

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1997

**“Em cima da hora? O que é isso?”
Palavras em uso e a elaboração conceitual
em um contexto pré-escolar**

Mônica Salles Gentil

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1997

**“Em cima da hora? O que é isso?”
Palavras em uso e a elaboração conceitual
em um contexto pré-escolar**

Mônica Salles Gentil

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por

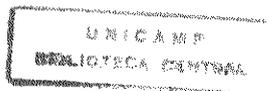
Mônica Salles Gentil

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/8/97

Assinatura: 

Orientadora



10/11/97

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	1/Unicamp
	G. 289e
Vº	Ex
TOMBO BC/	31904
PROC.	281/97
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	21/10/97
N.º CPD	

CM-00101341-4

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G289e

Gentil, Mônica Salles

"Em cima da hora ? O que é isso? " Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré- escolar / Mônica Salles Gentil. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia infantil. 2. Psicologia educacional. 3. Educação de crianças. 4. Pré-escola. 5. Espaço e tempo na linguagem. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação Prof(a) Dr(a) Ana Luiza Bustamante Smolka.

Comissão Julgadora:



Dulce Maldonado

por R. G. G.

Os meus agradecimentos especiais:

- à Ana Luiza - com quem aprendi a descobrir as “pérolas” do cotidiano escolar - pela paciência, compreensão e pelas dicas primorosas;
- à Cecília e Dulce pela maneira delicada e cuidadosa com que contribuíram para a conclusão desse trabalho;
- à Rô, incentivadora primeira;
- à Cris e Pilar, com quem compartilhei dúvidas, tristezas e alegrias nesse percurso;
- às Anas Lúcias (Horta e Guedes) e Suely, sempre dispostas a ajudar;
- à Luiza, pelo apoio precioso;
- e a meus pais, pelo incentivo incondicional e irrestrito.

Àqueles com quem compartilhei momentos escolares (tanto como aluna, quanto colega ou professora): Tereza Mesquita, Eugênia, Lília, Sílvia, Nice, Regina, Lena, Cris, Silmara, Cida, Renata, Luiza, Carminha, Adair e todas as crianças.

“ O tempo numa episteme, a metáfora de falar sobre o tempo, o conceito paradigmático de tempo, o tempo num jogo de linguagem, tudo isso são temas que indicam que não há um conceito atemporal de tempo, ou ainda que o pensamento sobre desenvolvimento e tempo está inserido num contexto sócio-cultural mas também discursivo que dita as normas para jogar com a língua e para o jogo do pensar.” (Parret, 1988)

Índice

Apresentação	1	
CAPÍTULO 1 - Princípios teóricos fundamentais		
A constituição do sujeito	9	
A palavra e o conceito	16	
CAPÍTULO 2 - O desenvolvimento do trabalho empírico		
Algumas opções	26	
A posição do pesquisador	29	
As condições de trabalho	33	
As primeiras análises	35	
CAPÍTULO 3 - Noções e concepções de tempo: um trabalho na linguagem		
As palavras em uso	39	
O tempo: modos de referir, modos de conceber	56	
CAPÍTULO 4 - Considerações finais		63
Bibliografia	67	

Apresentação

Apresentação

Esse trabalho teve início a partir da minha prática cotidiana como professora em classes de pré-escola e de 1ª série. Na convivência com crianças em idade entre 5 e 7 anos, comecei a prestar atenção aos modos das crianças falarem sobre as coisas e a me questionar sobre os processos que se encontravam por trás desse falar. Passei então a registrar situações que achava interessantes.

Diferentes questões foram surgindo, mas aquelas relativas às noções de tempo destacaram-se: Como as crianças elaboravam o conceito de tempo? O que significavam as palavras relativas a ele? Como lidavam com palavras tão abstratas como amanhã ou hora?

Presas às palavras relativas a tempo (ontem, hoje, minuto, dia, segunda-feira, século etc) que as crianças usavam, desenvolvi o projeto com a intenção de trabalhar a questão da elaboração conceitual de tempo no contexto da educação pré-escolar a partir dos dizeres das crianças. Com isto definido, iniciei o percurso para o aprofundamento das questões básicas do projeto: a elaboração conceitual, a pré-escola e o conceito de tempo.

Ao querer tratar das noções de tempo percebi que era necessário saber mais sobre o tempo, por isso a busca a respeito de sua concepção e instituição na História através da leitura de textos das áreas de Filosofia, História, Literatura, Lingüística e Cinema.

Deste modo, foi visto que o tempo é constituído de diferentes maneiras no movimento histórico e em diferentes sociedades; é significado em um espaço e no transcorrer de mudanças de acordo com as relações sociais e culturais que se estabelecem; pode estar ligado à natureza e aos movimentos dos astros celestes, assim como a questões religiosas e/ou a fatos sociais; pode ser marcado por eventos pessoais, sociais, políticos e/ou religiosos; pode ser transformado e registrado nas telas de cinema ou nas páginas de livros, mas sempre é configurado pela linguagem nas suas mais diversas formas: substantivos (hora, minuto...), tempos verbais (presente, pretérito imperfeito...), advérbios (amanhã, depois, cedo...). Como conceber o tempo ou vivenciá-lo sem a linguagem?

Apenas o uso de palavras que designam e organizam o tempo não garante necessariamente seu entendimento. Isso se torna evidente, por exemplo, quando observamos crianças pequenas lidando com o tempo e as palavras a ele relacionadas ou adultos aprendendo uma segunda língua. Adultos e crianças precisam estabelecer relações entre vivências, concepções e palavras.

Na aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira existem momentos em que ouvimos palavras que não conhecemos, elas soam "vazias"; por outro lado há vivências, experiências, que não sabemos como colocar em palavras e há também palavras desconhecidas que adquirem sentido no contexto.

Isso tudo diz respeito às relações entre pensamento e linguagem, experiência, conhecimento e modos de dizer, e leva à problematização dos processos de elaboração conceitual. Em um contexto pré-escolar, nas relações

entre professora e crianças, esses processos de elaboração apresentam alguma especificidade?

Procurando compreender melhor as relações que se estabelecem na pré-escola, seus objetivos e as condições das relações de ensino, optei por rever a sua história. No decorrer da História, a infância foi vista de diferentes maneiras. Mudanças na maneira de olhar para ela levaram a mudanças na maneira de tratar a criança. Foi a partir do século XVII, quando a criança passa a ser vista como tal, com particularidades, que instituições foram criadas com o objetivo de dar uma formação específica a ela. Essas instituições eram destinadas a crianças com idade acima dos 7 anos.

A partir do século XVIII, surgem as primeiras instituições que lidavam com crianças menores do que 7 anos. Elas tinham um caráter assistencialista "visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores."(Abramovay e Kramer, CEDES, vol. 9, p.29).

Posteriormente, no século XIX, surgem os jardins da infância e as pré-escolas com o intuito de proporcionar educação às crianças pequenas. Desde então, várias mudanças ocorreram em seu interior; mudanças que abrangeram questões ligadas ao tratamento dado às crianças, à legislação, à função dessas instituições, ao papel do professor, além da maneira como lidar com o conhecimento histórico e socialmente construído.

A história da pré-escola foi revista também com o intuito de discutir a respeito do que é trabalhado no seu interior em termos de conhecimento e da sua relação com a escola atualmente.

A pré-escola atualmente configura-se como escola. O seu espaço físico (salas de aula, parque, pátio, cantina), sua rotina (horários e períodos de funcionamento), a relação social que se estabelece entre adulto e crianças que tem como base a relação ensino-aprendizagem e a relação que se estabelece com o conhecimento levaram a essa conclusão.

