o menino*. São Paulo: Panda Books, 2010.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

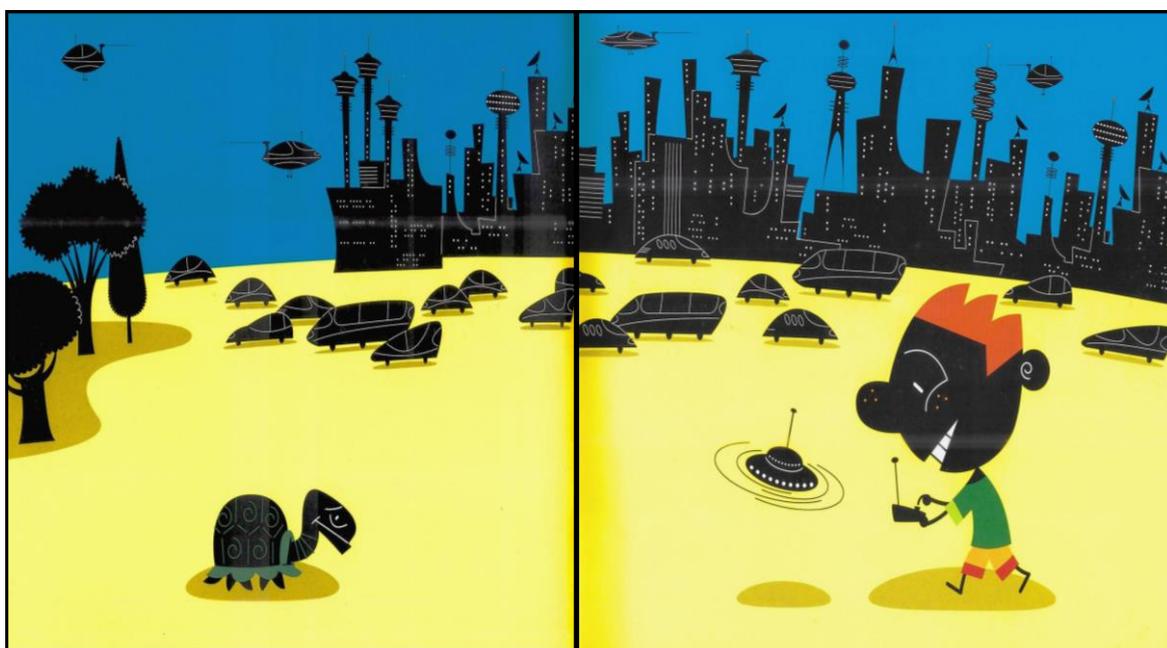
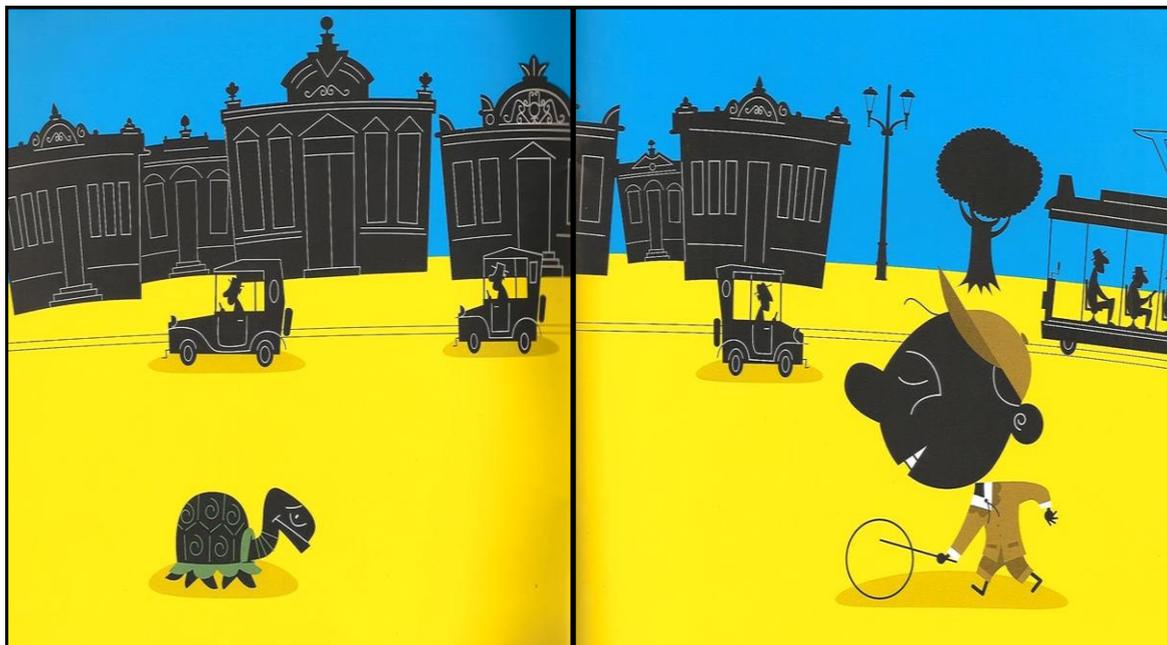
RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Imagens para a atividade de comparação (p. 4 e 5; 26 e 27 do livro *O menino, o jabuti e o menino*)



APÊNDICE C – Roteiro para a Roda de Conversa 2

Quadro – Roteiro para a Roda de Conversa sobre brinquedos especiais.

