

MINHA ROTINA É O MEU RELÓGIO¹
Zena Winona **Eisenberg** – PUC-Rio
Gisele Ribeiro **Lemos** – UERJ
Agência Financiadora: FAPERJ

“mas porque vai ficar de dia o tempo inteiro?”
“eu vou nanar quatro dias!”
(menino de três anos)

A questão do tempo

As frases da epígrafe acima são um pequeno exemplo da vastidão de linguagem temporal que é produzida por crianças das mais variadas culturas e línguas do mundo urbano contemporâneo. Mas nossa preocupação com o tempo vem de longa data. Por exemplo, Santo Agostinho escreveu já no século IV:

“Que é pois o tempo? Quem poderia explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, com bastante clareza para exprimir a idéia com palavras? E no entanto, haverá noção mais familiar e mais conhecida usada em nossas conversações? Quando falamos dele, certamente compreendemos o que dizemos; o mesmo acontece quando ouvimos alguém falar do tempo. Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei.” (Confissões, Livro XI, Capítulo XIV, 2007)

“Quem ousaria afirmar que não existe três tempos, como aprendemos na infância e como ensinamos às crianças, o passado, o presente e o futuro?” (Confissões, Livro XI, Capítulo XVII, 2007)

Já na primeira infância crianças “lutam” diariamente com os significados de vocábulos temporais como “o tempo inteiro”, “quatro dias”, “hora do almoço/jantar”, “amanhã/hoje/ontem”, “hora de dormir”, “hora de acordar”, “hora de ir pra escola”, os dias da semana/fim de semana, dias do mês, aniversários, natal e assim por diante. Para

¹ A pesquisa foi realizada em 2008, com apoio financeiro da Faperj, através de uma bolsa de Pós-Doutorado e de outra de Apoio à Escola Pública.

a criança pequena os conceitos temporais representados pelos vocábulos são de difícil compreensão, mas de grande importância, dado que as culturas urbanas dependem deles para funcionar (Inkeles e Smith, 1974) e seus pais, familiares e educadores usam e abusam deles preenchendo o dia de suas crianças com regras e horários. Assim é que, não é de se espantar que elas demonstrem interesse e curiosidade para entender como o tempo se organiza na nossa cultura. O presente artigo tem por objetivo (1) reconhecer a importância do tempo na vida da criança, (2) propor que um olhar mais atento para o tempo na educação infantil trará amplos benefícios para: o desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança, a comunicação em sala e uma atitude de respeito à criança, concedendo a ela conhecimento sobre sua rotina na creche.

O tempo na educação infantil – processo de inserção

A inserção (ou adaptação) da criança à creche é um momento de grande apreensão por parte dos familiares e das educadoras e, dependendo da idade, da criança também. A creche é um ambiente novo, com pessoas estranhas e por isso é difícil para a criança ficar sem seus familiares já no primeiro dia (Rossetti-Ferreira, Mello *et al.*, 1998). Além de ser um espaço novo, a criança terá que ficar sem tudo aquilo que lhe é familiar: as pessoas, os objetos e a rotina, que inclui: mamada/refeição, sono, banho e todos os rituais que definem cada um.

O processo de inserção varia muito de creche para creche. Há creches onde os familiares não são bem-vindos e, por esse motivo, a criança é deixada chorando já no primeiro dia. Há outras onde os familiares podem estar presentes por um dia, ou por um período pré-determinado pela creche. Há ainda creches onde a inserção é feita no ritmo individual de cada criança e/ou cada família. Independente da política de inserção adotada por cada creche, a criança frequentemente sofre em dois tempos da inserção: na separação inicial e ao perceber que a mudança no seu dia-a-dia é definitiva. Nessas situações as educadoras se vêem obrigadas a lidar com questões do tipo “quero ir embora”, ou ver crianças pequenas se dirigindo à saída, chorar, demonstrar falta de apetite ou ainda o sono inquieto (Rapoport, 2005).

A compreensão do tempo entra nesse momento. A linguagem da educadora (e dos pais) contém asserções do tipo “mamãe *já* vem”, “*daqui a pouquinho* papai tá aí”, “vem brincar que ainda não está *na hora* de ir embora” e assim por diante. As palavras grifadas em itálico são temporais e são usadas com crianças independentemente de sua idade. Mas qual compreensão as crianças têm destas palavras? O que falar para acalmar uma criança e deixá-la mais segura? Para responder a essas questões é preciso que

tenhamos uma compreensão do desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança a fim de saber o que ela já entende e como ela entende.