Essa busca foi necessária principalmente para discutir a respeito dos tipos de conceitos que são trabalhados na pré-escola. Vygotsky, ao tratar da elaboração conceitual, aborda a maneira como se dá a formação de conceitos e distingue-os em dois tipos, cotidianos e científicos. De que tipo seriam os conceitos tratados na pré-escola?

Concluindo-se que a pré-escola é escola, poder-se-ia concluir que os conceitos ali tratados seriam conceitos científicos, pois esses, segundo Vygotsky, são sempre mediados e sistematizados e se constituem, principalmente, no interior da escola. No entanto, a constatação da forma como as relações são estabelecidas e como o conhecimento é tratado no contexto pré-escolar provocou várias indagações sobre mediação, sistematização, conceitualização etc.

Questões sobre a denominação dada por Vygotsky aos conceitos "cotidiano" e "científico" foram mais uma vez recolocadas e examinadas. Seus critérios de diferenciação também foram questionados. Segundo ele, os conceitos cotidianos são impregnados de experiência e partem de situações concretas,

enquanto que os conceitos científicos envolvem desde o início uma atitude mediada em relação a seu objeto - mas a linguagem, enquanto mediação, não está presente também na constituição dos conceitos cotidianos?

Tendo como suporte do trabalho o que foi descrito acima e com algumas dúvidas, elaborei o texto para o exame de qualificação. As colocações e os questionamentos apresentados pela banca examinadora nesse momento levaram a um profundo redimensionamento do trabalho. Várias questões tiveram que ser repensadas, idéias reelaboradas, concepções teóricas e conceitos precisaram ser apurados e decisões tiveram que ser tomadas.

Ao colocar em questão a elaboração conceitual feita pelas crianças, vi-me obrigada a refletir sobre o meu processo de elaboração conceitual. E, a partir disso, decidi por um percurso diferente, no qual palavra e elaboração conceitual passaram a ser o foco das considerações.

Inicialmente, não me preocupava em distinguir palavra de conceito. Isso se reflete no modo de olhar, registrar, organizar e analisar as situações vivenciadas. As palavras tais como século, segunda-feira, minuto, dia etc., eram tomadas como indicativo do conceito de tempo, numa relação linear.

Um exemplo dos modos de conceber a formação de conceito e do modo de aproximação do material empírico, naquele momento, é ilustrado pela análise da situação que vem a seguir¹.

¹ Todo o percurso da pesquisa e os procedimentos metodológicos serão discutidos oportunamente.

1 - PROFESSORA: - Os ovos estão na chocadeira há 15 dias, para saber há quantas horas estão é preciso saber quantas horas tem um dia. Quem sabe?

2 - KIKO: - Um dia tem 24 horas.

3 - PROFESSORA: - Como se sabe que é um dia?

4 - CRIANÇA: - Tem manhã, tarde e noite.

5 - PROFESSORA: - Um dia tem mesmo 24 horas.

6 - JÉSSICA: - Ah, Mônica, então tem mais (do que 24 horas) porque tem a noite ainda.

No calendário encontram-se os “reguladores” do tempo da vida das pessoas: dias, semanas, meses, estações (às vezes) e o ano. O dia seria a menor unidade de medição do tempo cabível no calendário (horas, minutos e segundos fazem parte de um outro instrumento, o relógio) e também o espaço de mais fácil controle pela religião (há permissão ou proibição para a realização de algumas coisas em determinados dias). Convencionou-se que a palavra dia tanto pode referir-se ao período em que há a luminosidade do sol como ao período de 24 horas. O uso difundiu estas convenções e (...) ninguém se questiona sobre a origem destas convenções. No entanto, a criança, em sua elaboração conceitual a respeito de tempo, demonstra que, para ela, a convenção estabelecida histórica e socialmente ainda não tem o mesmo significado que tem para o adulto.

Jéssica, ao dizer que o dia tem mais de 24 horas “porque tem a noite ainda”, demonstra que a palavra dia para ela se refere ao período em que há sol e não ao dia, enquanto período de 24 horas. São as referências concretas

determinando o conceito. Ela ainda não domina o conceito referente ao período de 24 horas, mas usa a palavra dia.

(Exame de qualificação - março/1997)

A análise dessa situação foi questionada frente ao meu discurso, enquanto pesquisadora, apresentado no trabalho².

Na apresentação e relato das condições do trabalho cotidiano e da própria pesquisa, uma parte do texto apresentava-se da seguinte forma:

"O dia iniciava-se sempre com uma roda onde a rotina de cada dia era combinada e escrita (...)"

"Esta rotina se alterava no dia da aula de Educação Física. Esta aula era dada por um outro professor, uma vez por semana, no final do dia (...)"

"A roda era o momento mais propício para algumas discussões a respeito do tempo, pois era quando o dia era marcado no calendário e uma criança ou eu o escrevia na rotina, falava-se dos aniversários (festas e dias do nascimento), além de ser também o momento em que as crianças contavam as novidades de cada dia, inclusive as do final de semana."

"A professora conduzia o dia e as atividades (...)"

(Exame de qualificação - março/1997)

² Agradeço à Prof^a Cecília Góes por esta enorme contribuição.

A palavra dia é usada em todas as instâncias, mas o conceito é o mesmo? O significado é o mesmo? A referência é a mesma?

Foi colocado em questão o uso da palavra dia pela criança na situação apresentada e o uso feito por mim (professora-pesquisadora) da mesma palavra, em vários momentos no texto apresentado no exame de qualificação. Isso envolvia criança e adulto nas várias utilizações da palavra. Essa indagação provocou um movimento de reflexividade fundamental para reorientação do trabalho.

A partir desse momento, considerando a dinâmica do processo de elaboração conceitual e o caráter polissêmico da palavra, propusemo-nos a desenvolver uma investigação indagando-nos sobre como o tempo vai se tornando significativo no cotidiano de crianças pré-escolares através do uso que fazem das palavras relativas a ele.

No capítulo 1, trataremos da constituição do sujeito e das relações entre palavra e conceito, sob a perspectiva teórica histórico-cultural em Psicologia, que sustenta todo o trabalho. No capítulo 2, apresentaremos o desenvolvimento do trabalho empírico, a partir das opções metodológicas feitas. No capítulo 3, a reaproximação com as situações em que as crianças "dizem o tempo" ao mesmo tempo em que o elaboram. E no capítulo 4, as considerações finais.

Princípios teóricos fundamentais

Princípios teóricos fundamentais

A constituição do sujeito

Genes, células, músculos, órgãos, sistema biológico, corpo humano. Apenas “tudo” isto não basta para a constituição do ser humano, que está além de fatores biológicos, não prescinde deles, mas necessita de interação social, mediação, linguagem, enfim, carece de outras dimensões construídas histórica e socialmente pelo homem. O homem se constitui, constituindo a sua história.

Ao colocar o ser humano no centro de suas reflexões Vygotsky partiu do pressuposto de que ele não se constitui sozinho, não bastam, portanto, os códigos genéticos, as características biológicas ou a estrutura física para que ele se desenvolva. As relações sociais que se estabelecem desde o nascimento são as responsáveis pela constituição do homem. A base biológica é de fundamental importância, mas o processo de humanização não prescinde das relações sociais. Humanizar-se significa, entre outras coisas, desenvolver as atividades mentais através do uso de signos.

