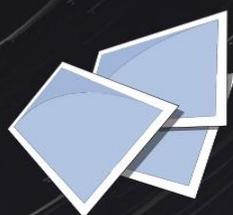


O tempo histórico nas Rodas de Conversa

Roteiros para ensinar e aprender História na classe de alfabetização



PAULA GOMES DOS SANTOS



COLABORADORAS:
BARBARA BALZANA MENDES PIRES
SONIA MARIA IGNATIUK WANDERLEY

O TEMPO HISTÓRICO NAS RODAS DE CONVERSA: ROTEIROS PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Autora: Paula Gomes dos Santos

Orientadora: Dra. Barbara Balzana Mendes Pires

Coorientadora: 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 Rodas de Conversa: Roteiros para ensinar e aprender História na classe de alfabetização / Paula Gomes dos Santos; colaboração Barbara Balzana Mendes Pires, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley. - 2020.

65 p. : il.

Produto originado da dissertação do PPGEB – CAP/UERJ.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-00-13973-0 (e-book).

1. 1. História - Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Prática de ensino. I. Pires, Barbara Balzana Mendes. II. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk III. Título.

CDU 372.893

Carta ao professor/ à professora

Este livro foi elaborado em conjunto com a Dissertação de Mestrado Profissional intitulada *O tempo histórico nas narrativas infantis: reflexões sobre ensinar e aprender História na alfabetização*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB/CAP-UERJ).

O material tem como objetivo orientar o trabalho docente voltado para o ensino de História no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo o tempo histórico enquanto conhecimento epistemológico. Ressalta-se que as reflexões dispostas neste livro ancoram-se, sobretudo, nos pressupostos teórico-metodológicos de Jörn Rüsen e Paulo Freire; bem como nas proposições práticas para o ensino de História, concebidas por Hilary Cooper.

Na primeira parte do livro, pode-se encontrar fundamentação teórico-metodológica acerca do tempo histórico enquanto conhecimento epistemológico e sugestões de livros e vídeos (específicos para o/a professor/a e para as crianças), além de indicação de exposições em museus localizados no Rio de Janeiro.

Na segunda parte do livro, encontram-se quatro roteiros para Rodas de Conversa a serem desenvolvidas com crianças do 1º ano, com ênfase no ensino de História. As conversas objetivam contribuir para a construção do pensamento histórico infantil, por meio do desenvolvimento da competência narrativa, em reflexões sobre o tempo histórico enquanto conhecimento epistemológico.

Os roteiros foram construídos a partir de assuntos do interesse do universo infantil e consistem em sugestões, ou seja, não devem ser apreendidos de forma engessada. Cada professor/a pode tomá-los como inspiração para sua prática pedagógica, adaptando-os, de acordo com a necessidade de cada classe.

Saudações históricas!

Paula Gomes dos Santos

Sumário

1- O que é tempo, afinal?: uma pergunta e várias respostas	6
2- “Tia, por que janeiro é janeiro?”: os símbolos que comunicam o tempo também têm história	9
2.1- Aprofundando o assunto	9
3- O que é tempo histórico?: para início de conversa, vamos falar de especificidades e noções constitutivas	17
3.1- O tempo histórico e a criança em processo de alfabetização	19
3.2- O processo de humanização do tempo: as narrativas históricas nas aulas de História	20
4- Como se dá a aprendizagem histórica em contexto de alfabetização?	25
4.1- O tempo histórico e a Base Nacional Comum Curricular	26
4.2- O tempo histórico e a classe de alfabetização	27
4.3- Fontes históricas e a linguagem do tempo	29
5- Como se dá a aprendizagem histórica na prática alfabetizadora?: A História nas Rodas de Conversa	38
5.1- Roteiro para a Roda de Conversa 1: sobre meninos e jabuti	40
5.2- Roteiro para a Roda de Conversa 2: sobre brinquedos especiais	44
5.3- Roteiro para a Roda de Conversa 3: sobre o modo de ser criança	47
5.4- Roteiro para a Roda de Conversa 4: sobre minha vida de bebê	55

Sem possibilidades de lembranças nem de sonhos,
o que nos restaria seria viver o aqui e o agora.

Carmen Teresa Gabriel

1- O que é tempo, afinal?: uma pergunta e várias respostas

O tempo perguntou ao tempo
Quanto tempo o tempo tem
O tempo respondeu ao tempo
Que o tempo tem tanto tempo
Quanto o tempo tem.

Trava-língua Popular

A presença reguladora do tempo no cotidiano humano conduz a uma ilusória obviedade que oculta os diferentes sentidos atribuídos ao tempo. O tempo foi tema de estudos de diferentes autores, em vários lugares do mundo, ao longo do tempo. Afinal, o que é tempo? A resposta para tal indagação não é simples e não há qualquer pretensão conclusiva nesta seção.

O tempo pode ser percebido na natureza, no movimento das estrelas, dos planetas e dos satélites em torno deles mesmos e uns dos outros, nas estações que retornam e na diferença entre o dia e a noite. O tempo também pode ser percebido no próprio corpo humano, a partir do ritmo cíclico circadiano que regula os ritmos materiais e psicológicos, influenciando a digestão, o sono, a renovação das células e o controle da temperatura do organismo. As desregulações do tempo, por outro lado, desencadeiam doenças temporais, como a ansiedade, a depressão e o estresse (REIS, 2012).

O filósofo Angel Pino (2005, p. 49) ressalta as dificuldades que os humanos apresentam para pensar e lidar com a questão do tempo. Afirmar que “o tempo parece brincar de esconde-esconde com o homem: acena por todas as partes como algo necessário, mas sem se deixar ver em lugar algum, apesar de ser aquele a quem se atribuem todas as coisas”.

Desse modo, sentimentos e experiências vividas são depositados no tempo e evidenciados em expressões como: “tempos bons, aqueles”, “o tempo passou rápido”, “tempo perdido”, “as horas não passam” e “não tenho tempo”. O tempo é uma característica essencial da consciência humana e se fundamenta a partir da experiência física e psíquica da sua passagem.

A psicanalista Regina Carvalho (2005) afirma que não vemos o tempo passar porque somos o tempo que passa. A autora aponta três estágios de desenvolvimento da organização mental em busca do poder de lidar com o tempo físico (ainda que os processos mentais inconscientes continuem atemporais). Em um primeiro estágio, há momentos de tempo unitário, quando o bebê faz uma dupla quase indissolúvel com a mãe. No segundo estágio, de tempo binário, o bebê entende que não é a mãe e que sem ela ainda há vida.

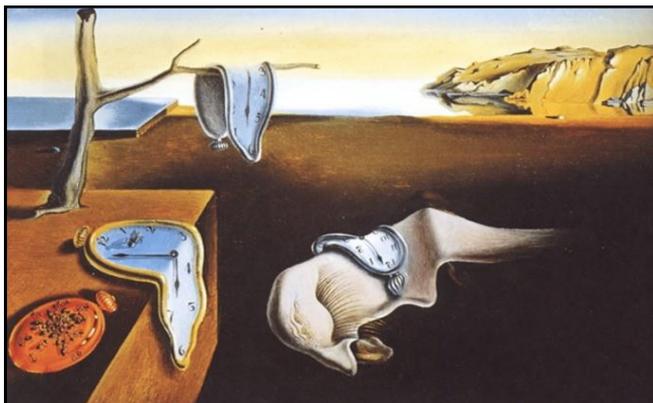
O terceiro momento evolutivo corresponde à configuração mental edípica, quando há o reconhecimento de que somos um de três, para além da figura materna, com “[...] acesso ao tempo de duração, ao tempo da história, ao tempo da realidade externa, porque já somos capazes de suportar os aspectos castradores que tal configuração nos impõe” (CARVALHO, 2005, p. 21); logo, o nível edípico de desenvolvimento mental possibilita a participação na vida social e na história.

O astrônomo e físico Max Faúndez-Abans (2005) explica que os humanos vivem em uma estrutura definida como espaço-tempo e discernem as memórias deixadas pela dinâmica do espaço com o transcorrer do tempo. Nessa perspectiva astrofísica do tempo, a assimilação das grandezas temporais é difícil porque a civilização humana é breve no Universo. O Sol, por exemplo, tem cerca de cinco

bilhões de anos e o planeta Terra, formado logo depois, tem aproximadamente 4,5 bilhões de anos.

Dessa forma, a visão do tempo se apresenta objetiva e calculável por meio de instrumentos de medição altamente precisos, como os relógios atômicos. Por outro lado, de forma subjetiva, tudo o que se vê do Universo é passado: a luz do Sol, a título de exemplo, demora oito minutos para chegar até a Terra; ou seja, o presente observável é passado. Já o futuro remete à extinção em massa da vida em nosso planeta. Em 100 trilhões de anos se finda a Era estelar.

No final do século XVII, o físico e matemático Isaac Newton entendia o tempo como algo exterior, um ser substancial que envolvia os fenômenos. Já no século XX, em 1905, Albert Einstein introduziu a ideia de que o passar do tempo depende, também, do “observador” e do seu “referencial”. A partir disso, compreende-se que o tempo passa de acordo com a percepção humana. Dessa forma, “[...] o tempo de espera,



quando uma pessoa aguarda para ser atendida, torna-se subjetivamente longo. Por outro lado, quando nós estamos muito entretidos, não sentimos o tempo passar” (FAÚNDEZ-ABANS, 2005, p. 89). Tais considerações apontam para aspectos subjetivos porque a existência da categoria tempo, sua assimilação e seu desenvolvimento dependem dos seres humanos.

“As teorias do cientista Albert Einstein (1879-1955) sobre a relatividade das noções de tempo e espaço revolucionaram a ciência e a arte contemporâneas. Neste quadro do pintor espanhol Salvador Dalí (1904-1989), intitulado ‘Persistência da Memória’, de 1931, os relógios que se desmancham na paisagem sugerem essa nova visão do tempo”.