O tempo na educação – a rotina e o espaço

Uma vez “adaptada” à creche, a criança se vê diante de outras situações em que o tempo ajuda ou atrapalha. Por exemplo, quando há um conflito, as educadoras podem dizer: “*primeiro* a Sofia vai brincar com a boneca, *depois* é a sua vez, está bem?”, ou então “vamos brincar de outra coisa que *daqui a pouquinho* a Sofia te dá a boneca pra você brincar”. Mas o que quer dizer “daqui a pouquinho”? Mesmo se tentarmos traduzir o termo em um tempo mais definido – por exemplo, cinco minutos – a criança ainda não compreenderá. O que são cinco minutos para uma criança de um ano? E para uma criança de quatro anos? Como negociar de forma que ambas as partes fiquem satisfeitas, usando uma linguagem e conceitos temporais acessíveis a elas?

O momento do planejamento do dia apresenta boas oportunidades para a criança discutir, compreender e aprender sobre o tempo. “O que vamos fazer hoje?” Esta informação pode ou não ser oferecida para a criança. Há creches onde se planeja o dia toda manhã na roda de conversa, assim como há creches que nem têm uma rotina fixa para planejar (Eisenberg, 2006). Podemos argumentar que essas diferenças terão relação direta com a compreensão da criança sobre o período de tempo em que estará na creche, pois, sabendo sua rotina, ela tem uma noção melhor de quando irá para casa.

Há relatos (ver Barbosa, 2006; Eisenberg, 2006) que marcam uma ausência de materiais temporais em salas de atividades. Se há relógios ou calendários, estão à altura do adulto. Não é comum encontrar o planejamento do dia, um relógio, um calendário ou alguma representação de sua rotina disponível *para a criança*. Assim, ela fica privada destes conceitos e não lhe é dada a chance de trabalhá-los com a educadora e com outras crianças.

Ramos (1998)² constatou através de suas observações na educação infantil que a rotina – fonte da qual a criança “bebe” noções temporais – é tratada pelas educadoras como um hábito social e não como uma construção de tempo. Assim, elas não aproveitam a oportunidade de discutir a rotina com as crianças como uma forma de trabalhar os conceitos temporais que estão em formação.

Mais recentemente, Barbosa (2006) fez um apanhado da produção brasileira e em língua espanhola (das diversas áreas de humanas), sobre o uso do tempo na

² *Apud* (Barbosa, 2006).

educação infantil. Ela discute quais tempos são usados na escola, como são usados, fala do descompasso entre o que as crianças entendem e podem vir a entender por tempo e como a escola “vê” o tempo. Barbosa aborda o tempo como rotina e debate o valor da mesma para o desenvolvimento da criança. A autora observa e critica o fato dos educadores manterem o tempo sob seu poder. Este *poder* refere-se tanto ao *poder* como autoridade, como o *poder* como conhecimento. As educadoras controlam o relógio, o calendário, o planejamento e assim por diante. Desta forma, controlam e privam a criança de conhecer tanto o tempo (como conceito) como a rotina escolar.

O tempo: interação entre pensamento e linguagem

Vygotsky (1986, originalmente 1934) argumentou que o aprendizado de significados (e de conceitos) depende da interação social entre adulto e criança, através da qual linguagem e pensamento estabelecem uma relação dialética em que a palavra e o significado informam e transformam um ao outro conforme eles se desenvolvem. Assim, conceitos estão em constante transformação na criança e é através das interações lingüísticas que esse processo se desenrola. Usando a proposição de Vygotsky para analisar o desenvolvimento de tempo, vemos que a compreensão deste, que engloba diversos conceitos abstratos, depende muito da linguagem e da forma como ela os traduz e os organiza. Ora, a linguagem se realiza através da interação sociolingüística e é nela que encontraremos a gênese do processo pelo qual crianças desenvolvem as noções temporais. Para simplificar noções temporais complexas para as crianças, a fim de facilitar a comunicação, adultos lançam mão de estratégias lingüísticas e não lingüísticas que os auxiliam a tornar o abstrato mais concreto.