O homem, enquanto ser biológico, interagindo com objetos, com o espaço que o cerca e com outros homens, humanizou-se, isto é, transformou suas ações, a natureza que o cercava e a si mesmo. A transformação do espaço físico e de objetos se deu pela ação externa do homem e a transformação interna se deu pela criação/utilização da linguagem, de signos.

A questão do instrumento, tratada por Engels em um de seus textos (1985), foi fundamental para a abordagem de Vygotsky a respeito do papel do signo no funcionamento mental. É necessário destacar que não foi apenas esta questão que influenciou os trabalhos de Vygotsky, mas os princípios fundamentais da teoria de Marx e Engels, o materialismo histórico e dialético.

Segundo esta perspectiva teórica, as relações de produção (trabalho) condicionam o modo de vida social, ao mesmo tempo em que formam o ser humano. Trabalhando, transformando a natureza, o homem estabeleceu as relações com o mundo e transformou a si mesmo, humanizando-se nas relações com os outros.

A criação do instrumento pelo homem, segundo Engels, possibilitou a interferência do homem na natureza e teve como consequência a modificação da própria natureza, bem como a modificação do próprio homem. O trabalho em grupo, a necessidade de comunicação, a criação da linguagem e a vida em sociedade, foram os responsáveis pela humanização do homem.

Vygotsky, tomando como princípios as idéias de Marx e Engels, chegou a escrever a respeito da maneira como estudar as questões relativas à mente: era "necessário descobrir a essência de determinado domínio de fenômenos, as leis de sua mudança, as características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, para criar as categorias e conceitos adequados a eles ou, em uma só palavra, para criar seu próprio *Capital*." (apud Van Der Veer & Valsiner, 1996, p.170).

As idéias de Marx também levaram Vygotsky a concluir que " as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas

relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.” (Luria, 1988, p.25).

Engels mostra que a criação de instrumento (técnico) possibilita a modificação da natureza pelo homem e, como consequência, a modificação dele próprio. Vygotsky, utilizando-se desta idéia, estabelece a mesma relação (de mudança) ao esclarecer sobre os signos criados pelo homem. Segundo Iarochovski e Gurguenide (1996, p.480), “esses signos constituem instrumentos psicológicos especiais, mediante os quais o indivíduo organiza seu comportamento, aprende a manejá-lo segundo sua vontade. À semelhança dos instrumentos de trabalho, atuam como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, servem de intermediários nas relações entre eles.”

A partir da idéia de mediação do instrumento, Vygotsky considerou o signo como instrumental de caráter simbólico no funcionamento mental especificamente humano. Encontrou em suas pesquisas “...uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos.” (Vygotsky, 1988, p. 61). O signo é responsável pela mediação do sujeito com o mundo e consigo mesmo e quando isto ocorre o homem se modifica. “O que durante o período de regulação anterior aos signos era involuntário (percepção, atenção, memória) se converte, por meio do processo de utilização dos signos, em cada vez mais voluntário.” (Yarochovsky e Gurguenidze, 1996, p.480).

As interações sociais que se estabelecem são responsáveis pelas transformações que ocorrem e pelo desenvolvimento de cada indivíduo. Estas interações são sempre mediadas pela linguagem e é através delas - interações e linguagem - que se dá não só a apreensão do conhecimento historicamente acumulado mas a própria construção do conhecimento. A criança, desde o início, está interagindo com o outro e estas interações, mediadas pela palavra, pelos gestos, pelos símbolos culturais constituem suas relações com o mundo e sua elaboração do mundo.

Para Vygotsky, segundo Fontana (1991, p.7), "a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos". Signos que foram criados historicamente e que constituem o próprio homem.

Uma criança, ao nascer, encontra-se num mundo organizado histórica e socialmente. É na interação com os outros que ela se apropria tanto das normas estabelecidas na sociedade na qual está inserida, como dos conhecimentos construídos historicamente e dos signos utilizados e constituidores do ser humano.

Segundo Vygotsky, a ação da criança torna-se gesto (então, ato pleno de significado) ao ser significada por uma outra pessoa. Inicialmente o outro, usando a linguagem, dá significado à ação. Em seguida, no decorrer do desenvolvimento, a criança passa a utilizar a linguagem significando, conduzindo seus atos. É o processo de constituição do indivíduo, inicialmente através das ações compartilhadas e significadas e depois da condução de si mesmo. Este processo

de desenvolvimento é dependente da ambiência cultural na qual a criança se encontra inserida e que lhe possibilita interações constituídas pela linguagem.

As relações entre sujeitos constituem os indivíduos e originam as funções psicológicas superiores. Estas aparecem duas vezes, primeiro entre sujeitos (interpessoal) e depois na criança (intrapessoal). O processo de transformação de uma operação externa em uma operação interna é chamado por Vygotsky de internalização. A incorporação de uma ação externa possibilita a autonomia do sujeito, o auto-controle e a modificação de seus processos internos. "A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos." (Vygotsky, 1988, p.65).

A linguagem inicialmente usada pelo outro para significar os gestos da criança, para conduzi-la e guiá-la no mundo que começa a descobrir, torna-se instrumento para a própria criança quando a fala social começa a ser internalizada, sem que ela tenha consciência disso, transformando-se em fala egocêntrica. "(...) a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada - um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores." (Vygotsky, 1987, p.114).

Segundo Vygotsky, a fala egocêntrica, que se manifesta no desenvolvimento da criança, é fala social e comunicativa transformando-se em fala individual interior. Na fala egocêntrica, que tem como origem a linguagem

social, podemos identificar as funções organizadora e planejadora das ações das crianças, bem como a função reguladora do próprio comportamento. Ela é a manifestação ainda externa de um processo prestes a internalizar-se e a tornar-se linguagem interior. A fala orientada "para fora" passará a regular o funcionamento interno do sujeito.

"... A função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança." (Vygotsky, 1987, p. 115).

A fala egocêntrica tem ainda aspectos da fala socializada, como, por exemplo, a sua vocalização, mas também possui características da fala interior, para a qual está evoluindo; é, enfim, uma fala para si mesmo, que orienta a ação da criança.

Ao se tornar fala interior, a fala egocêntrica perde sua característica sonora e adquire outras características: não sendo expressa em som, estando "entranhada" no sujeito, ela se torna abreviada e predicativa, pois o sujeito sabe do que se trata, não necessita de esclarecimentos como a fala socializada.

A evolução de um tipo de fala (fala social, fala egocêntrica e fala interior) para outra caracteriza momentos distintos no processo de desenvolvimento, individuação e constituição do sujeito. De acordo com os pressupostos de Vygotsky, que tratam da lei da dupla formação das funções psicológicas

superiores (primeiro entre pessoas, depois na própria pessoa), o processo de formação da fala interior se dá através da internalização.

Aqui podemos entrever os limites do uso do termo internalização que indica que algo que está fora irá para dentro e pode sugerir uma seqüência linear, mas, na dinâmica constitutiva do sujeito, há mais movimento e simultaneidade do que esta questão da internalização demonstra. Considerando-se a reversibilidade da linguagem e seu papel constitutivo fundante, parece-nos necessário discutir um pouco a respeito dessa direcionalidade (externo para interno).

A palavra dita para o outro, expoente da fala social e da fala egocêntrica, é também palavra dita para si; não há como considerar o que foi dito como apenas direcionado ao outro. A fala orientada "para fora", desde que se inicia, ressoa no próprio sujeito, o que questiona o movimento primeiro fora e depois dentro, implícito no conceito "internalização".