Fonte: Turazzi e Gabriel (2000).

A seção poderia seguir com variadas exposições sobre o tempo. Contudo, a explanação até aqui elaborada – a percepção do tempo a partir dos elementos da natureza ou do ritmo biológico e a conceituação de tempo presente nas perspectivas filosófica, psicológica (ou cognitiva) e astrofísica – apresenta elementos suficientes para incentivar uma reflexão complexa, múltipla e pouco conclusiva. Entretanto, desponta-se um ponto convergente: entende-se que as considerações sobre o tempo, as diferentes apreensões, representações e discursos têm origem no pensamento humano e são compartilhados entre os seres humanos por meio da linguagem.

Vídeo sugerido para o/a professor/a



Quanto tempo o tempo tem

Classificação: livre

Duração: 75 minutos

Direção: Adriana Dutra

Gênero: Documentário

Ano: 2015

País de origem: Brasil

Pensadores e especialistas de diferentes áreas explicam o conceito de tempo, nos seus mais diversos vieses e efeitos. O filme apresenta uma pluralidade de vozes para tratar do tempo enquanto categoria de múltiplos significados.

Fonte: Netflix

Referências

CARVALHO, R. M. L. L. Tempo e psicanálise. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo: Editora Alínea, 2005. p. 13-23.

FAÚNDEZ-ABANS, M. O tempo: memórias. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo: Editora Alínea, 2005. p. 85-108.

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.

PINO, A. Tempo real, tempo vivido, representações do tempo. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo: Editora Alínea, 2005. p. 49-61.

QUANTO tempo o tempo tem. Direção: DUTRA, A. L. Rio de Janeiro: Inffinito, 2015. 1 vídeo Netflix (45min).

REIS, J. C. O tempo histórico como “representação”. In: REIS, J. C. *Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 23-66.

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

2- "Tia, por que janeiro é janeiro?": os símbolos que comunicam o tempo também têm história!



Jano com uma cabeça barbada e outra imberbe. Escultura em mármore, séc. XVIII.

Fonte:
<http://andredorigo.com.br>

Era só mais um dia de aula e estávamos “fazendo a agenda”. As crianças pintavam a data no calendário. Eu fazia as perguntas de sempre: “que dia é hoje?”; “ontem foi que dia?”; “estamos em que mês?”; “se ontem foi segunda, hoje é...?” etc. Até que um menino interrompeu e perguntou: “tia, por que janeiro é janeiro?”. Eu ensinava noções do tempo cíclico, mas o que interessava ao menino era a historicidade do tempo.

Nossa sociedade é altamente organizada a partir do tempo enquanto instituição social de caráter coercitivo. As crianças, desde muito novas, são incentivadas a se adequar ao papel de um adulto na sociedade. Nesse sentido, o espaço escolar exerce uma função central na invenção de horários e de um cronossistema que aplica disciplina e controle temporal sobre as crianças (MIRANDA, 2005).

Decerto que a apropriação da dimensão simbólica do tempo e dos procedimentos de sua medida é necessária para a inserção do indivíduo no grupo social, assim cada sujeito desenvolve mecanismos de autorregulação de seus comportamentos em relação ao tempo socialmente construído. Contudo, para auxiliar no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças, é importante que os/as professores/as desnaturalizem o tempo ensinado.

2.1- Aprofundando o assunto...

Elias (1998, p. 7) afirma que “[...] o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor”. Porém pode ser medido por meio de sua duração (as horas, os dias, os anos etc.), em instrumentos de medição, como os relógios e os calendários.

O tempo também pode ser representado por meio de figuras, pinturas, bonecos etc. Nesse sentido, Turazzi e Gabriel (2000) afirmam que os hindus representavam o tempo como uma tartaruga gigante carregando em seu casco quatro elefantes (o verão, o outono, o inverno e a primavera) que, andando em círculos, sustentariam o mundo em formato de disco. Na mitologia congo-angolana, Kitembo, o Senhor do



Relógio da Central do Brasil (RJ).

Foto: Reprodução/TV Globo
Fonte: <https://g1.globo.com>

Tempo, tem como um de seus símbolos a escada com uma seta na ponta, indicando crescimento e a evolução constante das coisas em direção ao infinito.

Convivemos com vários instrumentos de medição do tempo. Em nossa sociedade, observamos a transformação de alguns objetos físicos em virtuais. O relógio, por exemplo, passou por mudanças; dos analógicos, como o famoso relógio da Central do Brasil (no Rio de Janeiro) aos relógios inteligentes (*smartwatches*), que não só marcam as horas, mas conectados a celulares, desempenham diversas funções. Por ora, nas sociedades contemporâneas é frequente uma menção a imagens de relógios analógicos nas representações do tempo.

O tempo também se revela na linguagem. De acordo com Reis (2012), o tempo pode ser percebido nas palavras que usamos para falar dele: transcurso, mudança, transição, sucessão, irreversibilidade, ausência, presença, continuidade, ruptura, entre outras. Dessa forma, pode-se pensar que as palavras utilizadas para falar do tempo também se modificaram com o desenvolvimento dos reguladores temporais e as diferentes percepções sociais do tempo.

Os conceitos dia, noite, horas, minutos, segundos, semana, mês, ano, década, século, dentre outros, apesar de naturalizados na maioria das sociedades contemporâneas, exigem uma compreensão abstrata para a comunicação. Nas sociedades distantes no tempo, a comunicação se estabelecia com a utilização de conceitos de compreensão mais concreta, como sono, Lua, Sol, ceifa ou colheita. Infere-se, portanto, que as representações do tempo, assim como os instrumentos de medição, também mudaram ao longo tempo; ou seja, constata-se uma historicidade do tempo.

De acordo com Whitrow (2005), as ideias de distinção entre passado, presente e futuro são resultado de uma reflexão consciente da efemeridade humana, ou seja, a descoberta de que toda criatura viva nasce e morre gerou tensão mental e emocional ao homem e motivou formas de escape do inexorável fluxo do tempo. Mesmo o homem *Neanderthal*, precursor do *Homo sapiens*, enterrava seus mortos. Há evidência de rituais de sepultamento datada de aproximadamente 35 mil a.C., nos quais os mortos eram enterrados com armas, ferramentas, ornamentos e comidas. O ritmo do tempo era percebido no mundo natural e na periodicidade da vida humana.

Conforme as condições agrícolas e de vida mais organizada foram estabelecidas, em detrimento da vida pastoral e nômade, os fenômenos cíclicos da natureza foram realçados em sua importância. Os sacerdotes foram os primeiros especialistas na determinação do tempo, já que desempenhavam uma atividade de coordenação social. Desse modo, as sociedades organizadas dependiam do conhecimento dos sacerdotes sobre o momento propício para algumas ações, como as atividades agrícolas coletivas e as festividades anuais.

Elias (1998) ressalta a interdependência entre natureza e sociedade nas proposições sobre o tempo. Em outras palavras, desde as primeiras ações humanas para situar os acontecimentos no tempo, as pessoas se inseriram no interior do universo físico, se portando como elemento desse universo. Para responder a

perguntas iniciadas pelo advérbio de tempo *quando*, em relação à vida social, as pessoas precisaram da confirmação visual acerca do posicionamento do Sol, da Lua ou das estrelas no céu.

Corroborando com tal pressuposto, Whitrow (2005, p, 19) esclarece que a natureza foi entendida pelas sociedades mais antigas como um “[...] processo de luta entre poderes cósmicos divinos e os poderes caóticos demoníacos”. Nesse processo, a atuação humana era imprescindível para a realização dos fenômenos necessários, o que originou a criação de um conjunto de rituais. Os babilônicos, por exemplo, comemoravam por vários dias a chegada de um novo ano, que ocorria por volta do equinócio da primavera (ocasião em que o dia e a noite duram o mesmo tempo, doze horas cada, e marca o início da primavera – em março para o hemisfério Norte e em setembro para o hemisfério Sul).

Os calendários surgiram para marcar os acontecimentos que se repetiam de tempos em tempos, como a colheita e as festas religiosas, pois importava que festividades e sacrifícios fossem celebrados em datas fixas. Consequentemente, em busca de medir e contar o tempo com a maior exatidão possível, os sábios e astrônomos criaram calendários lunares e calendários solares, a partir da observação da natureza e dos astros. Não existia, porém, o conceito de homogeneização do tempo, tal como na maior parte das sociedades contemporâneas. Antes, os diversos calendários existiram, muitas vezes de forma simultânea, constituindo produtos de fluxos culturais.

Os calendários lunares eram orientados pelas fases da Lua (nova, crescente, cheia e minguante). Desse modo, a cada doze luas iguais se estabelecia um ano de 354 dias. O mês lunar correspondia às quatro fases da Lua, que resulta em 29 dias inteiros e mais 12 horas; logo, alguns meses tinham 29 dias e outros meses 30 dias. Já os calendários solares se baseavam no movimento da Terra em torno do Sol (uma volta a cada 365 dias). Com o passar do tempo, observou-se que o ano lunar tinha 11 dias a menos que o ano solar e não coincidia com o tempo de duração das estações – verão, outono, inverno e primavera (TURAZZI; GABRIEL, 2000).

Devido às questões apresentadas, o calendário lunar foi preterido, na maioria dos casos, por sábios e astrônomos que consideraram o calendário solar mais preciso para a definição dos dias, meses e anos. Dessa forma, o calendário solar se estabeleceu como base para a construção do calendário gregoriano, comum entre as sociedades contemporâneas. Cabe ressaltar, porém, que algumas sociedades do contexto atual fazem uso de calendários lunares, como o calendário islâmico, e outras fazem uso de calendários lunissolares, como o calendário chinês e o calendário hebraico. Além disso, existem sociedades que dispensam a organização dos dias, meses e anos dada pelos calendários, como alguns povos indígenas.