Nelson (1996), ao fazer um apanhado do desenvolvimento do tempo na psicologia norte-americana, argumenta que a criança extrai conceitos temporais de sua experiência diária com eventos. Os eventos contêm uma seqüência lógica e temporal da qual a criança pode apreender noções de ordem, simultaneidade e duração. Ademais, ela vive rotinas que se repetem no dia-a-dia e a auxiliam a prever o futuro e a contar o passado, na medida em que servem de esqueleto para estruturar suas experiências. Assim, as rotinas permitem que a criança direcione sua atenção para o que há de novidade no dia. Nelson afirma ainda que a criança já a partir dos dois anos forma um *script* da sua rotina e assim é capaz de prever a seqüência das atividades, de forma a se sentir mais segura.

Outros investigadores interessaram-se não apenas em compreender o desenvolvimento do tempo, mas também em descrevê-lo. Friedman (2000) constatou

que aos quatro anos a criança já tem a noção de linha do tempo onde eventos acontecem consecutivamente. Mostrou também que a criança desenvolve a noção de tempo a partir do aqui e agora e vai ampliando bilateral (passado e futuro) e gradativamente para o dia, semana e mês até finalmente adquirir uma idéia abstrata do ano (entre oito e dez anos), sendo que sua compreensão do passado antecede a do futuro. Eisenberg (2006) encontrou um uso intenso e crescente de linguagem temporal em crianças de três a cinco anos e descreveu estratégias que os pais usam com seus filhos para negociar conceitos temporais, tais como usar eventos como localizadores no tempo (por exemplo, “depois da janta você pode assistir TV”).

Conceitos temporais na creche: objetivos e descrição da pesquisa

O estudo foi realizado na única creche institucional pública do município do Rio de Janeiro, que atende os filhos de funcionários municipais através de um sistema de sorteio anual. Duas pesquisadoras freqüentaram uma sala de Maternal II com 25 crianças de quatro anos de idade e cinco educadores. Das 25 crianças, 19 participaram da pesquisa, sendo seis meninos e 13 meninas. Todas as crianças que participaram da pesquisa freqüentavam a creche em período integral. Os educadores eram quatro mulheres e um homem, sendo que duas ficavam com as crianças de manhã (ROSC³ e Aurora), um homem (Knindé) e uma mulher (Jasmine) de tarde e outra (Bela) ficava das 10 às 16 horas.

A pesquisa teve por objetivo focar o desenvolvimento de conceitos temporais no contexto educacional. Visou ampliar nosso conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e lingüístico da criança e a relevância que o contexto creche tem neste processo. Assim, buscamos aqui evidenciar a importância de uma discussão dos conceitos temporais dentro do cotidiano da creche.

Nossos objetivos específicos foram:

1. Observar o uso da linguagem temporal em sala nas interações entre educador-criança e criança-criança;
2. Observar a presença de artefatos temporais (calendários, relógios, etc.) em sala focando na sua localização, acessibilidade e uso;
3. Observar a presença de atividades temporais em sala (como por exemplo, planejamento do dia, discussão sobre o dia do mês e da semana, etc.);

³ Os nomes usados para as crianças e os educadores são fictícios e escolhidos pelos próprios e pelas famílias.

4. Entrevistar os educadores sobre sua compreensão de tempo e seus hábitos de uso, ou não uso, de atividades temporais em sala.
5. Elaborar um programa de trabalho com a linguagem, atividades e artefatos temporais, com o objetivo de promover um trabalho consciente com conceitos temporais, tanto pelos educadores quanto pelas crianças.
6. Avaliar as mudanças na rotina e na compreensão temporal das crianças, como resultado do programa elaborado.

Para tanto, a pesquisa durou um período de nove meses (março a dezembro de 2008, com uma pausa em julho) e dividiu-se em sete partes, descritas a seguir.