Roda de Conversa sobre brinquedos especiais				
<p>⇒ Tema: introdução à historicidade de si, dos outros e do mundo.</p> <p>⇒ Descrição: esta é a segunda Roda de Conversa e as atividades serão desenvolvidas a partir de narrativas históricas acerca de brinquedos considerados “especiais” pelas crianças e pelo/a professor/a. Assim, as crianças e suas famílias deverão ser avisadas sobre a atividade, com antecedência, por meio de bilhete (modelo em anexo). As reflexões seguirão para a produção de sentido do <i>tempo</i>, na medida em que as crianças compreendam a passagem do tempo, comparando narrativas históricas de seu tempo e de outros tempos. Tais narrativas serão ancoradas em fontes históricas materiais visuais (os brinquedos) e fontes orais – relatos próprios e de pessoas de outras gerações (sejam os relatos do/a professor/a ou de familiares, já que algumas crianças recorrerão às narrativas dos pais ou avós para entender o porquê de os brinquedos serem “especiais”). As crianças serão incentivadas a construir relações entre presente e passado (além de conjecturar sobre o futuro), por meio de narrativas e/ou comparações entre objetos antigos e atuais, mobilizando conceitos temporais, de maneira mais assertiva, e operando aprendizagens acerca da historicidade do tempo. Portanto a Roda enfatiza as narrativas históricas infantis, a compreensão da historicidade de si e do mundo e o processo de construção da identidade histórica.</p> <p>⇒ Número de participantes: 20 a 25.</p> <p>⇒ Duração: 75 minutos.</p> <p>⇒ Instrumentos lúdicos: brinquedos escolhidos pelas crianças (antigos ou atuais) e brinquedos selecionados pelo/a docente (necessariamente antigos e, de preferência, que remetam à experiência vivida pelo/a professor/a).</p>				
	ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	
			DA DINÂMICA DO GRUPO	DA REFLEXÃO DO TEMA
P R E P A R A R	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra de boas-vindas. • Dinâmica de organização dos brinquedos: <ul style="list-style-type: none"> - Pedir para as crianças organizarem os brinquedos no centro da Roda; - Explicar que cada brinquedo foi escolhido porque tem uma história especial e que hoje serão contadas muitas histórias; - Permitir que as crianças observem e toquem os diferentes brinquedos; - Chamar atenção para a variedade de brinquedos. 	10min	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a integração das crianças e a disponibilidade para a conversa. • Contribuir para o desenvolvimento sensorial por meio da exploração de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a curiosidade das crianças para as histórias que serão contadas. • Estimular inferências infantis acerca das semelhanças e diferenças entre os brinquedos.

T R A B A L H A R	<ul style="list-style-type: none"> • Narração das histórias infantis: <ul style="list-style-type: none"> - Deixar que cada criança conte a história do seu brinquedo especial, sem interferências; - Organizar os brinquedos em uma estante ou mesa, em formato de exposição; - Permitir que as crianças façam perguntas umas às outras. • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Por que esse brinquedo é especial para você? - Esse brinquedo é feito de quê? - Quanto tempo tem esse brinquedo? - Você observa outros brinquedos parecidos com o seu aqui? • Narração da história do/a professor/a: <ul style="list-style-type: none"> - Deixar que as crianças façam perguntas sobre os brinquedos; - Contar a história dos brinquedos selecionados. • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Quanto tempo vocês acham que esses brinquedos têm? - Vocês observam outros brinquedos parecidos com os meus aqui? - Dentre todos os brinquedos, qual é o mais antigo? E qual é o mais novo? Vamos organizá-los? - Podemos ter certeza dessas respostas? Por quê? - Quais são as semelhanças e as diferenças entre os brinquedos que eu trouxe e os de vocês? - O que mudou com o tempo e o que continuou? - Vamos imaginar o futuro. Como vocês acham que as crianças vão brincar? Como serão os brinquedos? 	<p style="text-align: center;">50min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a valorização das experiências individuais. • Incentivar o diálogo entre as crianças, colaborando para a escuta atenta. • Estimular o discurso narrativo oral infantil, com ênfase na ideia de evento (algo que aconteceu em determinado tempo, em determinado lugar, de determinada forma). • Provocar operações mentais voltadas para a associação entre a quantificação do tempo e a localização de eventos no fluxo do tempo, a partir da pergunta <i>quanto tempo?</i> (introdução à datação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilizar a operacionalização de sentido do <i>tempo</i> por meio de narrativas próprias e de outros, contribuindo para a formação da identidade histórica. • Proporcionar a comparação de histórias relacionadas ao seu tempo e a outros tempos, auxiliando no processo de reconhecimento da historicidade do seu tempo e do tempo dos outros. • Mobilizar conceitos temporais (antes, depois, passado, presente, futuro, antigo, novo, agora, hoje etc.), de maneira assertiva. • Favorecer a compreensão acerca da historicidade dos brinquedos e a introdução à noção de fonte histórica. • Estabelecer relação presente-passado, por meio de identificação de semelhanças e diferenças entre os brinquedos atuais e antigos (processo de produção artesanal ou industrial, materiais utilizados para a confecção, modelos de roupas,
--	--	--	---	--