" (...) a fala egocêntrica e, posteriormente, a fala interna, internalizada, que emergem precisamente na linguagem inicialmente comunicativa e fundamentalmente social, vão constituir a atividade mental, verbalizada e intelectual do indivíduo na formação de processos como imaginação, organização, planejamento, memória, vontade..." (Smolka, 1993, p.38).

Como colocado por Smolka (1993), se assumirmos que a fala egocêntrica se transforma em fala interna (nessa linearidade), o que ocorre por volta dos 7 anos de idade, assumiremos que antes disso "a criança não elabora formas discursivas de atividade mental"? Processos como os citados acima (imaginação, memória, planejamento etc.) só ocorreriam após os 7 anos? O próprio Vygotsky,

ao falar do desenvolvimento do brincar na criança, enfatiza o papel da linguagem na constituição da memória e da imaginação bem antes dessa idade.

Pelo caráter fundamentalmente social e constitutivo da linguagem e pela dinamicidade das interações entre indivíduos, acreditamos que o processo não é linear como parece, não há uma direcionalidade clara como levam a crer algumas colocações de Vygotsky a respeito do assunto.

Devemos ressaltar e considerar o caráter social da fala egocêntrica e sua transformação em fala interior como parte importante, pois constitutiva de um novo momento no desenvolvimento do sujeito, da relação dialógica que se estabelece entre os indivíduos. Nada é linear quando se trata de linguagem e constituição de/relações entre sujeitos.

O outro e a linguagem são responsáveis pelo processo de constituição do sujeito, nisto consiste o núcleo da contribuição de Vygotsky. A linguagem permite a representação do mundo e de si mesmo, enquanto mediação semiótica. O outro (com)partilha experiências culturalmente acumuladas através da linguagem e possibilita, com isso, a elaboração conceitual por parte do indivíduo. São aspectos dessa elaboração conceitual e os modos de apropriação das palavras do outro que serão objeto de nossas considerações.

A palavra e o conceito

Apropriar-se das palavras e fazer uso delas faz parte do processo de elaboração conceitual. A elaboração conceitual se dá pela palavra, no entanto, a

palavra não se restringe ao conceito. Não há uma relação direta entre palavra e conceito.

“A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte, no entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.” (Vygotsky, 1988, p.50).

A formação de conceitos pela criança está diretamente relacionada à questão da linguagem e da interação social e não ocorre, como todos os outros fenômenos, de maneira linear. Vygotsky, em seus estudos, enfatizou que as crianças, muitas vezes, parecem dominar determinado conceito por fazerem uso dele de forma semelhante à do adulto, mas, na verdade, ainda não o dominam. Evidenciar a complexa trama que está por trás de um conceito e o processo que envolve a sua formação, foi uma das grandes contribuições de Vygotsky à Psicologia.

Usnadze concluiu a partir de seus estudos, segundo Vygotsky (1987, p.48 - grifo meu), que “(...) as palavras exercem a função de conceitos e podem servir como meio de comunicação muito antes de atingir o nível de conceitos característico do pensamento desenvolvido.” Isto é o que garante a comunicação entre adultos e crianças. As palavras são usadas tanto por um quanto por outro,

mas os processos mentais que estão por trás são diferentes; as crianças utilizam, segundo Vygotsky, "equivalentes funcionais de conceitos".

A criança, em seu processo de elaboração conceitual, passa por momentos diferentes em que a generalização e a abstração vão se confirmando ou consolidando e, conseqüentemente, modificando as palavras usadas, a partir das interações estabelecidas com o outro.

"Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado - processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos." (Vygotsky, 1987, p.71).

Inicialmente, a criança utiliza a palavra para reunir objetos de origens disparatadas ou, segundo Vygotsky, para criar "um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados". (Vygotsky, 1987, p.51). Estes, são reunidos sob uma mesma palavra, seja pelo acaso, seja pela organização espacial em que estejam, ou seja, ainda por critérios totalmente subjetivos. O importante é que são agrupados segundo uma "coerência incoerente" (Blonski, apud Vygotsky, 1987, p.51).

Em um outro momento do processo de elaboração de conceitos, a criança já é capaz de agrupar objetos segundo outros critérios mais convencionais. No

entanto, essas relações podem ser alteradas a qualquer instante, o que mostra que ainda não se trata de um conceito. Trata-se do pensamento por complexos.

“Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às *relações que de fato existem entre esses objetos.*” (Vygotsky, 1987, p.52).

A criança, neste momento, é capaz, de a partir de conexões perceptuais (exemplo: semelhanças) ou da experiência prática que une determinados objetos, agrupá-los, mas a inclusão de um outro objeto qualquer demonstra que “(...) a palavra estabelece as inter-relações entre os objetos, mas as ligações são factuais. Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento num complexo.” (Fontana, 1996, p.16).

As relações que de fato existem entre os objetos e que fazem com que as crianças os agrupem, podem sugerir que há total coincidência nos usos referenciais e conceituais das palavras. No entanto, uma investigação mais cuidadosa do uso da palavra feito pela criança demonstra que há diferenças em relação ao uso feito pelos adultos. A criança ainda lida com pseudoconceitos.

“(…) a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo.” (Vygotsky; 1987, p.57).

O pseudoconceito é o elo de ligação entre os complexos (dos quais ele faz parte) e o conceito propriamente dito. É uma evolução no processo de elaboração

conceitual. Generalização e abstração estão envolvidas em um nível diferente daquele inicial, em que a generalização tinha um caráter primário.

A semelhança entre o pseudoconceito e o conceito leva a acreditar que a criança já lida com os conceitos desde muito cedo e que eles não evoluem, não se desenvolvem; no entanto, os estudos de Vygotsky mostram a evolução dos conceitos.

A grande diferença entre o conceito do adulto e aquele da criança está nas operações que são feitas, o que determina que o da criança seja caracterizado como pseudoconceito. "(...) o pseudoconceito e o conceito coincidem quanto ao produto, mas implicam diferentes formas de trabalho, diferentes operações intelectuais." (Leontiev; 1996, p.460). Os adultos generalizam e abstraem considerando relações não factuais, diferentemente da criança neste momento. A organização, mesmo que com critérios factuais, que é introduzida com o pensamento por complexos, é de fundamental importância, pois possibilita generalizações e abstrações posteriores.

No entanto, ao se considerar o processo de elaboração conceitual, considera-se que o sujeito que lida com questões que fogem às relações apenas factuais e que consegue tratar de questões que vão além da situação imediata lida sempre com as palavras em termos conceituais, mas isto não é sempre verdadeiro, é apenas uma tendência.

"(...) após passar por esse modo de pensar, a pessoa tende a se concentrar primeiramente nas relações de classe entre os objetos e não na maneira pela qual eles interagem nas situações reais imediatas." (Fontana, 1991,

p.17). O adulto ou o adolescente que já lida com os conceitos propriamente ditos, em algumas situações deixa o pensamento conceitual e se apóia sobre “o pensamento concreto semelhante aos complexos” . (Vygotsky, 1987, p.65).

O processo de elaboração conceitual vai sempre se complexificando, possibilitando o isolamento de certas características que não estão mais baseadas em relações factuais. A criança consegue assim superar os limites das conexões concretas entre as coisas.

Para formar o conceito propriamente dito, além da unificação de que a criança é capaz no pensamento por complexos, “é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte.” (Vygotsky, 1987, p.66). E, para que isto ocorra, a palavra é fundamental, não só neste momento como durante todo o processo de elaboração conceitual. Este é constituído pela linguagem, que , por sua vez, se constitui na interação.