1. **Observação Inicial** – As observações foram registradas em um diário de bordo assim como áudio-gravadas. Tiveram como foco os seguintes contextos nos quais se esperava uma produção maior de linguagem e de atividades temporais:
 - O momento da **rodinha**, quando tipicamente se discute o dia, mês e ano, usa-se a janelinha do tempo, ou discute-se o planejamento do dia;
 - Momentos de **negociação** para o uso de um brinquedo ou para a transição entre atividades;
 - Momentos de **consolo** de uma criança que está triste, doente ou insatisfeita com algo que aconteceu;
 - Momentos de **impasse** entre criança e educadora: criança quer fazer algo que não pode – como ir embora, ver a mãe, sair para brincar, comer, etc.;
 - Momentos de impasse ou **conflito** entre duas crianças.
 - **Relatos** das crianças ou das educadoras do que fizeram ou farão na semana;
2. Duas **tarefas temporais** com as crianças:
 - a. Organização de **atividades semanais**– as crianças fizeram uma atividade de colagem, fixando **seis** desenhos que representavam suas seis atividades semanais especiais (aula de música, duas visitas à sala de leitura, duas visitas à sala de vídeo e um dia da novidade). Os desenhos eram fixados sobre uma representação canônica de semana (ver Anexo A);
 - b. **Seqüenciamento de fotos da rotina** da creche numa linha do tempo – fotos das crianças em atividades regulares da rotina foram tiradas e para a tarefa as crianças identificavam cada foto para em seguida colocá-la sobre um painel que representava a linha do tempo (ver Anexo A).

3. **Entrevista** com os educadores. Os cinco educadores foram entrevistados em uma sessão áudio-gravada, composta das perguntas no Anexo B.
4. **Oficinas temporais** - As oficinas foram planejadas em quatro fases que se desdobraram em sete sessões (de aproximadamente uma hora cada): (1) apresentação dos resultados preliminares das observações, (2) discussão sobre desenvolvimento de conceitos temporais, (3) planejamento de artefatos temporais com base nos existentes e nas discussões e (4) confecção dos artefatos a serem usados em sala.
5. **“Projeto Tempo”** – realizado em três semanas de novembro de 2008. Consistiu em programar uma imersão das crianças em contextos com atividades e materiais temporais. Os materiais confeccionados nas oficinas foram apresentados às crianças e incorporados à rotina da sala. São eles:
 - a. **Relógio da rotina** – tem forma de um relógio analógico, contém espaços com *velcro* para fixação de cartões que representam eventos regulares na rotina das crianças. Tem também um ponteiro que pode ser manipulado pelas crianças para acompanhar qual rotina estão realizando. Ver Anexo C.
 - b. **Painel de atividades semanais** – as crianças têm uma rotina semanal, além da diária. A rotina semanal tem seis atividades especiais que ocorrem com alguma regularidade (as mesmas da tarefa temporal; ver Anexo C) e que foram representadas em desenhos para uso em sala.
 - c. **Calendário mensal** – foram confeccionadas garrafas pet com a representação dos meses do ano. Bolinhas de isopor foram pintadas e marcadas com números dos dias do mês para serem colocadas na garrafa diariamente até enchê-la. Buscamos adaptar o conceito convencional de “dias do mês e meses do ano” para um conceito mais familiar, “encher a garrafa”. Ao ver a garrafa cheia, sabe-se que o mês com aquele nome terminou e começará outro. Ver Anexo C.

Além dos materiais confeccionados, outros materiais temporais foram usados:

- Cinco livros que falam de tempo ou de rotina foram lidos com as crianças e entregues para elas manusearem.
- Um relógio analógico que foi afixado na sala à altura das crianças.

- Adicionamos aos materiais de brincadeira dirigida⁴ blocos lógicos que representavam seqüências temporais e
- Fotos da rotina das crianças para elas organizarem sobre um painel vertical com *velcro*.

Durante esta etapa filmamos as interações das crianças e dos educadores com os materiais temporais assim como suas discussões temporais. Em cada uma das duas primeiras semanas do projeto freqüentamos a sala três dias; na semana restante fomos dois dias.

6. **Questionário para os pais** – foi desenvolvido com base nas observações em sala e na entrevista feita com os educadores. Foi enviado para os pais pela agenda, para ser respondido por escrito. Foram enviados 19 questionários e obtivemos um retorno de 16 famílias.
7. A última fase consistiu de uma nova avaliação através de **tarefas temporais** e de **observações em sala**, como foi feito na primeira fase da pesquisa.