				acessórios etc.).
A V A L I A R	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a agradece e destina período para as crianças brincarem e conversarem livremente sobre a Roda. 	15min	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar, avaliar e desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar e desenvolver o aprendizado, (re)construindo memórias conceituais e afetivas; avaliar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 2 jan. 2019.

COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S. *Historiar: fazendo, contando e narrando a história*, 1. São Paulo: Scipione, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Modelo de Bilhete:

(completar com local e data).

Sr. (Sr.^a) Responsável e criança:

Na próxima *(completar com dia da semana e data)* faremos mais uma Roda de Conversa. Combinamos que cada criança deverá escolher um **brinquedo especial** para trazer nesse dia, ou seja, um brinquedo que tenha um significado especial para a criança. Pode ser um brinquedo que esteja na família há algum tempo e/ou que faça parte da história da criança. Talvez o brinquedo lembre um evento ou alguém... Pode ser velhinho ou novo, não importa. Toda criança tem um brinquedo especial, não é mesmo?

Conversaremos sobre as histórias das crianças e seus brinquedos especiais.

Conto com a colaboração de todos/todas!

(completar com nome do/a professor)

APÊNDICE D – Roteiro para a Roda de Conversa 3

Quadro – Roteiro para a Roda de Conversa sobre o modo de ser criança.

Roda de Conversa sobre o modo de ser criança			
<p>⇒ Tema: complexificação do pensamento histórico.</p> <p>⇒ Descrição: esta é a terceira Roda de Conversa e as atividades serão desenvolvidas a partir de análise e interpretação de fontes históricas materiais visuais (pinturas e fotografias), previamente selecionadas, e comunicação dessas interpretações (narrativas) aos pares. Os documentos deverão retratar crianças, em diferentes atividades, no passado e no presente. Assim, as reflexões seguirão para a produção de sentido do <i>tempo</i>, na medida em que as crianças identifiquem e interpretem semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, do modo de ser <i>criança</i>, em diferentes tempos e espaços; reunindo características comuns para a construção do conceito de <i>criança</i>. Nesse sentido, as reflexões contribuirão para que as crianças construam uma representação de si mesmas enquanto crianças de determinado tempo e espaço (identidade histórica). As atividades propostas preveem, ainda, a complexificação do entendimento sobre o passado; ou seja, a compreensão de que o passado se divide em períodos, uma vez que as crianças analisarão as diferentes sociedades representadas nas imagens. Além de interpretar as experiências históricas, as crianças serão orientadas e motivadas, a partir de uma reflexão crítica, a ações que permitam estabelecer outras formas de ser e estar no mundo (sentido prático). Portanto, a Roda enfatiza a complexificação do pensamento histórico, em sentido identitário e prático.</p> <p>⇒ Número de participantes: 20 a 25.</p> <p>⇒ Duração: 75 minutos.</p> <p>⇒ Instrumentos lúdicos: poema <i>Surpresas</i>, de Roseana Murray (em anexo); fotografia de Roseana Murray quando criança (em anexo); a palavra <i>criança</i> escrita com letras grandes em uma folha de ofício A4 (horizontal); dez imagens (pinturas e fotografias) que mostrem crianças, em diferentes atividades, no passado e no presente, impressas em folha de ofício A4.</p> <p>Em anexo, encontram-se seis imagens (três pinturas e duas fotografias), relacionadas a diferentes períodos do passado, que podem ser utilizadas para a atividade. Quanto às imagens relacionadas às crianças, no presente, o/a professor/a poderá encontrá-las facilmente na <i>internet</i>, em bancos de imagens gratuitas (preferencialmente fotografias). Indica-se que as imagens sejam cuidadosamente escolhidas, de forma que os/as estudantes se sintam representados/as em seus diferentes tons de pele. Sugere-se a utilização de, pelo menos, uma fotografia que apresente crianças indígenas, no presente, e uma fotografia recente da turma, em atividade escolar.</p> <p>Para a pesquisa de conteúdos/imagens referentes aos povos originários, indicam-se os <i>sites</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://img.socioambiental.org/v/publico/?g2_page=1 - https://mirim.org/ 			
ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	
		DA DINÂMICA DO GRUPO	DA REFLEXÃO DO TEMA