Seguindo a mesma linha de investigação de Vygotsky, Luria (1988,p.20) afirma que, “ao dominar a palavra, o homem *domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade.*” Um dos aspectos que Luria vai enfatizar no processo de elaboração conceitual é o “sistema de associações e relações” e a característica de inclusão de classe.

Há realmente uma forma de organizar todas as relações implícitas em uma palavra, mas há mais coisas a serem compreendidas e “dominadas”. O domínio sobre a palavra advém das interações estabelecidas entre os indivíduos,

interações que levam à compreensão do significado da mesma. Há meandros constituídos nas relações estabelecidas pela linguagem que nos levam à polissemia da mesma.

A produção de conceitos se dá histórica e socialmente a partir das inter-relações que os indivíduos estabelecem. Para uma criança, esta dinâmica de produção conceitual não é explícita e sua apreensão não é automática, a criança tenta através da apropriação de palavras e expansão sobre elas, integrar-se a este mundo conceitual, ao mesmo tempo em que tenta dominar o significado das palavras.

Luria considera também que “ao mencionar determinada palavra o homem não apenas reproduz certo conceito direto mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e têm caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico.” (1988, p.36).

Vygotsky, nos capítulos 5 e 6 do livro Pensamento e Linguagem, trata da questão da formação de conceitos, abordando composição, estrutura e operação. Descreve o processo de maneira interessante, ressaltando que a criança é capaz de “desenvolver equivalentes funcionais de conceitos” e que o significado das palavras evolui até formarem o conceito propriamente dito, como explicado anteriormente.

Mas é no capítulo 7, escrito pouco antes de sua morte, que Vygotsky, ao focar a discussão sobre o funcionamento da linguagem e sua relação com o

pensamento, discute a questão do significado. A partir daí a maneira de ver os conceitos altera-se.

Palavra e conceito formam um “emaranhado” que só pode ser entendido no âmbito da discussão da relação pensamento e linguagem, pois se o conceito não é a palavra e não se reduz a ela, não prescinde dela. O pensamento também não prescinde da palavra.

“(...) a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.” (Vygotsky, 1987, p.108).

O pensamento é constituído pela e na linguagem. As palavras dão existência ao pensamento, dinamizam-no, transformam-no, possibilitam o estabelecimento de relações. A relação entre palavra e pensamento é dinâmica.

Vygotsky toma o significado como unidade de análise e afirma que ele não é um fenômeno simplesmente da linguagem ou do pensamento, o significado é considerado como “um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento.” (Vygotsky, 1987, p.104).

Diante de tudo o que foi falado, optamos por, ao invés de focar a formação de conceito, privilegiar os modos de elaboração conceitual. Por quê? Porque falar da formação de conceito parece privilegiar o produto, enquanto que ao falarmos de elaboração conceitual destacamos um processo sempre em aberto que

acontece na dinâmica da relação entre sujeitos, constituída pela linguagem. É no uso da palavra, na relação dialógica, que os significados³ são apreendidos, que significações são produzidas, que o sujeito elabora conceitualmente ao mesmo tempo em que vivencia a polissemia da palavra.

Organizar, associar, inserir, estabelecer relações pela palavra fazem parte da elaboração conceitual, mas é somente no uso das palavras entre sujeitos, na dinâmica das relações, que a elaboração conceitual se dá. Segundo Góes (1997, p.21), o conceito “forma-se por meio do uso da palavra, que não é um rótulo aderido a uma idéia já estabelecida, a um conceito pronto.”

A relação entre palavra e conceito é um movimento impulsionado pela relação dialógica que se estabelece entre sujeitos. A linguagem, na interação dialógica, foi particularmente tratada por Bakhtin que, como Vygotsky, também ressalta em seus trabalhos a importância da linguagem e das relações sociais na constituição do sujeito, considerando-o interativo.

“ A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do ‘não dito’ e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica.” (Smolka, 1995, p.16)

A palavra possui uma zona estável de significado, que garante a interação e o entendimento entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, no entanto, como tem origem social e se configura na interação entre sujeitos diferentes, mostra-se múltipla em sentidos.

³ Significado no sentido vygotskyniano de zona mais estável da palavra.

Para tentar explicitar o que ocorre, podemos recorrer a Bakhtin, que toma como unidade de análise não o significado das palavras, como faz Vygotsky, mas a enunciação que ocorre nas interações verbais.

" (...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor (...)*". (Bakhtin, 1986, p.112).

Segundo Bakhtin, a palavra não pertence apenas a quem a pronunciou, nela se entrecruzam diversas vozes e valores, histórica e socialmente instituídos. Qualquer que seja a enunciação, seja a que implica o ato físico de falar, seja a intra-mental, apresenta-se prenhe de outras vozes. As outras vozes advêm do caráter social da linguagem e representam perspectivas ideológicas definidas.

Considerando o enunciado é o contexto concreto em que ele se dá, Bakhtin amplia a possibilidade de entendimento da linguagem, pois considera-a em toda sua dinamicidade. A palavra é una, mas também polissêmica, não se desagrega em tantas palavras quanto contextos, mas possui diferentes sentidos (Bakhtin, 1992).

Considerando que a linguagem tem papel fundamental na constituição do sujeito e tomando os pontos teóricos apresentados acima como referência, apresentaremos e discutiremos a seguir o trabalho com o material empírico, que também passou por mudanças face às apurações teórico-metodológicas.

O desenvolvimento do trabalho empírico

O desenvolvimento do trabalho empírico

Algumas opções

A escola pode constituir um amplo campo de pesquisa. Múltiplas interações ocorrem em seu interior. A forma de olhá-las e analisá-las depende das opções teórico-metodológicas que se faz. O nosso objeto de estudo, a elaboração conceitual de tempo, será focalizado na trama das interações cotidianas que ocorrem no interior da escola e, mais especificamente, em um contexto pré-escolar.

Ao tomarmos relações que acontecem na escola como objeto de estudo, não devemos esquecer que ela é uma instituição determinada sócio e historicamente como um lugar de ensino-aprendizagem. Os sujeitos, no seu interior, têm papéis a cumprir e as relações que se estabelecem têm características próprias, mas, ao mesmo tempo, as interações são complexas e constituídas pela linguagem, portanto, muito se tem a conhecer, estudar e explicitar do movimento e da dinâmica da escola.

O contexto escolar é assumido como espaço onde as relações que se estabelecem não só possibilitam, mas têm como objetivo a elaboração conceitual por parte dos sujeitos, processo de construção do conhecimento. Essas relações implicam questões afetivas, culturais, sociais e políticas; e não é sem tensão e movimento que elas se dão. O estudo do cotidiano escolar pode possibilitar um

conhecimento maior dessas relações de ensino e de formas específicas de lidar com o conhecimento.

"Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes, práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes." (Ezpeleta, 1989, p.25).

Essa pesquisa toma como princípios os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e se ancora também em princípios da pesquisa etnográfica. "Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria. Retomar esta tradição antropológica exige que se faça uso da teoria, em vez de negar a presença de pressupostos teóricos." (Ezpeleta, 1989, p.34).

Inicialmente, pensei em realizar o trabalho em uma sala de 1ª série do 1º grau. Considerava que este seria um espaço de pesquisa interessante, sabendo que o trabalho com as noções de tempo (semana, meses, antes e depois, etc.) faz parte do conteúdo desta série, assim como das demais, mudando apenas o grau de complexidade da abordagem.