Resultados parciais

Apresentamos aqui os resultados das entrevistas com os educadores, das observações iniciais e finais e das tarefas temporais. Não discutiremos o Projeto Tempo nem as respostas dos pais aos questionários. Nosso objetivo aqui é estabelecer uma triangulação entre o que vimos ou registramos, o impacto que o projeto teve no desempenho das crianças em tarefas cognitivas e as mudanças nas estratégias de negociação de conceitos dos educadores.

Entrevistas com os educadores

Os educadores foram entrevistados em grupo, numa “sessão reflexiva” durante o horário do sono das crianças. A conversa foi áudio-gravada e transcrita. O objetivo da entrevista era examinar o uso de artefatos temporais, a expectativa deles em relação à compreensão de tempo das crianças, o uso de estratégias para lidar com situações de impasse e com o processo de adaptação/inserção.

Diversas estratégias foram apresentadas para lidar com o choro da saudade. Uma delas foi explicar que a mãe trabalha porque precisa, mas que volta mais tarde. Os educadores relataram que dizem isso, mas que geralmente não funciona. Outra estratégia - de maior sucesso - foi distrair a criança com um brinquedo ou uma atividade. Ocorreram também falas do tipo: “depois da janta”, “ainda não tá na hora”,

⁴ Toda manhã os educadores organizam as mesas com uma brincadeira dirigida em cada uma para as crianças fazerem um rodízio (quebra-cabeça, livros, blocos de montar, etc.).

“tem que tomar banho primeiro, só depois que tiver tomado o banho e ficar cheirosinho” é que a mãe chega. Julgamos ser mais eficiente esta última estratégia, pois localiza os eventos numa linha temporal, tomando-os como medidores do tempo. A criança que ainda não domina o tempo cultural (relógio) pode assim orientar-se pelo tempo experiencial – a ordem dos eventos do dia.

Nas situações de conflito por causa de um brinquedo, os educadores relataram usar outras estratégias. Por exemplo, para uso do velotrol, eles dizem: “quando chegar lá na parede, aí troca, aí é a vez do amigo” ou “quando terminar, depois empresta pra ele”. Para uso de outros brinquedos foi relatado ainda: “quem pegou primeiro? Vamos ver um outro brinquedo que você pode gostar”. Nessas situações os educadores usam medidas de tempo acessíveis à criança, pois lançam mão de recursos visuais e de direitos (quem pegou primeiro).

Quando perguntados a respeito da noção que as crianças têm de tempo responderam: “elas não têm noção de tempo. Usam certas expressões, mas errado”. Relataram que às vezes as crianças se confundem na roda da tarde⁵ e dizem “bom dia, sol!”, ao que eles respondem: “não, bom dia é quando tá a tia Aurora e a tia ROSC. Quando a gente dorme e a gente acorda a gente tá com o tio Knindé e a tia Jasmine e aí é boa tarde”.

As atividades temporais que realizam são poucas: perguntam qual é o dia da semana na roda de conversa e como está o tempo (sol, chuva, etc.). Na 2ª feira não raro discutem o que as crianças fizeram no final de semana. Às vezes comentam o fim de semana na 6ª feira também – os dias de “ficar em casa”. Falam também dos dias da semana: “segunda-feira é o segundo dia da semana”. Comentam o dia do aniversário das crianças, quando este se aproxima. Não há planejamento do dia com as crianças ou avaliação ao final deste; as atividades são anunciadas conforme elas vão acontecendo: “A gente vai falando: a gente vai fazer não sei o que agora e daqui a pouco a gente vai fazer isso e isso”.

Quanto à presença de artefatos temporais, os educadores disseram que não há, com exceção de um educador que usa o relógio e às vezes adota a estratégia de marcar o tempo de uma atividade com o “ponteiro grande” da seguinte forma: “quando o ponteiro chegar no dois, você pode.” Esta estratégia pode ser eficaz, familiarizando a criança ao artefato, à sua função e ao seu mecanismo.

⁵ Como há troca de turno dos educadores, eles fazem uma roda de manhã e outra à tarde.