No ano de 46 a.C., um sábio egípcio, o astrônomo e matemático Sosígenes, auxiliou o imperador Júlio César a organizar o calendário romano devido à demanda do Estado por regulação temporal mais exata e sem variações. Dessa maneira, diferente do calendário lunar utilizado pelos romanos da época, Sosígenes criou um

calendário solar, o calendário juliano, no qual o ano tinha 365 dias e 6 horas, divididos em 12 meses. Os meses eram apenas divisões matemáticas da duração do ano; ou seja, tinham 30 ou 31 dias, alternadamente, com exceção de fevereiro que tinha 29 dias (ou 30 dias quando em ano bissexto – de quatro em quatro anos haveria um ano de 366 dias por causa das 6 horas que sobravam).

Sosígenes também adaptou o calendário às estações do ano, assim o primeiro mês do ano passou a ser janeiro (oito dias após o solstício de inverno para o hemisfério Norte) e o último dezembro, diferentemente do antigo calendário em que o ano começava em março (devido ao equinócio da primavera). Os nomes dos doze meses foram atribuídos em homenagens aos deuses romanos ou aos imperadores. O mês de janeiro (*Januarius*, em latim), por exemplo, foi uma homenagem a Jano, deus representado com duas faces, uma que olha para trás (o passado), e outra que olha para frente (o futuro). Jano tinha poder sobre todos os começos e os romanos recorriam a ele para garantir riqueza e saúde no futuro.

O mês de julho ou *Iulius*, em latim (antes chamado *Quintilis*, em latim) foi uma homenagem ao próprio imperador Júlio César por ser o mês de seu nascimento. Já o mês de agosto ou *Augustus*, em latim (antes chamado *Sextilis*, em latim) foi uma homenagem a Augusto, primeiro imperador romano. Como o mês dedicado a Augusto tinha 30 dias, os senadores romanos resolveram ampliá-lo para 31 dias, igualando ao número de dias de julho e fazendo justiça às homenagens. Para que a ampliação fosse possível, os senadores retiraram um dia de fevereiro, que ficou com 28 dias (ou 29 dias em caso de ano bissexto).

Na Idade Média, no ano de 1582, o papa Gregório XIII decidiu por uma reforma no calendário juliano devido ao atraso acumulado em dias, ao longo do tempo. Como Sosígenes acreditava que o ano tinha 365 dias e 6 horas e não os exatos 365 dias, 5 horas 48 minutos e 45,96768... segundos, o calendário encontrava-se atrasado em dez dias, sendo suprimidos por Gregório XIII. Além disso, outras questões relativas à antecipação das festas religiosas móveis, como a Páscoa, foram solucionadas com a reforma. Apesar de sofisticado e difundido nas sociedades atuais, o calendário gregoriano apresenta falhas. O ano gregoriano é longo demais, o que incorre em um acréscimo de três dias em dez mil anos (WHITROW, 2005).

Como demonstrado, o calendário gregoriano foi construído segundo a lógica do calendário solar e os meses e os dias da semana atenderam a uma lógica matemática. Contudo, a semana com sete dias tem origem em antigas sociedades. De acordo com Whitrow (2005), os caldeus (ou babilônicos) acreditavam que todos os eventos na Terra eram influenciados pelas estrelas. Dessa forma, a semana com sete dias (semana planetária) tem origem na associação dos dias ao Sol, à Lua e aos cinco planetas descobertos pelo povo caldeu (Saturno, Júpiter, Marte, Vênus e Mercúrio).

A semana planetária pode ser compreendida a partir de uma combinação de ideias de diferentes culturas que influenciaram nos nomes atribuídos aos dias e em sua ordenação: da Babilônia, a influência das estrelas no destino humano; dos gregos alexandrinos, a astronomia matemática que colocava os planetas em certa ordem de

distância da Terra; dos astrólogos helênicos, o culto mágico ao número sete. Contudo, a maior influência pode ser atribuída aos cristãos que, no século III d.C., se distanciaram da semana judaica de sete dias, na qual os dias não tinham nomes, mas apenas números, e se voltaram para a semana planetária dos astrólogos pagãos convertidos.

Incomodados com a adoração oriental ao deus-Sol *Mithra*, influente entre os romanos, os pagãos substituíram o primeiro dia da semana, *dies Solis*, em latim (*Sun-day*, em inglês, ou dia do Sol, em português), pelo *dies Saturnis*, em latim (*Saturn-day*, em inglês, ou dia de Saturno, em português). Tal substituição agradou aos cristãos, que consideravam o domingo (*dies Dominica*, em latim) o dia do Senhor, quando Cristo ressuscitou, em lugar do Sabá (dia do descanso judaico). A primeira norma para estabelecer o domingo (que também era o dia do Sol) como o dia do descanso foi criada por meio de decreto, em 321 d.C., pelo imperador romano Constantino, em represália aos judeus que guardavam o sábado (WHITROW, 2005).

As considerações sobre a historicidade dos calendários permitem compreender a sucessão de etapas por meio das quais as sociedades humanas encontraram soluções para as questões relacionadas à regulação social do tempo.

Inicialmente utilizado para ações religiosas, como festividades e sacrifícios, o calendário também passou a ser utilizado para a marcação de fatos da história de pessoas e de povos, sob uma sequência lógica temporal ou cronológica. Contudo, a invenção do relógio mecânico foi preponderante para o conceito moderno de homogeneidade do tempo.

Os primeiros registradores mecânicos de tempo foram os relógios de água (clepsidras) e os relógios de Sol. Depois, foram criados os relógios de areia (ampulhetas), as lamparinas (com óleo) e as velas-relógio (com cera), sendo os relógios de Sol os mais confiáveis para marcar as horas (dependendo da estação do ano ou da posição geográfica, indicavam tempos diferentes, pois dependiam da trajetória natural do Sol).



Relógio de Sol – Jardim Botânico (RJ).
Fonte:
<http://www.geoimagens.com.br>

Os horolégios (*horologium*, em latim), ou marcadores de horas, eram irregulares em termos de funcionamento, mas atendiam às demandas das sociedades antigas que não necessitavam saber a hora exata, os minutos e os segundos. Na mitologia grega, as Horas eram um grupo de deusas que presidiam sobre as estações do ano.

Whitrow (2005, p. 29) esclarece que a palavra inglesa para relógio, *clock*, é etimologicamente ligada à palavra francesa *cloche*, que significa sino – em uma alusão aos sinos das igrejas medievais que anunciavam as horas. O relógio mecânico só surgiu entre 1300 e 1650 na Europa. Instrumento moldado por ferreiros e que possuía engrenagem de pesos e pêndulos, foi decisivo para o uso comum do sistema de cálculo de tempo em que o dia e a noite juntos são divididos em 24 horas. Com a possibilidade da contagem dos minutos (a partir do século XVI) e dos segundos (a

partir do século XVII), “[...] o homem finalmente contou com um marcador de horas exato, mostrando a passagem contínua de anos a fio. Isso influenciou muito o conceito moderno de homogeneidade e continuidade do tempo”.

De acordo com Reis (2012, p. 26), o relógio mecânico trouxe mudanças importantes na percepção social e cultural do tempo na Europa ocidental: “o tempo do relógio ao mesmo tempo se inspirava na regularidade da natureza e a substituiu na organização da sociedade”. O tempo das rotinas das tarefas do pastoreio e da agricultura e o tempo religioso ritmado por sinos e pelas cerimônias organizavam a vida social medieval. Contudo, na medida em que surgiram as cidades reguladas pelo tempo mecânico do relógio, a vida camponesa e religiosa deixou de ser exclusiva.

No fim do século XVIII, o relógio já havia sido completamente democratizado e, com a criação da rede ferroviária e a introdução de seus horários unificados, os horários-padrão foram introduzidos. No século XIX, muitos operários industriais da Inglaterra já andavam com seus próprios relógios por conta da necessidade de controlar os horários do capataz, assim “toda a história da medição do tempo pode ser descrita, sob a perspectiva de sua função social, como uma história das abstrações crescentes” (KOSELLECK, 2014, p. 143).

Nas atuais sociedades altamente organizadas a partir do tempo enquanto instituição social de caráter coercitivo, a noção de tempo é complexa e sua influência é percebida desde a infância, em um processo de desenvolvimento de autodisciplina para a adequação ao papel de um adulto na sociedade. No entanto, essa síntese complexa para a compreensão do tempo se naturalizou, impedindo a reflexão sobre seus aspectos históricos.

As proposições estabelecidas nesta seção objetivaram auxiliar na compreensão de alguns pressupostos relacionados ao caráter simbólico do tempo, já que os calendários e os relógios comunicam o tempo por meio de símbolos. Essa representação simbólica do tempo é entendida como uma rede de relações que reúne operações individual, social e física. Ao constatar, por exemplo, que o marcador do computador registra 15 horas e cinco minutos do quinto dia do quinto mês do ano de 2020, fixa-se um marco temporal que relaciona aspectos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual.

Além disso, a partir da construção de uma historicidade dos comunicadores temporais, buscou-se ressaltar as reflexões acerca das crescentes abstrações para a compreensão do tempo. Em outros termos, o alto nível de síntese temporal compartilhado em sociedades como a nossa só pode ser compreendido a partir de uma desnaturalização da consciência do tempo que sincroniza o comportamento humano com os relógios e os calendários. Nesse sentido, Elias (1998, p. 36) afirma que “em larga medida, os homens vivem dentro de um mundo de símbolos que eles mesmos criaram”.

Livro sugerido para o/ professor/a



Tempo e História

Maria Inez Turazzi e Carmen Teresa Gabriel
Editora Moderna, 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.