As questões giravam em torno do conceito de tempo da seguinte forma: O que é o tempo para as crianças? Como elas elaboram o conceito de tempo? E qual o papel do professor na apreensão desse conceito pela criança?

Com o objetivo de "apurar o olhar" para as questões levantadas, iniciei a observação em minha própria sala de aula: uma sala de pré-escola, de uma escola particular de Campinas, com crianças entre 5 e 6 anos. Nesse momento nem me questionava sobre o fato de estar sendo pesquisadora em minha sala de aula; preocupava-me ainda em iniciar a busca por uma sala de aula onde professora, crianças e direção da escola aceitassem o desenvolvimento do trabalho; imaginava como seria a minha relação com a professora e com as crianças da sala onde eu desenvolveria a pesquisa e pensava em mim mesma apenas como pesquisadora-observadora.

O trabalho de "apurar o olhar" iniciou-se em março de 1995. Atenta à questão do tempo, registrava toda e qualquer situação relacionada a ele. Essa situação poderia ser algo como uma discussão a respeito do mesmo ou uma situação em que os indicadores de tempo (palavras tais como: ontem, amanhã ou noite, por exemplo) estivessem presentes.

Enquanto professora da sala, assumindo minhas múltiplas responsabilidades e preocupada com algumas indagações sobre elaboração conceitual, registrava pequenos episódios, situações cotidianas, após o período de trabalho. Ainda enquanto professora, passei a usar o gravador como uma forma de registro dessas situações, no momento de suas ocorrências, e procurava organizar esse material transcrevendo, arrumando e refletindo sobre ele de forma sistemática, mas não me assumia ainda nesse momento como professora-pesquisadora.

No decorrer desse "apurar do olhar", percebi o quão rico era este universo (uma turma de crianças pré-escolares) no que se referia ao tema em questão e percebi também que a maneira como as crianças se utilizavam dos indicadores de tempo nos seus dizeres era uma fonte preciosa sobre as questões relativas ao mesmo. Por que partir para uma outra sala de aula, com crianças de outra idade, se aquela turma se mostrava tão interessante?

Optei, então, por tomar como campo da pesquisa a turma de pré-escola em que eu era a professora. Desse modo, passei a ser professora-pesquisadora em minha própria sala de aula.

A posição do pesquisador

Inicialmente, considerei que sendo professora-pesquisadora não teria que passar pela etapa de propor, negociar ou compartilhar com outra pessoa - uma outra professora - o que tinha em mente sobre o projeto, já que este tinha sido elaborado por mim e também seria executado por mim. Isso, em princípio, aparentemente, simplificava o trabalho, indicando que o que havia sido inicialmente planejado seria executado.

No decorrer do trabalho, o gravador foi incorporado à rotina de trabalho com as crianças. Em algumas situações, o que queria era apenas apreender o que havia de importante para a pesquisa em questão, isso conflituava com as situações que exigiam que eu também atuasse enquanto professora, que era e por isso tinha determinadas responsabilidades e que deveria intervir em vários

momentos. Qual "papel" privilegiar? Para as crianças não havia problemas quanto a isso, eu era apenas uma professora que tinha entre outros acessórios (lápiz, caneta, cadernos, cola etc) um gravador.

A partir do instante em que optei por tomar a minha turma de pré-escola, não mais como espaço para o "apurar do olhar", mas como espaço real da pesquisa, as situações vividas e registradas me levaram a novos questionamentos, assim como as leituras realizadas paralelamente ao trabalho de campo.

As situações até então registradas foram sendo aos poucos transformadas em dados, a partir do modo como eram olhadas. Esse modo de olhar destacava fatores, aproximava elementos e instigava-me a procurar as entrelinhas das situações. Não era ainda propriamente uma análise, mas era certamente um redimensionamento do material que tinha.

E, em função de novos elementos, contribuições e conhecimentos vindos da teoria e da interação cotidiana, as questões foram sendo modificadas e algumas aflições intensificaram-se. Seria esse mesmo o caminho?

Já que estava trabalhando com a elaboração do conceito de tempo em crianças pré-escolares, iniciei leituras a respeito do que imaginava serem os pilares do trabalho: elaboração conceitual, tempo e pré-escola. Precisava aprofundar e atualizar meus conhecimentos a respeito de tais assuntos. De que maneira estaria sendo vista a pré-escola atualmente? O que estaria sendo trabalhado em seu interior? E de que forma? Qual é o conceito de tempo na História? Como ele se desenvolveu nas diferentes culturas no decorrer dos

tempos? Como as crianças elaboram os conceitos? Como já apontado anteriormente, fiz um amplo percurso de leitura em busca de articular os elementos principais desse trabalho.

A partir de uma pré-análise das situações e das leituras feitas, decidi alterar as questões norteadoras do trabalho; elas tratariam da maneira de falar sobre o tempo e não mais de como ele é definido. De que maneira são usadas as palavras que dizem sobre o tempo? Como se apreende o significado de palavras tão abstratas (ontem, amanhã, etc.) que tratam de algo ainda mais abstrato como o tempo? Ao falar sobre tempo, que referências são usadas? Desse modo, buscava o conceito de tempo implícito nos dizeres das crianças.

Fui perdendo a ilusão de que haveria linearidade entre o planejado e o executado pelo fato de ser apenas eu a "planejadora" e a "executora". As relações sociais (com as crianças) e a relação com o conhecimento (através dos textos que lia) mostravam-se tão dinâmicas e complexas que percebi que o trabalho de pesquisa também seria dinâmico e complexo, podendo ser alterado (e devendo?) quando necessário.

Além disso, a posição de professora-pesquisadora assumida trouxe diversos e interessantes questionamentos a respeito desse desdobrar-se em professora e pesquisadora. Ao mesmo tempo em que se é participante (enquanto professor que planeja e conduz o trabalho-aula, de acordo com um objetivo), é-se observador (enquanto pesquisador que questiona e tem em mente outro objetivo). O grande desafio é saber lidar com os dois papéis, pois eles (inter)penetram-se.

Algumas vezes, os objetivos do professor e do pesquisador podem coincidir e, em outras, podem se distanciar. O trabalho de professor requer uma atuação imediata e a solução de problemas emergentes, enquanto que o papel de pesquisador possibilita o distanciamento e a indagação frente às situações.

O professor que conduz o trabalho também possui questionamentos que o levam a uma reflexão importante sobre a prática pedagógica. As reflexões são ampliadas graças às relações estabelecidas com a teoria e ao distanciamento tomado, enquanto pesquisador.

Ao distanciar-se, o pesquisador consegue enxergar e até mesmo avaliar o professor. O ver-se é interessante (“Puxa, que bom que consegui lidar bem com essa situação!” ou “Perdi a paciência...”) e, em alguns momentos, angustiante (“Como respondi desse modo? Por que não falei disso e disso que me lembro agora a respeito do assunto?”). Faz-se, mesmo sem ser o objetivo principal, uma análise sobre ser professora.

No entanto, o contrário, o professor avaliar-se enquanto pesquisador, é mais difícil, mas não impossível. Nesse jogo de papéis, o pesquisador, pelo status social que possui, pela sua relação com o conhecimento, pela sua postura distanciada das relações escolares, tem autoridade sobre o professor. Isso talvez se deva à expropriação que o professor foi sofrendo historicamente da especificidade do seu conhecimento. A sobreposição dos dois papéis pode desmontar essa diferenciação e levar a uma reflexão e a uma nova visão do papel do professor.