A adaptação/inserção foi feita com base em períodos temporais. O responsável acompanhou a criança em períodos regressivos – uma hora a menos por dia, até a criança ficar sozinha na sala. Os educadores relataram ser este um período difícil, com muito choro e pedidos pela mãe. Algumas falas que os educadores relataram usar com as crianças nesses momentos foram:

“sua mãe foi trabalhar. Ela te deixou aqui, depois vai voltar. Ela precisa trabalhar porque a gente precisa de dinheiro.”

“Falta pouco. Depois da janta, depois de não sei que, para eles se situarem”

“E quando a mãe deles chega assim a gente fala: viu? A tia não falou que a mamãe chegou? Ela veio te buscar. Ela não ia deixar você aqui na creche.”

“Às vezes eu uso o telefone. [e finge que está falando com a mãe] oi, [mãe], cê tá trabalhando, [não sei que]. Ó, tô falando com a sua mãe, né? Ó, vamo ligar pra sua mãe, vamo ver se ela já tá vindo? Aí ela explica que tá vindo... Ah, ela falou que vem depois do trabalho, tá?”

“A gente fala: não chora, a mãe vai ficar triste de te ver chorando, ela quer que você fique brincando...”

Como podemos ver nos exemplos, as estratégias não são sistematizadas, partem do conhecimento e da intuição dos educadores. Há, portanto, espaço para um trabalho com conceitos temporais, com vistas a aprimorar a qualidade das interações e talvez até amenizar o estresse da inserção.

Observações e linguagem temporal

Quando entramos na sala de atividades para iniciar as observações registramos que não havia relógio, calendário ou planejamento ao alcance das crianças. Havia em um canto da parede, à altura dos adultos, um calendário anual e um esquema das atividades semanais e uso de salas especiais, como vídeo e leitura. Havia também um painel pequeno em uma parede, à altura das crianças, com o cabeçalho “Calendário - Hoje é dia” (ver anexo D) e alguns espaços abaixo para serem preenchidos com dados temporais. Durante nossas observações o painel não foi usado e foi retirado após algumas semanas.

As crianças fizeram uso freqüente de linguagem temporal e mostraram através de seus erros os conceitos com os quais estão trabalhando. Por exemplo, elas usam “ontem” e “amanhã” em contextos semelhantes – passado e presente – sem diferenciá-los. Usam também “ontem” para significar algum tempo no passado. Os exemplos a seguir ilustram os conceitos em desenvolvimento.

Ana: *Amanhã* a minha vó comprou uma boneca, um sapato da Hello Kitty e da Cinderela.

Moguga: *Ontem* quando eu era pequenininha minha mãe me deu chiclete. Tia, aí eu engoli! Tia, aí eu comi gelo!

Ninha: A Ana *um dia* jogou papel no vaso.

Os educadores usam estratégias intuitivas para lidar com questões temporais, já que não têm formação nem estudo sobre o tema.

(1) Eles abusam do jogo de adivinha:

“que dia é hoje?”

“quem sabe o dia que a gente vai para a sala de leitura?”

“que dia você foi para a casa da sua avó?”

“quando é ontem?”

(2) Por vezes, utilizam eventos como marcadores de tempo; mas seu uso não é sistemático e não os reconhecem na fala das crianças para poder valorizá-los:

ROSC: Foi *quando*?

Nini: *Quando* foi a festa da junina. [evento usado para marcar o tempo]

ROSC: E *quando* foi a festa de / a festa junina? [pergunta para a qual a criança não pode ter resposta, já que não domina os conceitos do calendário]

Nini: Não sei, eu não me lembro. Só lembro que teve aquela brincadeira de pique-parede.

(3) Arriscam traduções com conceitos tão ou mais sofisticados que o conceito inicial (“quando”). No exemplo abaixo, vemos que a educadora não valida a resposta da criança “muito tempo” e segue perguntando sobre tempos mais próximos e até troca do passado que a criança tinha usado, para o presente (“hoje”) e o futuro (“amanhã”).

ROSC: mas tem *muito tempo*? Ou tem *pouco tempo*?

Nini: *muito tempo*.

ROSC: *muito tempo*? Foi *ontem*? [informações contraditórias para a criança]

Nini: não.