Livros sugeridos para ações literárias junto às crianças



O livro dos porquês O tempo e as horas

Katie Daynes
Ilustrações: Marie-Eve Tremblay
Edições Usborne, 2016

Um livro com mais de 60 janelas com perguntas e respostas sobre o tempo. São curiosidades como esta: “a semana tem sempre 7 dias? Sim, hoje em dia, na maioria dos países. Mas no passado, uma semana podia ter 3 dias, ou até 13!”.



Os meses do ano

Amir Piedade
Ilustrações: Roberto Melo
Cortez Editora, 2007

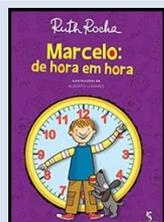
Um livro que responde à seguinte pergunta: “por que os meses têm os nomes que conhecemos?”. Para cada mês há uma breve explicação, a partir da história e da mitologia romana.



O tempo voa, papai!

Bo Geum Cha
Ilustrações: Jin Kyung Lee
Callis Editora, 2010

O pai de Flora estava sempre muito ocupado para brincar ou aproveitar o tempo com ela. Com a ajuda da fada dos aniversários, o homem percebeu que estava distante, ao longo de todos os meses de um ano. Resolveu, então, aproveitar a semana do aniversário da filha e fizeram atividades juntos todos os dias.



Marcelo: de hora em hora

Ruth Rocha
Ilustrações: Alberto Llinares
Salamandra, 2013

Marcelo aprende a “ver as horas” e compreende por que as pessoas dividem o tempo em pedacinhos. O livro aborda o tempo do relógio, associado à rotina diária de Marcelo.



Um dia longe de casa

Lee Mi-Ae
Ilustrações: Choi Yang-Suk
Callis Editora, 2008

Mãe e filha passam aproximadamente 24 horas separadas pela primeira vez. Entre o amanhecer e o anoitecer, elas pensam carinhosamente uma na outra. O/a leitor/a acompanha os pensamentos de ambas e a forma pela qual cada uma ocupa o “seu” tempo.

Museu sugerido para visitação (presencial e virtual)



Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)

Endereço: Rua General Bruce, 586, Bairro Imperial de São Cristóvão (RJ).

Site: www.mast.br

Exposi o permanente: **Faz Tempo** (inaugurada em 2015).

“O que é o tempo? Como podemos medi-lo e entender o seu conceito nas ciências naturais e sociais? Algumas respostas podem ser encontradas na exposi o Faz Tempo, que conta de maneira criativa e interativa, como o tema está presente, não somente nas diferentes áreas do conhecimento, mas também na literatura, músicas, e poesias. [...] São diversos objetos expostos, e o público pode manusear engrenagens de um relógio de pêndulo, conhecer os componentes internos de um relógio de quartzo e um at mico, que são usados para mostrar as formas de medir o tempo com a história da determina o da hora legal brasileira. Além de, claro, conhecer como as estrelas e o Sol foram – e ainda são –, usados para medir o tempo”.

Fonte: <http://www.mast.br/sitesmast/teste-exposicao-2/>

Referências

CHA, B. G. *O tempo voa, papai!* São Paulo: Callis Ed., 2010.

DAYNES, K. *O livro dos porquês: o tempo e as horas.* São Paulo: Usborne Publishing Ltd., 2016.

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

KOSELLECK, R. *Estratos do tempo: estudo sobre história.* Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

MI-AE, L. *Um dia longe de casa.* São Paulo: Callis Ed., 2008.

MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo: Editora Alínea, 2005. p. 173-204.

PIEIDADE, A. *Os meses do ano.* São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, J. C. O tempo histórico como “representa o”. In: REIS, J. C. *Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 23-66.

ROCHA, R. *Marcelo: de hora em hora.* São Paulo: Salamandra, 2013.

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

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

3- O que é tempo histórico?: para início de conversa, vamos falar de especificidades e noções constitutivas

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo.

Manoel de Barros

O historiador francês Bloch (2001, p. 55) definiu História como a “ciência dos homens no tempo”, evidenciando que não é possível um descolamento entre História e tempo. Mas, que tempo é esse? É um tempo operado por quem narra histórias passadas. Um tempo narrado por historiadores/as e por quem ensina e aprende História. Um tempo próprio da ciência histórica, com especificidades e noções constitutivas, que o fazem categoria e permitem reconhecê-lo como tempo histórico. Um tempo que não pode ser ensinado porque não é um conhecimento objetivo, mas um conhecimento epistemológico acionado por meio das narrativas.

Inicialmente, é importante entender as especificidades do tempo histórico. Em primeiro lugar, o tempo histórico é necessariamente humano, ou seja, refere-se essencialmente à existência das pessoas. Em segundo lugar, o tempo histórico é um tempo necessariamente coletivo e pode ser compreendido como um tempo social. 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. Além disso, o tempo histórico também é mensurável, já que comporta objetividades, ou seja, precisa da datação.

Quanto à datação, Barros (2013) 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. 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. Compreende-se que embora as datas sejam importantes para a aprendizagem histórica, elas não podem ser confundidas com o tempo operado nas aulas de História, com o risco de o ensino se tornar factual.

Em quinto lugar, 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, sendo as demarcações temporais uma operação própria do/da historiador/a que estabelece recortes a fim de compreender e explicar a História. Como exemplos, temos a *era espacial* e a *era cristã*; a *Idade Antiga*, a *Idade Média* e a *Idade Moderna*.

Por último, o tempo histórico possui uma dimensão narrativa, pois os resultados da pesquisa em História, 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. De semelhante forma, professores/as e estudantes, em aulas de História, operam um tempo narrativo, produzindo sentidos. Esse processo pode ser compreendido como um processo de humanização do tempo.

O tempo não se deixa apreender conceitualmente. Nesse sentido, 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 e ruptura. É como se as noções correlatas do tempo o tornassem assimilável. Desse modo, as noções temporais funcionam como uma âncora para o/a professor/a que ensina História. Contudo, tais noções constituem o tempo histórico, mas não são o tempo histórico. Parece complicado, mas não há como fugir da densidade da discussão sobre o tempo histórico.

Começamos pela noção de temporalidade. A temporalidade 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: o *passado*, o *presente* e o *futuro*. Essas palavras são comuns ao vocabulário cotidiano, mas têm um sentido ambíguo. O presente, por exemplo, pode rapidamente se tornar passado. Já a percepção da relação entre passado, presente e futuro pode ser diferente, de acordo com as sociedades que interpretam as experiências passadas e constroem expectativas para 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.

O tempo histórico se apresenta sob a forma de sequências de *eventos* (acontecimentos), *estruturas* que se sucedem e *processos* que se desenvolvem. A comparação entre períodos de tempo, ou seja, um período de tempo comparado com períodos anteriores permite a emergência de outras noções, como *antes* e *depois*, *ruptura*, *continuidade*, *descontinuidade* e *sucessão*; assim como a comparação entre períodos iguais, em relação a diferentes lugares, admite a emergência da noção de *simultaneidade*.

3.1- O tempo histórico e a criança em processo de alfabetização

A aprendizagem relacionada ao tempo encontrou nos pressupostos de Piaget (2012) a argumentação de que a estruturação das noções temporais em uma lógica formal só pode ser cogitada por volta dos onze ou doze anos. As crianças em processo de alfabetização, por volta dos seis anos, apresentam um nível pré-operatório ou intuitivo de sucessão e de 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 egocêntrico. Dessa forma, chegou-se a acreditar que por falta do domínio da cronologia, as crianças menores seriam incapazes de aprender História.

Os experimentos de Piaget (2012), entretanto, 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.

As teorias de Rüsen (2015) permitem compreender 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.

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, conclui-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).

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.

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 assenhoreie-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 de 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 assenhoreia-se de si, de seu tempo”.

Nessa perspectiva, deve-se 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 estará propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que abarcam a complexidade de operar sentido do tempo histórico. Considera-se que a formação histórica pressupõe a aptidão à narrativa, ou seja, à competência narrativa; portanto, sugere-se que as crianças sejam incentivadas a contar, ouvir, ler, escrever, e interpretar histórias (próprias e de outras pessoas).

3.2- O processo de humanização do tempo: as narrativas históricas nas aulas de História

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 materiais fornecidos por gerações passadas. Pode-se inferir que a produção histórica está atrelada à linguagem, ao ato de comunicar interpretações do passado, logo, à narrativa histórica. 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 (RÜSEN, 2011, p. 96).

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

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 do ouvinte sobre sua própria permanência e continuidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmo. 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.

As narrativas históricas podem se apresentar de forma tradicional, exemplar, crítica e genética. O modo tradicional está relacionado à manutenção de tradições ou à afirmação das orientações dadas e repetição de um modelo cultural. 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. Dessa forma, a História funciona como mestra da vida (*historia magistra vitae*).

Já o tipo genético se relaciona à transformação dos modelos de orientação temática; ou seja, transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis. 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”.

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).

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).

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 (passado, presente e futuro) em um todo temporal. Já a competência de orientação tem um caráter prático. 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. Compreende-se, assim, que 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).

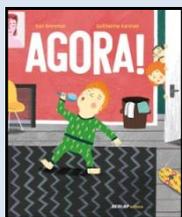
A aprendizagem histórica pautada nas dimensões da experiência, da interpretação, da orientação e da motivação implica no reconhecimento de que não se pode dissociar a aprendizagem do sujeito que aprende. Quando a História é ensinada como algo dado, objetivo demais, a dinâmica da subjetividade leva a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

As formas de pensamento tradicional e exemplar 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. Com relação 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.

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).

A narrativa histórica destaca-se como um pressuposto da aprendizagem histórica. 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”. 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.

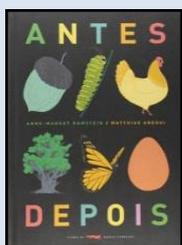
Livros sugeridos para ações literárias junto às crianças



Agora!