Segundo Nogueira, "a atuação como professora-pesquisadora levanta um outro aspecto relevante: a atividade de docência e pesquisa como um trabalho que articula teoria e prática - constituindo a práxis pedagógica." (Nogueira, 1991, p.8).

As condições de trabalho

Inicialmente, o grupo era formado por 20 crianças, sendo 13 meninas e 7 meninos, e eu, a professora, em uma escola da rede particular de ensino de Campinas. Algumas crianças (1 menino e 1 menina) deixaram a escola no decorrer do 1º semestre e uma outra entrou (1 menina). A partir de agosto não houve mais alteração quanto ao número de crianças do grupo (total de 19 crianças).

Como todo grupo de crianças, este era um grupo heterogêneo: havia crianças com conhecimentos diferentes a respeito de questões ligadas ao tempo e que também faziam usos diferentes dos indicadores do mesmo, além de apresentarem diferenças em outras questões, tais como conhecimento da língua ou noções matemáticas. Algumas crianças falavam mais do que outras e, na ânsia de colocarem suas idéias, "atropelavam" alguns colegas que também estavam envolvidos na situação. Nestes casos, muitas vezes a minha interferência foi necessária, possibilitando assim a participação daquelas crianças que não se expunham de imediato. Isto está explícito em algumas situações registradas.

A dinâmica de sala de aula era conduzida por mim. O dia iniciava-se sempre com uma roda quando a rotina de cada dia era combinada e escrita (durante o 1º semestre eu escrevia e os alunos desenhavam, a partir do início do 2º semestre as crianças passaram a escrever), após a roda geralmente seguia-se alguma atividade de português ou matemática, depois o lanche e o parque e, por último, alguma atividade de arte ou algum jogo. Esta rotina se alterava no dia da aula de Educação Física. Esta aula era dada por um outro professor, uma vez por semana, no final do dia, e dela eu não participava.

As situações registradas mostram que não houve uma seleção dos momentos em que a questão tempo seria observada. Há registros de situações em diferentes momentos do dia e isto foi facilitado pelo fato de estar com as crianças durante a maior parte do período em que permaneciam na escola.

A roda era o momento mais propício para algumas discussões a respeito do tempo, pois era quando dia era marcado no calendário e professora ou criança o escrevia na rotina, falava-se dos aniversários (festas e dias do nascimento), além de ser também o momento em que as crianças contavam as novidades de cada dia, inclusive as do final de semana. No entanto, os indicadores de tempo estavam presentes nas falas das crianças nos mais diferentes momentos (no parque, na brincadeira, etc.).

Eu conduzia o dia e as atividades de acordo com meu papel de professora, mas não é possível desconsiderar o fato de que havia um interesse especial pelas questões, relativas ao tempo enquanto pesquisadora que também era. É importante ressaltar que a rotina e os temas de trabalho não foram alterados em

função deste interesse, apenas o meu olhar se tornava mais atento a estas questões quando surgiam e algumas perguntas eram feitas às crianças na tentativa de compreender melhor o que havia de implícito em suas falas.

O fato da rotina e dos temas não terem sido alterados está ligado ao tipo de trabalho que eu pretendia fazer. Não era possível e nem era intenção transformar a sala de aula em laboratório, no sentido de algo artificial, onde só o assunto tempo seria permitido. A intenção era perceber e estudar as relações implícitas nos dizeres das crianças relativos ao conceito de tempo na complexa dinâmica de uma sala de aula.

As primeiras análises

Considerando o que foi colocado acima, as situações registradas e transcritas foram sendo analisadas de acordo com os indicadores de tempo que continham. As palavras eram pensadas em relação ao conceito de tempo.

Na organização preliminar desse material, dúvidas, conhecimentos e algumas considerações a respeito dos pilares que, supunha, mantinham o trabalho, foram registradas.

Se as questões sobre pré-escola, elaboração conceitual e tempo persistem, a relação entre elas ganhou no percurso do trabalho uma outra dimensão, uma outra articulação.

Vygotsky apoiou-se nos princípios da teoria marxista ao pensar e elaborar uma metodologia de pesquisa coerente com suas propostas. Desse modo, os

fenômenos passam a ser considerados em seus processos de desenvolvimento, com suas transformações e por isto passam a ser vistos dentro de contextos dinâmicos. *“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético.”*(Vygotsky, 1988, p.74).

Esse trabalho passou por mudanças significativas no decorrer de sua elaboração. Os questionamentos sobre os usos da palavra dia, como visto na introdução, levaram a uma mudança de olhar. A palavra dia usada por uma criança em uma determinada situação e pela professora-pesquisadora em diversas outras situações era a mesma. Mas, e o conceito? E os significados? E os sentidos?

Os questionamentos sintetizaram alguns problemas que estavam emergindo no trabalho: o modo de considerar a própria linguagem, o modo de considerar a linguagem em funcionamento e o modo de conceber a elaboração conceitual.

A partir do que foi colocado, iniciei a busca por um refinamento conceitual necessário para entender as relações entre palavra, conceito, significado e sentido. A releitura de Bakhtin e de Vygotsky auxiliou nesse processo.

O foco que inicialmente estava centrado nas crianças, nos seus modos de dizer e de elaborar conceitualmente, passou a se centrar nas relações que são estabelecidas e na linguagem nesse movimento. O uso das palavras tanto por adultos quanto por crianças e a elaboração conceitual passaram a ser considerados em suas dinâmicas.

Vygotsky tratou da questão de sentido e significado apoiado nas idéias de Paulhan a respeito do assunto. O sentido é fluido e dinâmico e constituído no contexto, enquanto que o significado é visto como a zona mais estável da palavra. (Vygotsky, 1987).

Segundo Bakhtin, não basta aos sujeitos envolvidos (locutor ou receptor) em uma situação dialógica reconhecer o signo e a forma de utilizá-los, pois é necessário compreendê-los "no contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular." (1986, p.93).

A palavra dia, por exemplo, adquire diferentes sentidos de acordo com o contexto em que se encontra. É necessário considerar as palavras na dinâmica de produção de sentidos. Se nas condições de uso (em geral, em qualquer lugar) a multiplicidade dos sentidos impõe-se, nas condições de ensino (especificidade da escola) a preocupação com os conceitos parece sobrepor-se. Ou seja, uma vez que os conceitos são objetivos na relação de ensino, o sentido que se impõe é o da restrição dos sentidos.

No processo de escolarização há preocupação com o fato da criança dominar conceitos. Há uma sistematização do ensino de determinados conceitos, como por exemplo esquema corporal, lateralidade etc., e uma avaliação do domínio dos mesmos através de atividades. No entanto, essas atividades avaliativas, muitas vezes, não dão a dimensão do que a criança realmente domina.

Essa preocupação com os conceitos não é para ser desprezada, no entanto, o que ocorre quando tomamos os dizeres nas interações sociais para

sabermos dos conceitos? Procuramos analisar o conceito na linguagem em funcionamento. Como demonstrado na introdução, mesmo a professora que tem o conceito de dia, usa a palavra dia de modos diferenciados.

Tomando os princípios de Bakhtin como pressupostos, passamos a considerar as palavras nas enunciações em que elas se dão e a análise do material empírico tomou outro caminho. Não era mais possível separar as situações para análise, no material empírico, tomando como critério as palavras que elas contêm. Tornou-se necessário analisá-las, considerando-se as relações dinâmicas, que se estabelecem entre os sujeitos, constituídas pela linguagem.

Desse modo, deu-se uma reaproximação do material com um outro olhar. Conforme indicado por Ezpeleta (1989, p.51), "o trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliar a visão." O processo de elaboração conceitual passou a ser focado na dinâmica das relações e no processo mesmo de sua produção.