P R E P A R A R	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra de boas-vindas. • Leitura do poema <i>Surpresas</i>, de Roseana Murray: <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a capa do livro (<i>No mundo da Lua</i>), explicar que ele contém alguns poemas e que foi escolhido um especial para abrir a Roda; - Falar que o nome da autora é Roseana Murray e mostrar a foto dela (adulta) na orelha do livro; - Ler o poema (em anexo). • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Gostaram do poema? Sobre o que é esse poema? - Se lêssemos, colocando <i>menina</i>, no lugar da palavra <i>menino</i>, ficaria bom? Vamos ver? (Ler novamente, trocando a palavra <i>menino</i> por <i>menina</i>). - Esse poema pode ser sobre menino e menina. Que palavra eu posso usar no lugar de <i>menino</i> e <i>menina</i>?... Criança! Hoje nós vamos conversar sobre isso. • Observação da fotografia de Roseana Murray (em anexo): <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar o retrato e explicar que se trata de uma foto antiga, de quando Roseana era uma criança; - Informar que Roseana nasceu em 1950 e <i>hoje</i> ela tem 69 anos; - Deixar que as crianças façam perguntas sobre a imagem e a datação informada pelo/a professor/a. 	15min	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a interação no grupo e a disponibilidade para o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para o tema da conversa.
T R A B A L H A R	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade com a palavra <i>criança</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a folha com a palavra <i>criança</i> escrita em letras grandes e deixar que as crianças tentem ler; - Ler a palavra, colocá-la em lugar de destaque e dizer que será o tema da Roda de hoje. • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Vocês são crianças. O que é ser uma criança? - Existem crianças em todos os 	55min	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o diálogo entre as crianças, colaborando para a construção de argumentos e negociações para uma postura crítica diante das diferentes inferências. • Estimular o discurso oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Levar as crianças a construir uma <i>representação</i> de si mesmas enquanto crianças de determinado tempo e espaço (historicidade do próprio tempo e de si). • Possibilitar a comparação entre as atividades

<p>lugares do mundo. Essas crianças vivem da mesma maneira?</p> <p>- A palavra <i>criança</i> pode ser usada para falarmos de diferentes meninos e meninas, no passado e no presente. Como as crianças do presente vivem? O que as crianças de <i>hoje</i> fazem?</p> <p>- O que as crianças de <i>hoje</i> não podem fazer?</p> <p>- O que as crianças de <i>hoje</i> sempre fazem? E o que elas fazem de vez em quando?</p> <p>- Como vocês acham que as crianças do passado viviam? O que as crianças do passado faziam?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de pinturas e fotografias: <ul style="list-style-type: none"> - Dispor as dez imagens espalhadas no centro da Roda e deixar as crianças observarem; - Pedir que as crianças, em duplas ou trios, escolham uma imagem e conversem sobre ela (solicitar que identifiquem que tipo de imagem é; se representa crianças no passado ou no presente; o lugar da imagem; o que as crianças estão fazendo etc.); - Deixar que as crianças conversem por alguns minutos sobre a imagem; - Solicitar que cada dupla (ou trio) conte para a turma o que analisou na imagem. Após cada narrativa, o/a professor/a deve informar a data de produção do documento, explicando se é uma imagem <i>muito antiga</i>, <i>antiga</i>, <i>recente</i>, <i>atual</i> (destacando a mais antiga e a atual); o lugar de produção do documento (país); o nome do/a autor/a e o título da pintura/fotografia. • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Vocês acham que é uma imagem que representa as crianças do passado ou de <i>hoje</i>? Por quê? (Espera-se que as crianças identifiquem as “pistas” do passado, como roupas, casas, móveis, brinquedos etc.). 		<p>infantil, de forma a conferir sentido às narrações (fotografias e pinturas) sobre as crianças do passado e do presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a identificação e a comparação entre diferentes fontes históricas visuais (pintura e fotografia). • Viabilizar o entendimento dos significados da palavra <i>criança</i>; ou seja, que esta palavra significa a existência de diferentes meninos e meninas e seus modos de vida no presente e no passado (processo de conceituação). • Colaborar para a estruturação de ideias acerca do <i>tempo</i>, por meio de noções de <i>recorrência</i> e <i>continuidade</i> (o que as crianças sempre fazem), <i>irregularidade</i> e <i>descontinuidade</i> (o que as crianças fazem de vez em quando) e <i>simultaneidade</i> (como vivem as crianças de outros lugares). • Suscitar um debate em torno da problemática 	<p>infantis a fim de identificar diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, do modo de <i>ser criança</i>, em diferentes tempos e espaços (incluindo seu próprio tempo e espaço), de forma a reunir características comuns para a construção do conceito de <i>criança</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer o trabalho com a dimensão temporal em movimentos de idas e vindas (presente-passado-presente), articulando diferentes momentos do passado com o presente. • Interpretar criticamente as narrativas acerca das atividades e trabalhos infantis desenvolvidos no passado (e que persistem no presente); de forma a motivar e orientar ações que permitam outras maneiras de ser e estar no mundo. • Colaborar para o entendimento de que o passado se divide em períodos, a partir da análise das sociedades representadas nas
---	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Onde essas crianças estão? - Vocês conseguiram identificar o que as crianças estão fazendo? Como chegaram a essa conclusão? - Vocês também fazem essa atividade que as crianças estão fazendo na imagem? Por quê? - O que os outros amigos pensaram sobre essa imagem? 		relacionada aos trabalhos e atividades que não são pertinentes às crianças.	imagens (hábitos e costumes, vestuário, habitação, mobiliário, brinquedos e brincadeiras etc.).
A V A L I A R	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a agradece e permite que as crianças falem sobre o que mais gostaram na Roda. 	5min	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e compartilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e promover a autorreflexão.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Aprendizagens históricas. In. BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018. P.156-188.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 2 jan. 2019.

COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MONTEIRO, A. M. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MURRAY, R. *No mundo da lua*. São Paulo: Paulus, 2011.

MURRAY, R. *Retratos*. São Paulo: IBEP, 2012.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora

Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S. *Historiar: fazendo, contando e narrando a história*, 1. São Paulo: Scipione, 2001.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. *Agora é hora: história: eu conto história: 1º ano: manual do professor*. Curitiba: Base Editorial, 2011.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015.

IMAGENS

BRUEGEL, P. *Jogos Infantis*. 1560. 1 original de arte, óleo sobre tela, 116 x 161 cm.

DUPUY, P. M. *Praia de Biarritz*. 1913. 1 original de arte, óleo sobre tela. 154.5 x 380 cm.

[*Menina de sete anos trabalhando no cantão de Schwyz*]. [ca. 1900]. Fotografia. Schweizerisches Sozialarchiv. Disponível em: https://www.swissinfo.ch/por/sociedade/trabalho-infantil-na-su%C3%AD%C3%A7a_a-inf%C3%A2ncia-roubada-dos-oper%C3%A1rios--fabriklerkinder-/43508762. Acesso em: 12 maio 20.

Sala de aula. 1926. Fotografia. Exposição Olindaschule. Disponível em: <https://www.portoseguro.org.br/noticia/unidade/morumbi/135-anos-em-fotos>. Acesso em: 12 maio 20.

SILVA, D. M. *Parque de diversões*. [19--]. 1 original de arte, óleo sobre tela. 60 x 73 cm.

THOMA, H. *Crianças brincando de roda*. 1872. 1 original de arte, óleo sobre tela, 115 x 161 cm.

SITES:

https://img.socioambiental.org/v/publico/?g2_page=1

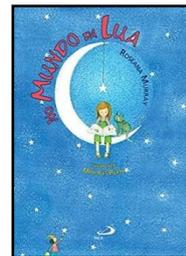
<https://mirim.org/>

<http://roseanamurray.com/site/>

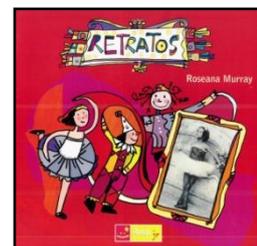
Poema

Surpresas

Este menino tem sempre
 Cinquenta surpresas nos bolsos:
 Uma pedrinha encardida que,
 Diz ele, dá sorte na vida.
 Uma bala amassada
 Que para alguma emergência
 Ele traz guardada.
 Uma viagem de volta ao mundo
 Em um segundo
 E uma entrada (permanente)
 Para o circo que fica montado
 Dentro de seu pensamento.



No mundo da Lua
 Roseana Murray
 Ilustrações: Mari Ines
 Piekas
 Paulus, 2011

Fotografia de Roseana Murray

Retratos
 Roseana Murray
 Ilustrações: Beth Kok
 IBEP, 2012

Roseana Murray (nascida em 1950) é autora de livros de poesias e contos para crianças, jovens e adultos. Possui cerca de cem livros publicados e coleciona diversos prêmios, inclusive o título de “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), por várias vezes.
 Fonte: MURRAY, R. *Retratos*. São Paulo: IBEP, 2012.
 Indicação para pesquisa: www.roseanamurray.com

Imagem 1 (Pintura): Jogos infantis (Áustria, 1560)



BRUEGEL, Pieter (o Velho). *Jogos Infantis*. 1560. 1 original de arte, óleo sobre tela, 116 x 161 cm.

Imagem 2 (Pintura): Crianças brincando de roda (Europa, 1872)



THOMA, Hans. *Crianças brincando de roda*. 1872. 1 original de arte, óleo sobre tela, 115 x 161 cm.

Imagem 3 (Fotografia): Menina de 7 anos no cantão de Schwyz (Suíça, por volta de 1900)



[Menina de sete anos trabalhando no cantão de Schwyz]. [ca. 1900]. Fotografia. Schweizerisches Sozialarchiv.

Imagem 4 (Pintura): Praia de Biarritz (França, 1913)



DUPUY, Paul Michel. *Praia de Biarritz*. 1913. 1 original de arte, óleo sobre tela. 154.5 x 380 cm.

Imagem 5 (Pintura): Parque de diversões (Brasil, segunda metade do século XX)



SILVA, Djanira da Motta. *Parque de diversões*. [19--]. 1 original de arte, óleo sobre tela. 60 x 73 cm.

Imagem 6 (Fotografia): Sala de aula (Brasil, 1926)



Sala de aula. 1926. Fotografia. Exposição Olindaschule.