Ilan Brenman
Ilustrações: Guilherme Karsten
SESI-SP editora, 2017

Um livro que mostra a simultaneidade da vida de várias crianças ao redor do mundo. A narrativa inicial reitera que no instante em que o livro é lido, crianças estão desenvolvendo várias atividades em diferentes lugares do mundo: acordando no Japão, brincando em Israel, levando bronca na Itália, soltando pipa no Brasil etc.



Antes depois

Anne-Margot Ramstein
Ilustrações: Matthias Arégui
Livros da Raposa Vermelha, 2015

Um livro em que as palavras não se fazem necessárias. Com ilustrações gráficas, o/a leitor/a é levado/a a refletir e construir narrativas sobre a passagem do tempo. Dois estados da mesma realidade são propostos para objetos, acontecimentos, espaços ou seres vivos separados pelo tempo; como plantas em crescimento de um lado e uma floresta do outro; ingredientes de bolo de um lado e um grande bolo do outro. O livro possibilita refletir sobre noções de anterioridade e posterioridade (instantâneos e distantes), a elasticidade do tempo e a reversibilidade temporal.



Como o mundo acorda

Ye Shil Kim
Ilustrações: Hee Jun Kang
Callis Editora, 2009

Um livro que mostra como o café da manhã é servido em diferentes países, evidenciando diferentes costumes e hábitos alimentares pelo mundo. O livro começa com a seguinte pergunta: “o que será que as pessoas do mundo comem no café da manhã?”; possibilitando ideias iniciais acerca da simultaneidade (considerando aspectos relacionados ao fuso-horário mundial).



O tempo

Ivo Minkovicius
Editora de Cultura, 2011

Um livro que promove reflexões elaboradas sobre o tempo, em uma linguagem acessível às crianças menores. O livro possibilita compreender que o tempo não se deixa apreender conceitualmente, mas pode ser percebido em instrumentos de medição; instrui sobre as temporalidades e as relações temporais; trata da elasticidade do tempo e o sentido do *agora* e aborda a relação entre passado e lembrança.



Um dia longe de casa

Lee Mi-Ae
Ilustrações: Choi Yang-Suk
Callis Editora, 2008

Mãe e filha passam aproximadamente 24 horas separadas pela primeira vez. Entre o amanhecer e o anoitecer, elas pensam carinhosamente uma na outra. O/a leitor/a acompanha os pensamentos de ambas e a forma pela qual cada uma ocupa o “seu” tempo. Um livro que possibilita refletir sobre noções de anterioridade e posterioridade (antes e depois), sucessão e simultaneidade.

Referências

- BARROS, J. D. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, M. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRENMAN, I. *Agora!* São Paulo: SESI-SP editora, 2017.
- KIM, Y. S. *Como o mundo acorda*. São Paulo: Callis Ed., 2009.
- MI-AE, L. *Um dia longe de casa*. São Paulo: Callis Ed., 2008.
- MINKOVICIUS, I. *O tempo*. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.
- MONTEIRO, A. M. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- RAMSTEIN, A. *Antes depois*. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2015.
- 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. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- 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.

4- Como se dá a aprendizagem histórica em contexto de alfabetização?

Em primeiro lugar, é necessário compreender que a criança começa a pensar historicamente antes de adentrar o ambiente escolar. Freire (2011, p. 19) já afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Para Campos e Freire (2014, p. 169), “[...] 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”. É preciso considerar, então, a criança que aprende e as ideias construídas por ela acerca de sua própria realidade, a partir de uma vivência pessoal.

Professores que ensinem, como nos ensinou Paulo Freire, a ler o mundo com os pés no chão, com dignidade, ética e respeito pelo outro na conquista da justiça social, e a dizer a palavra para o encontro do outro e de si mesmos.

Ana Maria Monteiro

Entende-se 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 está na construção do pensamento histórico, em um processo de complexificação 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 infantis e as ideias construídas pelas crianças acerca das suas experiências no fluxo do tempo.

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 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, 2011). Em outros termos, é na interação discursiva, entre seus pares e professores/as, que a criança torna mais complexa a sua forma de pensar.

Os discursos narrativos orais constituem ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem da 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 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. 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.

4.1- O tempo histórico e a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada pelo Ministério da Educação 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. 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.

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. A ênfase das aprendizagens, nos anos iniciais, 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 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, o seu lugar e o seu tempo, o que implica na atividade docente de conhecer e analisar os saberes históricos infantis. Consequentemente, 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.

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.

4.2- O tempo histórico e a classe de alfabetização

O tempo do menino maluquinho
É um tempo que existe só na infância
Mas ele é eterno em todos nós
Ele gruda feito chiclete, feito
esperança.

*Fernando Brant e
Milton Nascimento*

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).

As dimensões temporais constituem conhecimento epistemológico basilar da História e, por conseguinte, da aprendizagem histórica. Dessa forma, a consciência histórica é compreendida 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.

As mudanças no tempo são fundamentais para a compreensão da historicidade individual e coletiva. Compreende-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 também que sobre cada tempo histórico ou sobre cada presente pode se refletir acerca de continuidades e rupturas, mudanças e permanências ou semelhanças e diferenças. Essas reflexões ou percepções são evidenciadas na linguagem, por meio das narrativas históricas.

Em relação ao tempo e à 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).

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.; também 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.).

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.

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.

4.3- Fontes históricas e a linguagem do tempo

Segundo Cooper (2002, p. 115, tradução nossa), “os historiadores descobrem o passado a partir das fontes, pegadas do passado que permanecem”. 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). Desse modo, 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.

As inferências sobre as fontes históricas são desenvolvidas a partir de perguntas sobre como foram feitas e utilizadas; como influenciaram a vida das pessoas; e quais foram 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.

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; e 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 históricos, 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 subordinados.

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 comuns. Dessa maneira, os conceitos espontâneos 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.

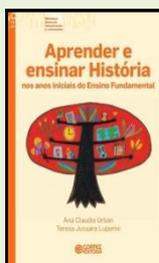
A construção de inferências razoáveis sobre as fontes históricas, em contexto dialógico, promove o desenvolvimento da sintaxe e da linguagem, no que diz respeito à argumentação, à hipótese e à probabilidade. Nesse sentido, Cooper (2002) orienta que a aprendizagem histórica seja pensada a partir de atividades 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 elas sabem; tal qual 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.

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; dessa forma, 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.

Livro sugerido para o/ professor/a



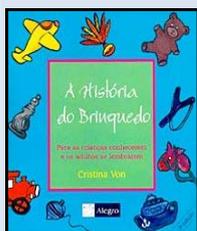
Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini

Cortez Editora, 2015

Consiste em um livro voltado para professores/as dos Anos Iniciais, que enfatiza aspectos teórico-práticos do ensino e da aprendizagem histórica. O livro se divide em quatro capítulos que tratam do trabalho com fontes históricas, da relação com o passado, dos Direitos Humanos e diversidade étnico-cultural e da história da infância no Brasil. Ao final de cada capítulo, encontram-se propostas de atividades práticas e indicações bibliográficas para a ampliação e fixação de conhecimentos.

Livros sugeridos para ações literárias junto às crianças



A história do brinquedo – Para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem

Maria Cristina Von Atzingen

Alegro, 2001

Um livro que evidencia a historicidade dos brinquedos. A autora apresenta narrativas históricas acerca de vários brinquedos que marcaram a infância de muitas gerações. É possível conhecer a história de brinquedos populares entre as crianças brasileiras da atualidade, como a pipa (papagaio/cafifa/arraia/pandorga) e a bola; assim como histórias de brinquedos que marcaram outras gerações, como o Topo Gigio e o Tamagotchi.



A origem dos números

Majungmul

Ilustrações: Ji Won Lee

Callis Editora, 2010

Um livro que evidencia a historicidade dos números, propondo um “passeio” pelo tempo e pelas diferentes formas de representação que existiram. A narrativa apresenta uma linguagem do tempo acessível às crianças menores, em expressões como “em um passado distante” e “antigamente”.



A quatro mãos

Marilda Castanha

Ilustrações: Marilda Castanha

Companhia das Letrinhas, 2017

A autora narra a passagem do tempo, em palavras e imagens, por meio da história vivida de uma menina. O tempo pode ser percebido no crescimento da menina, no envelhecimento dos adultos, em um calendário feito em cascas de ovos e em ritos de passagem, como o nascimento e o ato de aprender a andar de bicicleta.



A vida no passado

Abigail Wheatley

Ilustrações: Stefano Tognetti

Edições Usborne, 2016

Um livro com mais de 80 janelas com informações sobre a vida em comunidade, no passado e no presente. Começa pelas cidades do presente e recua no tempo, há 100, 200, 400, 800 (Idade Média), 2 mil (Roma Antiga), 4 mil (Idade do Bronze) e 10 mil anos (Idade da Pedra). Apresenta, sobretudo, a vida no passado europeu.



As barbas do imperador

Lilia Moritz Schwarcz

Ilustrações: Spacca

Companhia das Letras, 2013

O livro apresenta a história de d. Pedro II, em quadrinhos. É uma edição que transpõe o ensaio biográfico desenvolvido pela autora, em livro de mesmo título, para o universo das HQs. Apesar de não ser um livro indicado para as crianças menores, é possível selecionar partes da história para o trabalho pedagógico.



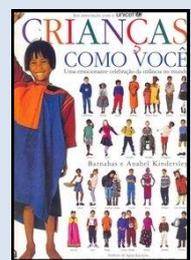
As crianças na história: modos de vida em diferentes épocas e lugares

Chris Rice e Melanie Rice

Ilustrações: Sergio

Editora Ática, 1998

O livro apresenta narrativas sobre o cotidiano de meninos e meninas, em diferentes tempos e espaços. O modo de vida de crianças do Egito antigo, do Império Malinês e do México Asteca são exemplos de narrativas encontradas no livro. As ilustrações são belíssimas e recriam o cotidiano dessas crianças, misturando-se a fotografias de artefatos arqueológicos.



Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo

Barnabas Kindersley e Anabel Kindersley

Editora Ática, 2009

Um livro que apresenta o cotidiano de crianças que vivem em diversas regiões do planeta, inclusive de uma menina indígena da etnia Tembê, no Brasil. O livro foi construído em associação com O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e contém narrativas das próprias crianças, que contam suas histórias vividas. Destacam-se as belíssimas fotografias que compõem as páginas. Passados mais de 10 anos de sua primeira publicação, o livro continua a render excelentes propostas pedagógicas. Contudo, cabe explicar às crianças o contexto de produção do livro, ressaltando que as pessoas foram retratadas em determinado tempo, um tempo em que eram crianças.



Crianças como você: uma nova celebração da infância no mundo

Catherine Saunders, Sam Priddy e Katy Lennon

Editora Ática, 2019

Um livro publicado recentemente que apresenta o cotidiano de mais de 40 crianças, nos diferentes continentes, inclusive de um menino que vive no Rio de Janeiro, Brasil. Além de conhecer os alimentos consumidos pelas crianças, as festas tradicionais, o tipo de vestimenta, há relatos infantis sobre as expectativas para o futuro.



Crianças do Brasil – Suas histórias, seus brinquedos, seus sonhos

José Santos

Ilustrações: Cláudio Martins

Editora Peirópolis, 2008

O livro reúne 27 narrativas de infâncias de sujeitos históricos importantes para a história local e regional, mas nem sempre mencionados pela história oficial do Brasil, como Ailton Krenak, Yaguarê Yamã e Maria das Dores Santos Conceição.



Escolas como a sua: um passeio pelas escolas ao redor do mundo

Penny Smith e Zahavit Shalev

Editora Ática, 2008

Um livro com fotos e depoimentos de crianças de 5 a 12 anos acerca de suas experiências escolares. São crianças de mais de 30 países, inclusive duas meninas brasileiras que residem no Rio de Janeiro (uma de escola pública e outra de escola privada). O livro recebeu o título de altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2009. Passados 13 anos de sua primeira publicação, o livro continua a render excelentes propostas pedagógicas. Todavia, cabe explicar às crianças o contexto de produção do livro, ressaltando que as pessoas foram retratadas em determinado tempo, um tempo em que eram crianças.



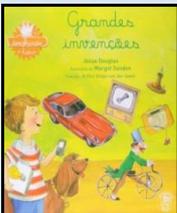
Escrita: uma grande invenção

Silvana Costa

Ilustrações: Cláudio Martins

Editora Dimensão, 2012

Um livro paradidático que evidencia a historicidade da escrita. As ilustrações se misturam a fotografias de artefatos arqueológicos para a composição de uma narrativa que demonstra como diferentes sociedades registraram suas histórias, ao longo do tempo. Para as crianças em processo de alfabetização, estudar sobre a história da escrita contribui para a descoberta da historicidade de si e do mundo.



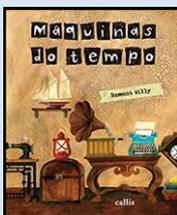
Grandes invenções

Jozua Douglas

Ilustrações: Margot Senden

Brinque-Book Saber, 2015

Um livro que narra histórias de invenções, como o fogo e a eletricidade, a roda e os veículos, a escrita e os livros, os motores e as máquinas, os telefones e os computadores, e as casas. A narrativa favorece o trabalho com a dimensão temporal em movimentos de idas e vindas (presente-passado-presente), com ênfase nas mudanças.



Máquinas do tempo

Romont Willy

Ilustrações: Romont Willy

Callis Editora, 2013

Um diálogo entre um menino e seu avô sobre a utilidade de objetos do passado, como a máquina de escrever e o gramofone, possibilita operar o tempo, vinculando-o à noção de geração. A história favorece discussões críticas acerca da ideia de evolução, pois quando falta energia elétrica, o menino precisa da ajuda do avô e dos objetos antigos.



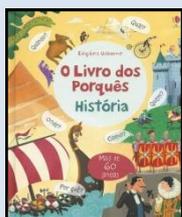
No tempo dos meus bisavós

Nye Ribeiro

Ilustrações: Maurício Veneza

Editora do Brasil, 2013

Uma menina conta como era a vida no tempo de seus bisavós. Objetos que faziam parte do cotidiano, como o gramofone, o daguerreótipo e o ferro de passar a carvão são retratados; assim como hábitos comuns a gerações passadas, como escrever e enviar cartas, ouvir notícias e novelas pelo rádio e brincar na rua. O livro possibilita operar o tempo, vinculando-o à noção de geração. Além disso, a mensagem final afirma que cada tempo tem suas coisas boas e seus desafios, favorecendo reflexões críticas sobre a ideia de evolução e progresso.



O livro dos porquês História

Katie Daynes

Ilustrações: Peter Donnelly

Edições Usborne, 2018

Um livro com mais de 60 janelas com perguntas e respostas sobre curiosidades da História. São curiosidades como esta: “por que estudamos história? Para saber mais sobre o mundo atual e nossos costumes. Estudar o passado é como juntar as peças de um quebra-cabeça”.



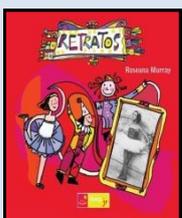
Quando Pedro tinha nove anos

Mariana Massarani

Ilustrações: Mariana Massarani

Global, 2009

Um livro que narra, em palavras e imagens, a chegada de d. Pedro I ao Brasil, aos 9 anos de idade, em 1808. A autora fez uma pesquisa, visitou o quarto em que d. Pedro nasceu, no palácio de Queluz, em Portugal, e reuniu informações para a sua narrativa. O livro tem uma narrativa divertida, sem grandes pretensões historiográficas, mas apresenta muitas “pistas” do tempo em que existiam príncipes e princesas no Brasil: vestimenta, mobiliário, habitação, transporte, entre outras; podendo ser exploradas em conversas com as crianças.



Retratos

Roseana Murray

Ilustrações: Beth Kok

IBEP, 2012

Neste livro, Roseana Murray abre seu arquivo pessoal para narrar a história de sua vida. Um livro repleto de fotografias antigas de Roseana e seus familiares que possibilitam diversas reflexões, inclusive a associação entre guardar, lembrar e contar.



Um mundo de crianças

Ana Busch e Caio Vilela

Panda Books, 2007

Os autores viajaram mais de 50 países e fotografaram muitas crianças e seus modos de ser e estar no mundo. O livro reúne informações sobre o modo de viver de diferentes crianças pelo mundo, permitindo às crianças leitoras perceberem diferenças e semelhanças com seu próprio jeito de viver. Passados 13 anos de sua primeira publicação, o livro continua a render excelentes propostas pedagógicas. No entanto, cabe explicar às crianças o contexto de produção do livro, ressaltando que as pessoas foram retratadas em determinado tempo, um tempo em que eram crianças.

Museu sugerido para visitação (presencial)



Museu Histórico Nacional

Endereço: Praça Marechal Âncora s/nº, Centro, Rio de Janeiro (RJ).

Site: <http://mhn.museus.gov.br>

O Museu Histórico Nacional foi criado em 1922 e é um dos mais importantes museus do Brasil, reunindo um acervo de mais de 250 mil itens.

Exposição de longa duração: **A cidadania em construção – 1889 à atualidade**

A exposição aborda a construção da cidadania após a instauração do sistema republicano em 1889. Uniformes, instrumentos de trabalho, objetos relacionados à educação, saúde, moradia, esporte e lazer, bem como vídeos com imagens do século XX permeiam toda a exposição. Objetos comuns em casas do século XX, como os primeiros eletrônicos e brinquedos podem ser observados. Indica-se essa exposição pela variedade dos objetos dispostos, sobretudo, os brinquedos (instrumentos de grande interesse do universo infantil). O museu oferece visitas guiadas para estudantes e professores/as, além de projetos relacionados à educação museal, como o “Viajando na História” (para crianças), “Bonde da História” (para adultos) e o “Bondinho da História” (para crianças).

Série sugerida para o/ professor/a



Brinquedos que marcam época

Classificação: 14 anos

Temporadas: 3

Direção: Tom Stern

Gênero: Séries documentais

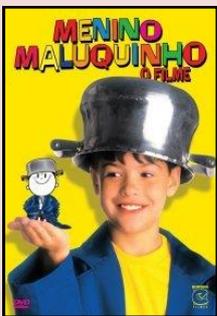
Ano: 2019

País de origem: Estados Unidos

Uma série original da Netflix que narra histórias de brinquedos que marcaram época, como a Barbie, o He-Man, o Lego e a Hello Kitty. Cada temporada tem 4 episódios e cada episódio tem pouco mais de 40 minutos. Uma série que evidencia o contexto histórico de criação dos brinquedos, revelando curiosidades.

Fonte: Netflix

Filme sugerido para ações dialógicas junto às crianças



Menino Maluquinho, O filme

Classificação: livre

Duração: 91min

Direção: Helvécio Ratton

Gênero: Drama

Ano: 1995

País de origem: Brasil

O filme é uma adaptação da obra literária do escritor Ziraldo e narra a infância de um menino que vive muitas aventuras. A narrativa possibilita abordar aspectos importantes para a construção do pensamento histórico. O tempo de duração é percebido no tempo subjetivo do menino; ou seja, um tempo longo porque é vivido em brincadeiras, em diversão, um tempo próprio da infância. O tempo também “aparece” vinculado à noção de geração (os pais e os avós do menino) e a contingência do tempo (finitude da vida) se evidencia com a morte do avô do garoto. Uma das cenas mais belas do filme é a “valsa do tempo”, em que o menino brinca com o tempo.