RE: foi *amanhã*? [mais uma vez a educadora cai em contradição]

Nini: não.
RE: foi *hoje*?
Nini: Não.
RE: *quando* foi?
Nini: *Sábado*. [a criança parece oferecer um dia satisfazer a insistência da educadora]

Após as oficinas os educadores passam a usar estratégias conscientes, como eventos e rotinas para marcar os tempos das crianças. As crianças também mostram um maior conhecimento de conceitos temporais e de sua rotina.

Speed: *é boa tarde*.
Jasmine: porque é boa tarde?
Speed: porque *a gente já lanchou*.

No exemplo abaixo a educadora trabalha com as crianças a organização do tempo em meses. Ela traduz o conceito de acabar o mês em “encher”, que é visualmente disponível para as crianças. Sua explicação é clara, os conceitos são acessíveis e permite uma participação ativa das crianças.

Jasmine: Olha só, nós estamos no *mês de dezembro*, porque o mês de novembro, lembra? Ó, já acabou. Nós *enchemos* o nosso calendário de *novembro*, *agora* nós vamos *encher* o de *dezembro*. O de dezembro, aqui olha, tá *vazio* ainda e sabem por quê? Porque *o mês começou agora*.

Power Rangers: Não começou *agora* não tia, começou no número um. (o menino disse isso porque sabia que já era dia 5 de dezembro).

Jasmine: Isso mesmo Power Rangers, então olha só, *segunda-feira* foi dia primeiro, na *terça* foi dia 2, na *quarta* dia 3, *ontem* foi dia 4 e *hoje* é dia...?

Todos: Cinco!

Jasmine: Muito bem, e está chegando o dia da nossa formatura!

Oficinas temporais

Resultados de análises preliminares da linguagem das crianças e das estratégias dos educadores foram apresentados a eles nas oficinas. Realizamos também uma discussão sobre materiais temporais, o que representavam e como poderiam ser adaptados para a criança pequena. As estratégias foram analisadas tendo em vista a

reação da criança. Dividimo-nas em dois grupos: aquelas que dialogavam com a compreensão de tempo das crianças e aquelas que não estabeleciam este diálogo. Apresentamos os dois tipos de estratégias para os educadores com base nas estratégias oriundas de pesquisas anteriores.

As estratégias sugeridas foram as que simplificavam os conceitos mais complexos a fim de torná-los mais acessíveis para as crianças e incluíam: traduzir conceitos complexos (acabar o mês) por outros mais simples (encher o mês) e traduzir conceitos temporais abstratos por conceitos mais concretos, como por exemplo, localização no tempo através de eventos: no lugar de dizer “às seis horas sua mãe vem te buscar”, falar “depois da janta sua mãe chega pra te buscar”.

Tarefas temporais

Os resultados obtidos para as duas tarefas temporais divergiram. O seqüenciamento de fotos mostrou melhora quando comparamos o desempenho das crianças antes e depois do Projeto Tempo. Resultados do seqüenciamento de fotos mostraram uma melhora significativa das crianças de antes para depois do projeto. No seqüenciamento inicial seis das 19 crianças (32%) o fizeram com sucesso. Após o projeto tempo este número aumentou para oito crianças das 18 (44%) que realizaram a tarefa. Realizamos então um teste *t* para amostras pareadas apenas com as crianças que tinham possibilidade de melhora, pois não haviam seqüenciado todas as fotos corretamente no pré-teste. Houve uma diferença significativa do pré para o pós $t(17) = -3,56$, $p = ,004$. Encontramos também uma correlação moderada entre as duas variáveis, $r(12) = ,42$, $p < ,05$. Não houve diferenças de gênero no desempenho das crianças.

Já a identificação de dia da semana das atividades semanais não se beneficiou do projeto. Vale fazer duas ressalvas aqui. Primeiro, o dia de algumas atividades não era estável. Por exemplo, a aula de música mudou de quinta-feira para terça-feira; a sala de vídeo era usada às vezes no fim de outros dias que não o predeterminado. Segundo, a tarefa em si era freqüentemente interpretada pelas crianças como uma atividade de colagem e não uma atividade temporal. Assim, o desempenho foi errático, as crianças empenhando-se em preencher todas as lacunas com alguma atividade. Suas interações com o painel em sala confirmam esta hipótese.

Conclusão

Como vimos nos resultados e nos exemplos relatados, as crianças que participaram da pesquisa mostraram interesse pelo tempo em seus diálogos na

creche. Assim, torna-se papel dos educadores fazer a mediação entre os conceitos, e os artefatos que os representam, e a compreensão da criança.