APÊNDICE E – Roteiro para a Roda de Conversa 4

Quadro – Roteiro para a Roda de Conversa sobre minha vida de bebê

Roda de Conversa sobre minha vida de bebê

⇒ **Tema:** guardar, lembrar, interpretar e contar: o desenvolvimento da competência narrativa.

⇒ **Descrição:** esta é a última Roda de Conversa e as atividades serão desenvolvidas a partir das narrativas infantis sobre o período da vida em que a criança era bebê. As narrativas históricas infantis passarão por um processo de elaboração similar ao trabalho de historiadores/as. Em outras palavras, as crianças, necessariamente, precisarão recorrer a fontes históricas para a composição de suas narrativas. Assim, as famílias deverão ser avisadas sobre a atividade, com antecedência, e cada criança precisará preencher uma folha, com o auxílio do/a responsável (modelo em anexo); além disso, deverá selecionar objetos relacionados ao período da vida em que era bebê para o trabalho na Roda. As reflexões seguirão para a produção de sentido do *tempo*, na medida em que cada criança conte sua descoberta como sujeito histórico, no que se refere a sua própria vida e à História enquanto uma narrativa construída; ou seja, o entendimento de que já foi um bebê em outra época da vida e que precisa interpretar as fontes para extrair informações sobre fatos do seu passado e compor sua narrativa. As propostas preveem, ainda, o desenvolvimento da reversibilidade temporal a partir da recorrência ao passado, tendo como referência a própria vida da criança (as lembranças pessoais da época de bebê); em associação com conhecimentos substantivos da História, ou seja, fatos objetivos da história do Brasil (a infância de d. Pedro II). Portanto, a Roda enfatiza a compreensão de que a História é uma ciência narrativística (precisa de alguém para contá-la) e o processo de (re)conhecimento da historicidade de si, do outro e do mundo.

⇒ **Número de participantes:** 20 a 25.

⇒ **Duração:** 75 minutos.

⇒ **Instrumentos lúdicos:** objetos relacionados ao tempo de bebê, previamente selecionados pelas crianças e pelo/a professor/a (sugere-se a utilização de fotografias, caso o/a professor/a não tenha outros objetos desta época); folha sobre histórias de bebês, preenchida pelas crianças com antecedência (modelo em anexo); livro *Caixinha de guardar o tempo*, de Alessandra Roscoe; caixa ou maleta contendo os objetos selecionados pelo/a professor/a (em alusão à história do livro infantil); imagem (pintura) intitulada *Retrato de dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos*, de Domenico Failutti, impressa em folha de ofício A4 (em anexo) e texto complementar à imagem (em anexo); palavras impressas em cartões para presentear cada criança – selecionadas a partir das narrativas infantis nas Rodas (em anexo segue o modelo para inspiração).



O livro *Caixinha de guardar o tempo*, de Alessandra Roscoe (2012), consiste em uma história sobre o tempo e a memória, em forma de poesia. Uma menina, ao perceber o tempo passando, resolve criar uma caixinha para guardar o tempo, ou seja, suas lembranças. Na caixa, ela guarda tudo o que acha importante, desde a gota da chuva aos bilhetes que escrevia. Já em idade avançada, ela decide abrir a caixa e percebe que guardou o melhor de tudo o que viveu. A história é belíssima e as ilustrações, de Alexandre Rampazo, fazem do livro uma preciosidade: é possível ver a passagem do tempo no rosto da menina, repleto de rugas, e nos cabelos embranquecidos; a menina aparece em um barco flutuante, cuja âncora é um relógio; bolhas de sabão com ponteiros de relógio saltam da caixa e as lembranças são retalhos. O livro foi finalista do Prêmio Jabuti, em 2013, e figurou entre os 50 melhores livros do ano de 2012 na lista do Estadinho, O Estado de São Paulo.

	ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	
			DA DINÂMICA DO GRUPO	DA REFLEXÃO DO TEMA
P R E P A R A R	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra de boas-vindas. • Dinâmica de organização dos objetos: <ul style="list-style-type: none"> - Pedir para as crianças organizarem os objetos no centro da Roda (os objetos levados pelo/a professor devem ficar dentro da caixa/mala); - Explicar que os objetos foram escolhidos por causa da relação que eles têm com uma época da nossa vida, o tempo em que cada um era bebê; e que hoje serão contadas muitas histórias de bebês; - Permitir que as crianças observem e toquem os diferentes objetos, conversando livremente; - Após, organizar os objetos em uma estante ou mesa, em formato de exposição, citando os nomes dos objetos e de seus/suas respectivos/as donos/as. • Leitura do livro <i>Caixinha de guardar o tempo</i>, de Alessandra Roscoe: <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a capa para as crianças e deixar que comentem sobre a imagem; - Ler o título e o nome da autora; - Explicar que a história vai falar sobre tempo e lembrança; perguntar: será que podemos guardar o tempo? - Ler a história, chamando atenção para as imagens e a relação que elas têm com o texto; enfatizar alguns aspectos: o envelhecimento de Sofia (o tempo natural e a contingência do tempo); a relação dos objetos com as lembranças (os objetos ajudam a lembrar; guardamos objetos para lembrar quem fomos e quem somos); algumas lembranças não precisam de objetos, elas estão no nosso corpo (marcas, pensamentos, cheiros, sons, sabores); 	15min	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a integração das crianças e a disponibilidade para a conversa. • Contribuir para o desenvolvimento sensorial por meio da exploração de objetos. • Ampliar o repertório de histórias, em diferentes suportes, e incentivar a oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para o tema da conversa. • Despertar a curiosidade das crianças para as histórias que serão contadas. • Estimular inferências infantis acerca da relação entre guardar (objetos), lembrar e contar.