Fonte: <http://bases.cinemateca.gov.br>

Referências

ATZINGEN, M. C. V. *História do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001.

BRANT, F.; NASCIMENTO, M. O menino maluquinho. Intérpretes: NASCIMENTO, M.; LEE, R. In: NASCIMENTO, M.; LEE, R. *A festa do menino maluquinho o disco*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1996. 1 CD. Faixa 13.

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.

BRINQUEDOS que marcam época. Direção: SETERN, T. Estados Unidos: Netflix, 2019. 12 vídeos (480min).

BUSCH, A.; VILELA, C. *Um mundo de crianças*. São Paulo: Panda Books, 2007.

CASTANHA, M. *A quatro mãos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

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: <http://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.

COSTA, S. *Escrita: uma grande invenção*. Belo Horizonte: Dimensão: 2012.

DAYNES, K. *O livro dos porquês: História*. São Paulo: Usborne Publishing Ltd., 2018.

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.

JOZUA, D. *Grandes invenções*. São Paulo: Brinque-Book Saber, 2015.

KINDERSLEY, B.; KINDERSLEY, A. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*. São Paulo: Ática, 2009.

- MAJUNGMUL. *A origem dos números*. São Paulo: Callis Ed., 2010.
- MASSARANI, M. *Quando Pedro tinha nove anos*. São Paulo: Global, 2009.
- MENINO maluquinho, o filme. Direção: RATTON, H. Rio de Janeiro: Riofilme, 1995. 1 DVD (91min).
- MONTEIRO, A. M. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MURRAY, R. *Retratos*. São Paulo: IBEP, 2012.
- RIBEIRO, N. *No tempo dos meus bisavós*. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- RICE, C; RICE, M. *As crianças na história: modos de vida em diferentes épocas e lugares*. São Paulo: Ática, [1998?].
- 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.
- SANTOS, J. *Crianças do Brasil: suas histórias, seus brinquedos, seus sonhos*. São Paulo: Peirópolis: Museu da Pessoa, 2008.
- SAUNDERS, C.; PRIDDY, S.; LENNON, K. *Crianças como você: uma nova celebração da infância no mundo*. São Paulo: Ática, 2019.
- SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SMITH, P.; SHALEV, Z. *Escolas como a sua: um passeio pelas escolas a redor do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.
- URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015.
- WHEATLEY, A. *A vida no passado*. São Paulo: Usborne Publishing Ltd., 2016.
- WILLY, R. *Máquinas do tempo*. São Paulo: Callis Ed., 2013.

5- Como se dá a aprendizagem histórica na prática alfabetizadora?: a História nas Rodas de Conversa

As Rodas de Conversa consistem em uma metodologia participativa e de promoção do diálogo e da reflexão a partir de temas previamente selecionados pelo/a docente. É uma metodologia amplamente utilizada por professores/as que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Cotidianamente, as crianças sentam em Roda para ouvir histórias, para conversar sobre assuntos variados, são estimuladas ao debate, à reflexão e à escuta atenta. Nas Rodas, as crianças se sentem seguras e estimuladas para conversar com seus pares e com o/a professor/a.

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”. É uma metodologia que pode ser utilizada em diversos contextos, com grupos de até 30 participantes. Dessa forma, as Rodas também podem ser utilizadas, de maneira assertiva, no ensino e na aprendizagem de História junto às crianças menores; visto que a competência narrativa infantil poderá ser estimulada e complexificada.

O presente livro apresenta quatro roteiros para Rodas de Conversa com as crianças do 1º ano, com ênfase no ensino de História. As conversas objetivam contribuir para a construção do pensamento histórico infantil, por meio do desenvolvimento da competência narrativa, em reflexões sobre o tempo histórico enquanto conhecimento epistemológico. Os roteiros consistem em sugestões, ou seja, não devem ser apreendidos de forma engessada. Cada professor/a pode tomá-los como inspiração para sua prática pedagógica, adaptando-os, de acordo com a necessidade de cada classe.

Ressalta-se que os roteiros foram construídos a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB/CAP-UERJ), em curso de Mestrado Profissional. As quatro Rodas de Conversa sugeridas neste livro foram realizadas previamente com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma turma do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Os roteiros são resultado de pesquisa extensiva e respondem à necessidade de um material de apoio pedagógico voltado para os/as professores/as alfabetizadores/as que também ensinam História.

As Rodas de Conversa se dividem em três momentos: 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 do trabalho, como sistematização e reconhecimento da produção do grupo.

A metodologia de Rodas de Conversa pressupõe a utilização de instrumentos lúdicos para a dinamização das discussões. 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, nos roteiros sugeridos neste livro, os recursos lúdicos estão relacionados ao ensino de História, principalmente, ao uso de fontes históricas. Para auxiliar nas discussões, foram utilizados objetos e imagens (fotografias e pinturas) relacionados ao universo infantil, além de livros literários infantis e vídeo.

Ao longo deste livro, o/a leitor/a encontrou sugestões de livros infantis para futuras ações literárias junto às crianças. Os livros sugeridos podem servir de instrumentos lúdicos em Rodas com ênfase no ensino e na aprendizagem de História. Espera-se que as sugestões sirvam de inspiração, pois se acredita na autonomia do/a professor/a alfabetizador/a para a construção de ações pedagógicas assertivas voltadas para a aprendizagem histórica infantil. Almeja-se, ainda, que tais ações sejam compartilhadas em diferentes suportes para que o conhecimento possa circular e contemplar professores/as que ensinam História às crianças menores.

A Roda de Conversa proposta como metodologia e os recursos lúdicos selecionados e indicados neste livro atendem a um princípio facilitador do trabalho docente. Em outras palavras, compreendem-se os diferentes contextos em que estão inseridas as escolas do nosso país e as diferentes realidades de professores/as que atuam na alfabetização. Desse modo, apresenta-se uma metodologia que pode ser facilmente utilizada pelos/as professores/as, pois para uma Roda de Conversa basta um/a professor/a e crianças, em um pequeno espaço da escola; e instrumentos lúdicos de baixo (ou nenhum) custo. Ressalta-se que os recursos lúdicos podem ser substituídos, desde que atinjam os mesmos objetivos.

As reflexões sobre o tempo histórico enquanto conhecimento epistemológico são geradas a partir de atividades e conversas que têm como conhecimento substantivo a criança e o seu mundo. Em outros termos, os assuntos selecionados dizem respeito ao universo infantil, a conversas que interessam às crianças. O modo de ser criança neste tempo e em outros tempos, a vida de bebê em outro período da própria vida e de um bebê da realeza brasileira, os instrumentos infantis (brinquedos e objetos do tempo de bebê) compreendidos em sentido de historicidade são exemplos de assuntos das Rodas de Conversa propostas.

5.1- Roteiro para a Roda de Conversa 1: sobre meninos e jabuti

Roda de Conversa sobre meninos e jabuti

⇒ **Tema:** contingência e temporalização do *tempo*.

⇒ **Descrição:** essa é a primeira Roda de Conversa com as crianças e as atividades serão desenvolvidas a partir de uma história de ficção (livro *O menino, o jabuti e o menino*). Desse modo, o *tempo* enquanto conhecimento epistemológico será abordado de forma lúdica. Nessa 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 *tempo*, 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 *tempo* como orientador de suas ações. A Roda enfatiza, portanto, a contingência do *tempo* e a temporalização do *tempo*, a partir da identificação e interpretação de mudanças no fluxo temporal.

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

⇒ **Duração:** 55 minutos.

⇒ **Instrumentos lúdicos:** livro infantil intitulado *O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco; vídeo com animação das imagens do livro, disponível no *YouTube* (<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).



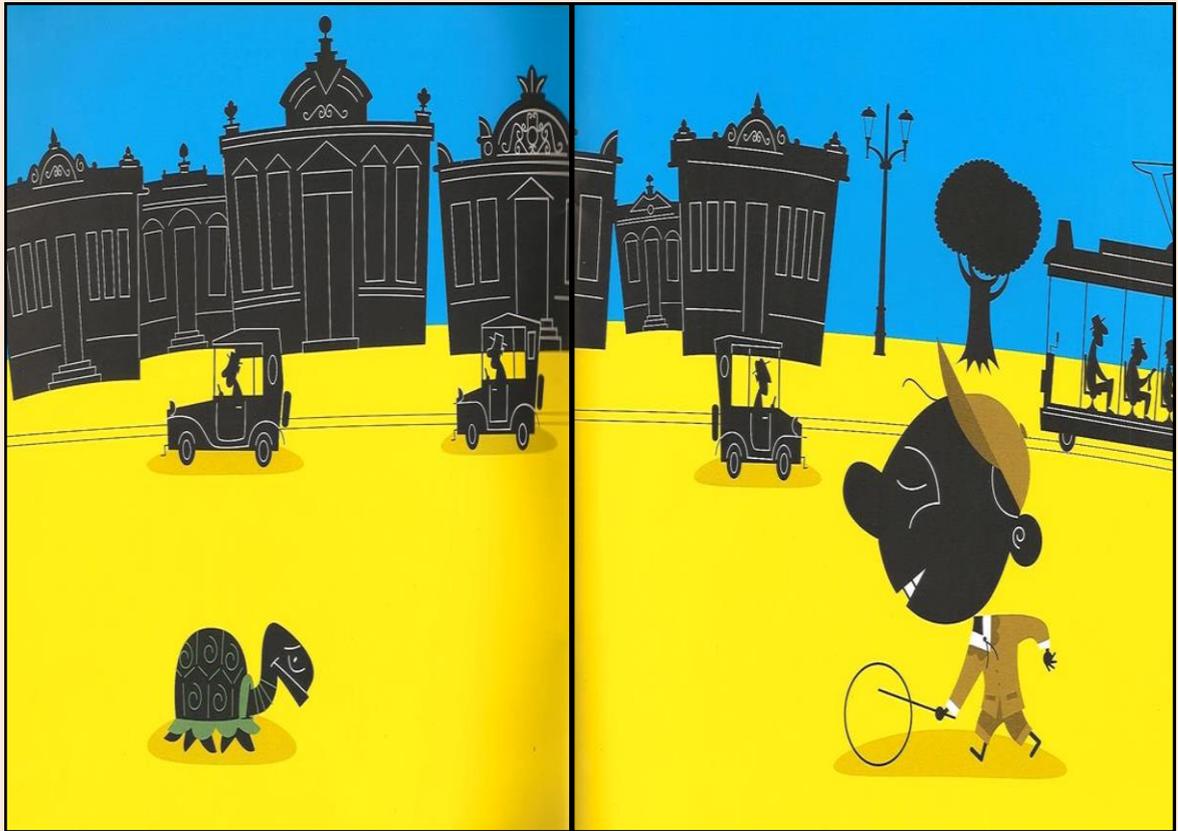
O livro *O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco (2010), apresenta uma narrativa contada somente por ilustrações. A história trata da amizade duradoura entre um menino e um jabuti. É possível perceber a passagem do tempo nas diferentes fases da vida do menino e na transformação da cidade ao 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.