O que vimos, no entanto, é que educadores desenvolvem estratégias intuitivas de como lidar com situações de impasse, algumas funcionando, outras não. As crianças, por seu lado, nos mostraram através de sua linguagem e de seu desempenho no seqüenciamento de fotos, que organizar a rotina é possível, contanto que esta seja comunicada e trabalhada em sala.

O estudo do desenvolvimento de conceitos temporais na creche tem relevância tanto para aspectos teóricos como práticos da educação assim como da psicologia. Primeiramente, no que toca a linguagem usada com a criança, quanto maior for o esforço de tornar conceitos temporais abstratos mais concretos e acessíveis, mais efetiva será a comunicação e mais instrumentos estarão à disposição dos interlocutores para uso em situações de impasse e/ou conflito. Segundo, da perspectiva do desenvolvimento cognitivo da criança, a inclusão de atividades temporais na sala de atividades numa idade em que elas já estão sendo obrigadas a formar “pré-conceitos temporais” pode ajudar a promover a compreensão desses conceitos e seu uso mais eficiente. Por fim, no que tange o dia-a-dia da criança na creche/pré-escola, quanto melhor ela entender o tempo, a seqüência das atividades diárias e sua regularidade, mais seu mundo ficará “previsível” e mais segura e tranqüila ela se sentirá no novo ambiente.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2006
- EISENBERG, Z. From now to then: parents and children talk about the past and the future. Psicologia do Desenvolvimento Humano, Graduate Center - The City University of New York, New York, 2006.
- FRIEDMAN, W. J. The development of children's knowledge of the times of future events. Child Development, v.71, p.913-932. 2000.
- INKELES, A. e SMITH, D. H. Becoming modern. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1974
- NELSON, K. Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind. New York: Cambridge University Press. 1996
- RAMOS, K. R. A. D. S. Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- RAPOPORT, A. Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, v.16. 2005 (Cadernos de Educação Infantil)
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C., MELLO, A. M., *et al.* Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez. 1998
- VYGOTSKY, L. S. Thought and Language. Cambridge: MIT Press. 1986

Anexo A – Tarefas temporais: Organizar desenhos de atividades semanais e fotos de atividades diárias

2 ^a FEIRA	3 ^a FEIRA	4 ^a FEIRA	5 ^a FEIRA	6 ^a FEIRA	FIM DE SEMANA

Atividades em desenhos: Dia da novidade, Sala de video, Sala de leitura, Aula de música



Anexo B – Entrevista com os educadores

1. *Imagine a situação:* uma criança chora pedindo para ir embora ou para ver a mãe ou outro familiar. Como você responde?
2. *Imagine a situação:* Há um conflito entre crianças, brigando por um brinquedo. Como você lida com esta situação?
3. *Imagine a situação:* Uma criança está com fome e pede para almoçar, mas ainda não está pronto o almoço. O que você diz para ela?
4. o que é tempo pra você?
5. Você trabalha com crianças de 3 a 4 anos. Na sua experiência, qual compreensão de tempo você acredita que elas têm?
6. Você realiza alguma atividade que fale explicitamente de *tempo* em sala? Qual? Com que objetivo? Descreva-a com detalhes. Se não realiza nenhuma atividade, por favor, explique por que.
7. Você fala sobre o tempo com as crianças? Como?
8. Você usa o relógio com as crianças? Com que objetivo? Que compreensão você acha que as crianças têm?
9. Você usa o calendário? Como? Quando? Com que objetivo? Que compreensão você acha que as crianças têm?
10. Você usa a janelinha do tempo? Qual o objetivo da atividade?
11. Como é a rodinha? As crianças relatam coisas que aconteceram ou vão acontecer fora da creche/escola? Você discute o planejamento do dia? Da semana? Como?
12. Você usa o castigo/parar para pensar? Como?
13. Você já acompanhou algum processo de inserção das crianças? Como foi? Havia momentos de choro pela ausência do responsável? Como você lidava com o choro?

Anexo C – Artefatos temporais: relógio da rotina, atividades semanais e calendário mensal



Anexo D – Foto da sala na Observação Inicial