	<p>- Deixar que as crianças façam associações livres sobre o que viram e ouviram.</p> <p>- Mostrar a imagem do livro (p. 24 e 25, em anexo) e explicar que Sofia “volta no tempo” por meio da lembrança; falar que vamos transformar as nossas lembranças em histórias; e que só existe história quando alguém conta.</p>			
T R A B A L H A R	<ul style="list-style-type: none"> • Narração das histórias do tempo de bebê: <ul style="list-style-type: none"> - Explicar que cada participante vai contar uma história de quando era bebê; falar que para contar essa história, a criança precisou da ajuda de um adulto que cuidou dela porque são lembranças que têm muito tempo; - Pedir para cada criança pegar a folha com a história que vai contar (modelo em anexo); - Deixar que cada criança conte a sua história, sem interferências, auxiliando na leitura da folha, quando necessário (o/a professor/a deve perguntar quem ajudou a criança a construir a história); - O/a professor/a abre a caixa/mala, retira os objetos, pega a sua folha e conta a sua história; - Permitir que as crianças façam perguntas. • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - O que você fazia quando era bebê e não faz mais agora porque é uma criança crescida? - É possível um bebê sobreviver, sem a ajuda de outros seres humanos? Por quê? - Onde você nasceu? Que lembrança você tem desse lugar? • Análise da pintura (em anexo): <ul style="list-style-type: none"> - Explicar que “voltamos no tempo” para contar as histórias de bebê e agora conversaremos sobre um bebê que viveu em outra época do passado. Uma época que só conhecemos por causa dos materiais que as pessoas deixaram, as “pistas” do passado. 	<p style="text-align: center;">50min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a valorização e a interpretação das diferentes experiências vividas. • Favorecer a sistematização e a organização das narrativas infantis por meio do registro escrito (em associação com o discurso oral). • Viabilizar a construção e a interpretação de narrativas a partir de diferentes fontes históricas: escritas (livro de bebê, certidão de nascimento etc.); orais (relatos de adultos); materiais (objetos de bebê, fotografias, pintura etc.). • Conhecer parte da história oficial do Brasil, a partir de narrativas sobre a infância de d. Pedro II. • Operar o tempo cronológico, em 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a competência narrativa da criança, a partir do ato de contar a sua descoberta como sujeito histórico, de sua própria vida e da História enquanto uma narrativa construída (entender que já foi um bebê em outra época e que precisa de outras narrativas para acessar a sua história). • Desenvolver a reversibilidade temporal das crianças a partir da recorrência ao passado, tendo como referência sua própria vida (as lembranças pessoais da época de bebê). • Propiciar reflexões que relacionem a vida da criança hoje em dia com outra época de sua vida (quando era bebê). • Possibilitar a identificação de características da vida de um bebê do presente e do

	<p>Essas histórias são contadas por pessoas que investigam como outras pessoas viveram, em diferentes tempos e lugares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a imagem e deixar as crianças falarem livremente sobre a pintura. <ul style="list-style-type: none"> • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de imagem é? - Quais elementos aparecem nessa imagem? - Como você acha que esse bebê viveu? (o que comia, como se vestia, como era transportado etc.). - Quais perguntas você poderia fazer sobre a imagem? - Ler/contar o texto de apoio (em anexo) para as crianças e deixar que comentem. 		<p>datações, vinculando-o à noção de geração (pais, avós, transformações sociais percebidas nas relações com o tempo vivido das crianças etc.).</p>	<p>passado (cuidados especiais, representações de roupas, alimentação, a forma como é transportado etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar para a reflexão acerca dos direitos das crianças quando são bebês, como o direito a cuidados especiais; de forma a motivar e orientar ações que permitam outras maneiras de ser e estar no mundo.
A V A L I A R	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a agradece e presenteia cada criança com uma palavra preciosa: explicar que as palavras estão relacionadas às conversas; são palavras para lembrar. As crianças devem ler as palavras, sendo auxiliadas pelo/a professor/a. 	10min	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e compartilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar, guardar para lembrar e contar.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Aprendizagens históricas. In. BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018. P.156-188.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 2 jan. 2019.

COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, E. *Dom Pedro II*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/dom-pedro-ii/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ROSCOE, A. *Caixinha de guardar o tempo*. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.).

Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. *Agora é hora: história: eu conto história: 1º ano: manual do professor*. Curitiba: Base Editorial, 2011.