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 apresentação dos/das participantes: cada criança fala o nome de quem está ao seu lado (sentido horário e anti-horário). • Apresentação do livro <i>O menino, o jabuti e o menino</i>: <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. 	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"> • 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 	35min	<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

	<p>crianças façam comentários durante a leitura; ler a mensagem final do livro sobre a importância da amizade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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? - 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? • 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>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).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar no 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.).
A V A L I A R	<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. 	<p>5min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e compartilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar.

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



5.2- Roteiro para a Roda de Conversa 2: sobre brinquedos especiais

Roda de Conversa sobre brinquedos especiais

⇒ **Tema:** introdução à historicidade de si, dos outros e do mundo.

⇒ **Descrição:** essa 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. 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 *tempo*, 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 dos 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. Desse modo, a Roda enfatiza as narrativas históricas infantis, a compreensão da historicidade de si e do mundo e o processo de construção da identidade histórica.

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

⇒ **Duração:** 75 minutos.

⇒ **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).

ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	
		DA DINÂMICA DO GRUPO	DA REFLEXÃO DO TEMA
P • Palavra de boas-vindas. R • Dinâmica de organização dos brinquedos: E - Pedir para as crianças organizarem os brinquedos no centro da Roda; P - Explicar que cada brinquedo foi escolhido porque tem uma história especial e que hoje A serão contadas muitas histórias; R - Permitir que as crianças observem e toquem os	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.

	diferentes brinquedos; - Chamar a atenção para a variedade de 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 	50min	<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 “Quanto tempo?” (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

	<p>de vocês?</p> <p>- O que mudou com o tempo e o que continuou?</p> <p>- Vamos imaginar o futuro. Como vocês acham que as crianças vão brincar? Como serão os brinquedos?</p>			<p>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.).</p>
<p>A</p> <p>V</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>A</p> <p>R</p>	<p>• O/a professor/a agradece e destina um período para as crianças brincarem e conversarem livremente sobre a Roda.</p>	<p>15min</p>	<p>• Brincar, avaliar e desenvolver.</p>	<p>• Brincar e desenvolver o aprendizado, (re)construindo memórias conceituais e afetivas; avaliar.</p>

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 velho 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)

5.3- Roteiro para a Roda de Conversa 3: sobre o modo de ser criança

Roda de Conversa sobre o modo de ser criança

⇒ **Tema:** complexificação do pensamento histórico.

⇒ **Descrição:** essa 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. Dessa forma, as reflexões seguirão para a produção de sentido do *tempo*, na medida em que as crianças identifiquem e interpretem semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, do modo de ser *criança*, em diferentes tempos e espaços; reunindo características comuns para a construção do conceito de *criança*. Conseqüentemente, 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.

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

⇒ **Duração:** 75 minutos.

⇒ **Instrumentos lúdicos:** poema *Surpresas*, de Roseana Murray (em anexo); fotografia de Roseana Murray quando criança (em anexo); a palavra *criança* 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.

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 *internet*, em bancos de imagens gratuitos (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.

Para a pesquisa de conteúdo/imagens referentes aos povos originários, indicam-se os sites:

- * https://img.socioambiental.org/v/publico/?g2_page
- * <https://mirim.org/>

ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	
		DA DINÂMICA DO GRUPO	DA REFLEXÃO DO TEMA
<p>• Palavra de boas-vindas.</p> <p>• Leitura do poema <i>Surpresas</i>, de Roseana Murray: - 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).</p> <p>• Conversa: P - Gostaram do poema? Sobre o que é esse poema? R - 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>). E - Esse poema pode ser sobre menino e menina. Que palavra eu posso usar no lugar de <i>menino</i> e <i>menina</i>?... Criança! P Hoje nós vamos conversar sobre isso. A R A R</p> <p>• Observação da fotografia de Roseana Murray (em anexo): - 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.</p>	15min	<p>• Promover a interação no grupo e a disponibilidade para o trabalho.</p>	<p>• Sensibilizar para o tema da conversa.</p>

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 lugares do mundo. Essas crianças vivem da mesma maneira? - 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? - O que as crianças de <i>hoje</i> não podem fazer? - O que as crianças de <i>hoje</i> sempre fazem? E o que elas fazem de vez em quando? - Como vocês acham que as crianças do passado viviam? O que as crianças do passado faziam? • 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 	<p>55min</p>	<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 infantil, de forma a conferir sentido às narrações (fotografias e pinturas) sobre as crianças do passado e do presente. • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Levar as crianças a construírem 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 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), no intuito de reunir características comuns para a construção do conceito de <i>criança</i>. • 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
--	---	--------------	---	--

	<p>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, antiga, recente, 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.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa: <ul style="list-style-type: none"> - Vocês acham que essa imagem 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.). - 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? 		<p>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).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suscitar um debate em torno da problemática relacionada aos trabalhos e atividades que não são pertinentes às crianças. 	<p>das atividades e trabalhos infantis desenvolvidos no passado (e que persistem no presente); a fim de motivar e orientar ações que permitam outras maneiras de ser e estar no mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar para o entendimento de que o passado se divide em períodos, a partir da análise das sociedades representadas nas imagens (hábitos e costumes, vestuário, habitação, mobiliário, brinquedos e brincadeiras etc.).
<p>A V A L I A R</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a agradece e permite que as crianças falem sobre o que mais gostaram na Roda. 	<p>5min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e compartilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e promover a autorreflexão.

Poema

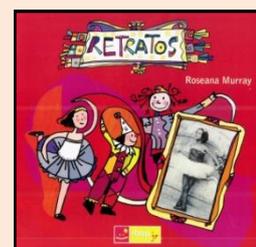
Surpresas

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).

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.

5.4- Roteiro para a Roda de Conversa 4: 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:** essa 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. 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, será solicitado que as crianças tragam à escola objetos relacionados ao período da vida em que eram bebês 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, isto é, fatos objetivos da história do Brasil (a infância de d. Pedro II). Desse modo, a Roda enfatiza a compreensão de que a História é uma ciência narrativística (precisa de alguém para contá-la) tal qual um 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>P</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavra de boas-vindas. <p>R</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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; <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças observem e toquem os diferentes objetos, conversando livremente; <p>P</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após alguns minutos, 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. <p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. Logo depois, perguntar: será que podemos guardar o tempo? - Ler a história, chamando a atenção para as imagens e a relação que elas têm com o 	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>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);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixar que as crianças façam associações livres sobre o que viram e ouviram. - 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. 			
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 	<p>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 	<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

	<p>bebê e agora não faz mais porque é uma criança crescida?</p> <p>- É possível um bebê sobreviver, sem a ajuda de outros seres humanos? Por quê?</p> <p>- Onde você nasceu? Que lembrança você tem desse lugar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da pintura (em anexo): - 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. Essas histórias são contadas por pessoas que investigam como outras pessoas viveram, em diferentes tempos e lugares; - Mostrar a imagem e deixar as crianças falarem livremente sobre a pintura. • Conversa: - 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>adultos); materiais (objetos de bebê, fotografias, pintura etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer parte da história oficial do Brasil, a partir de narrativas sobre a infância de d. Pedro II. • Operar o tempo cronológico, em datações, vinculando-o à noção de geração (pais, avós, transformações sociais percebidas nas relações com o tempo vivido das crianças etc.). 	<p>(as lembranças pessoais da época de bebê).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 passado (cuidados especiais, representações de roupas, alimentação, a forma como é transportado etc.). • Colaborar para a reflexão acerca dos direitos das crianças quando são bebês, como o direito a cuidados especiais, a fim de motivar e orientar ações que permitam outras maneiras de ser e estar no mundo.
<p>A V A L I A R</p>	<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. 	<p>10min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e compartilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar e guardar para lembrar e contar.

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. À 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 em 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 nessa 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.

Nota:

Parte deste roteiro foi planejada em parceria com a Dra. Márcia Pugas, professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II, reconhecida pela excelente atuação pedagógica, sobretudo, na área de Estudos Sociais.

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 

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

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.

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

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.

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.

[*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

<https://mirim.org/>

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

VÍDEO:

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.

Ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos de Jörn Rüsen e Paulo Freire, bem como nas proposições práticas para o ensino de História, concebidas por Hilary Cooper, este livro tem como objetivo orientar o trabalho docente voltado para o ensino de História no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo o tempo histórico enquanto conhecimento epistemológico.