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015.

IMAGEM

FAILUTTI, D. *Retrato de dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos*. 1921. 1 original de arte, óleo sobre tela, 133 x 233 cm. Coleção Fundo Museu Paulista – FMP.

Pintura: Retrato de dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos (Brasil, 1921)



FAILUTTI, DOMENICO. *Retrato de dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos*. 1921.
1 original de arte, óleo sobre tela, 133 x 233 cm. Coleção Fundo Museu Paulista – FMP.

Texto de apoio**Um bebê na História**

Paula Gomes dos Santos

A pintura que observamos foi feita por Domenico Failutti, um pintor italiano. Ele veio ao Brasil porque recebeu algumas encomendas para pintar. Em 1921, ele fez um quadro, um retrato pintado, da princesa Leopoldina e seus filhos. O pintor imaginou a mulher e as crianças e fez o retrato.

No retrato pintado, podemos ver, da esquerda para a direita, de baixo para cima, Paula Mariana, Januária e Francisca. Na direita, está Maria da Glória. Sentada na poltrona, está a princesa Leopoldina e, no colo dela, o bebê Pedro.

Pedro tinha um nome comprido, nome de príncipe. Ele se chamava Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Leocádio Miguel Gabriel Rafael Gonzaga... Ufa! Também ficou conhecido na História, como d. Pedro II (porque o pai também era Pedro, d. Pedro I, o imperador do Brasil).

D. Pedro II, o bebê do retrato, nasceu em 2 de dezembro de 1825. Isso foi há muito tempo. Tem quase 200 anos que isso aconteceu. Foi antes de sua mãe nascer, antes da vovó nascer, da sua bisavó nascer e da sua tataravó nascer. Era um tempo que existiam príncipes e princesas no Brasil.

Uma coisa triste aconteceu na vida de Pedro. A mãe dele, a princesa Leopoldina, morreu quando ele tinha 1 ano e ele ficou com o pai e as irmãs. Quando ele tinha 5 anos, o pai foi morar em outro país. Pedro ficou com cuidadores aqui no Brasil, se preparando para assumir o trono.

Pedro era um menino muito inteligente. Aos 6 anos, já lia e escrevia em português, francês e inglês. Ele estudava muito e gostava de ler. Ele gostava de Ciências! Observava os insetos e as plantas.

No dia do aniversário de doze anos, em 1837, Pedro recebeu uma linda homenagem. Foi inaugurado o Imperial Colégio de Pedro Segundo, que recebeu o nome dele. Pedro esteve presente nesta homenagem. O Colégio Pedro II existe até hoje e as crianças que lá estudam o chamam carinhosamente de Pedrinho.

D. Pedro II passou a infância no Palácio da Quinta da Boa Vista, em São Cristóvão,

no Rio de Janeiro (um lugar lindo para visitar!). Aos 14 anos, Pedro se tornou imperador do Brasil.

O tempo passou e o Palácio de Pedro se tornou museu, porém acabou pegando fogo em 2018; mas isso já é outra história!

REFERÊNCIAS

REZZUTTI, P. *Pedro II: o último imperador do Novo Mundo revelado por cartas e documentos inéditos*. São Paulo: LeYa, 2019.

RODRIGUES, E. *Dom Pedro II*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/dom-pedro-ii/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Imagem para a reflexão sobre guardar, lembrar e contar (p. 24 e 25 do livro *Caixinha de guardar o tempo*)



Palavras preciosas para presentear as crianças (Modelo para inspirar o/a professor/a)

OBRIGADA 	PEDRINHAS 	PARQUINHO 	LUA 
BRINQUEDOS 	BONECA 	BONECO 	BALA 
HISTÓRIAS 	RODA 	MONTANHA-RUSSA 	CIRCO 
CRIANÇAS 	BAGUNÇA 	PISCINA 	CINEMA 
SORVETE 	PANELINHA 	PRAIA 	QUINTA 

APÊNDICE F – Galeria de fotos

Figura1 – Fotografias da Roda de Conversa sobre meninos e jabuti



(a)



(b)

Legenda: (a) – crianças sentadas em roda observam imagens do livro *O menino, o jabuti e o menino*, dispostas no centro; (b) – crianças sequenciam imagens do livro.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 2 – Fotografias da Roda de Conversa sobre brinquedos especiais



(a)



(b)

Legenda: (a) – crianças sentadas em roda conversam sobre seus brinquedos especiais; (b) – estante com os brinquedos organizados em formato de exposição.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 3 – Fotografias da Roda de Conversa sobre o modo de ser criança



(a)



(b)

Legenda: (a) – crianças sentadas em roda selecionam imagens (fotografias e pinturas) dispostas no centro; (b) – crianças observam as imagens selecionadas e conversam.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 4 – Fotografias da Roda de Conversa sobre minha vida de bebê



(a)



(b)

Legenda: (a) – crianças sentadas em roda seguram folhas e objetos relacionados ao tempo de bebê; (b) – crianças posam para foto de forma descontraída.

Fonte: A autora, 2019.