**Noções e concepções de tempo:
um trabalho na linguagem**

Noções e concepções de tempo: um trabalho na linguagem

Na primeira parte desse capítulo estaremos enfocando várias situações que têm como função ilustrar as palavras em uso e os dizeres das crianças sobre o tempo na interação com os outros.

Entre as 45 situações registradas, em diário de campo ou fitas de áudio, escolhemos apresentar, inicialmente, 8 situações com o objetivo de dar visibilidade às formas de utilização das palavras, de acordo com os seguintes critérios: a palavra em foco, marcadores de tempo e a dimensão do tempo no cotidiano escolar.

As situações apresentam-se numeradas de acordo com a ordem de aparecimento nesse trabalho, com o intuito de facilitar a localização das mesmas quando citadas.

Na segunda parte, destacamos duas situações em que a relação tempo e linguagem mostra-se particularmente instigante e nos leva a algumas considerações a respeito da elaboração conceitual e a alguns questionamentos sobre as relações de ensino na escola.

As palavras em uso

No cotidiano da sala de aula, muitos são os dizeres e as situações interessantes que se perdem na fluidez em que acontecem. A partir do trabalho

persistente de registro e de releitura das situações, vimos o tempo em questão através da linguagem.

Nas relações cotidianas em um contexto pré-escolar, as crianças, além de usarem palavras relativas a tempo, questionam a respeito delas (palavras) e dele (tempo), seja em interações entre adulto-criança ou em interações entre criança-criança.

Quando isso passa a ser foco de interesse, como foi o caso, vemos uma enorme quantidade de situações acontecerem e notamos o quão importantes elas são. Muitas vezes nos dizeres há inadequação com relação ao uso das palavras, mas ao mesmo tempo há uma negociação que leva à imposição dos sentidos. Essa e outras questões serão tratadas, a partir de algumas situações, nas considerações abaixo.

Variação e diversidade de interesses e posturas explicitam-se através da linguagem no cotidiano escolar...

Situação 1:

- 1 . FELIPE - *Amanhã aconteceu uma coisa estranha...*
- 2 . MARINA Z. - *Amanhã?*
- 3 . FELIPE - *Amanhã aconteceu...*
- 4 . GUILHERME - *Amanhã ainda não aconteceu.*
- 5 . MARINA Z - *Amanhã, não. Ontem.*
- 6 . FELIPE - *Ontem aconteceu uma coisa estranha, ficou tudo cheio de poeira.*

Situação 2:

No parque:

1 . BRUNA: - *Antes de hoje, amanhã, a Olívia abaixou a calça da Flávia para pôr areia.*

2 . PROF^a.: - *Bruna, eu já conversei com elas.*

Professora e crianças apresentam posturas diferentes quanto ao uso da palavra amanhã . Na situação 1, as falas das crianças exigiam de Felipe o uso da palavra correta; o "amanhã" não podia significar "ontem". Era necessário que usasse a palavra ontem. Já na segunda situação, a professora parece não ter se incomodado com o uso de "amanhã" por Bruna, significando "ontem".

O que ocorre nas interações em um contexto escolar não precisa necessariamente tornar-se objeto de ensino. As interações algumas vezes são apenas vivenciadas, como na situação 2, ou tornam-se momentos de aprendizagem, como na situação 1, não importando quais são os participantes. Crianças e adultos, enquanto o outro nas interações, podem ou não se posicionar diferentemente nas relações de ensino-aprendizagem.

A linguagem usada cotidianamente torna-se objeto de discussão...

Situação 3:

A professora está na roda com as crianças e André chega atrasado. Ele vai até a geladeira guardar o seu suco, interfere na fala de uma criança e vai pendurar sua lancheira no cabide.

De onde está, pergunta à professora:

1. ANDRÉ: - *Mônica, você não vai colocar outra vez o meu nome ? (A etiqueta com o nome dele no cabide foi arrancada há alguns dias por outra criança)*
2. PROF^a.: - *Ah, André, eu esqueci. Eu não tenho etiqueta agora. Me lembre na 2^a feira que eu coloco.*
3. ANDRÉ: - *Quando é 2^a feira ?*
4. PROF^a.: - *O próximo dia que tiver aula.*
5. ANDRÉ: - *Amanhã.*
6. PROF^a.: - *Não.*
7. ANDRÉ: - *Depois do domingo ?*
8. PROF^a.: - *É.*

André pensa um pouco e diz:

9. ANDRÉ: - *Segunda-feira... nos dois dias ?*
10. PROF^a.: - *Não, André. Segunda-feira é um dia só.*
11. ANDRÉ: - *Mas não é dois dias ? Segunda... feira... (frisando a separação das palavras ao falar)*
12. PROF^a.: - *Não. São duas palavras. Não tem Maria Angélica ? (referindo-se ao nome de uma criança da classe com a qual ele já tem contato e frisando a separação entre as palavras e dando um tempo maior entre a pronúncia delas). São dois nomes. Assim também é segunda-feira, mas é um dia só.*
13. ANDRÉ: - *Ah... mas quem deu esse nome ? (referindo-se à 2^a feira). Foi o prefeito ?*
14. PROF^a.: - *Não, André. Foram as pessoas.*

15. ANDRÉ: - *Mas por que as pessoas deram esse nome ?*

16. PROF^a: - *Ah, André, não sei. Venha para a roda.*

Nessa situação a indagação por parte de uma criança, a respeito de segunda-feira, leva a uma tentativa de explicitação por parte da professora.

André demonstra que apenas o termo não é suficiente para localizá-lo, é necessário significá-lo. E a professora faz essa tentativa, mas sua significação não sana as dúvidas de André. Uma interlocução se instaura na tentativa de esclarecimentos, mas há indícios de que não houve entendimento por parte da criança.

Em sua tentativa de explicitação, André chega a questionar a origem do nome segunda-feira, o que as pessoas geralmente não fazem apesar de utilizá-lo.

Não importa às pessoas a história desse nome, que no caso está relacionado ao fato de que o domingo era o dia da primeira feira das cidades nos países de língua portuguesa e o dia seguinte era o dia em que se realizava a segunda feira, e assim por diante. Desse modo, as primeiras palavras dos nomes compostos dos dias da semana indicam a localização das feiras em uma seqüência e a última palavra, que se repete na maioria dos nomes, indica a atividade tão comum nas cidades.

Aquí evidencia-se claramente o conflito entre professora e pesquisadora. Na organização das atividades, outras coisas se fizeram prementes e a professora acabou perdendo a oportunidade de informar e discutir com as crianças de onde vêm o nome dos dias da semana.

Os marcadores e a vivência de tempo...

Situação 4:

1 . MURILO:- *Eu dei cinco minutos para o Gui e sete minutos para o Felipe (diz à professora, referindo-se ao fato de ter emprestado seus dois ioiôs para os amigos).*

2 . FELIPE: - *Sete minutos é muito ?*

3 . PROF^a.: - *É.*

4 . MURILO:- *E cinco ?*

5 . PROF^a.: - *5 minutos é quando o ponteiro anda de um número até outro.*

(mostrando o relógio)

Depois:

6 . MURILO: - *Já deu 5 minutos ?*

7 . PROF^a.: - *Ainda não, (havia passado apenas 3). Você acha que já foi muito ?*

8 . MURILO: - *Hum, hum (afirmando com a cabeça).*

Passado mais um tempo:

9 . MURILO: - *Já deu 7 minutos ?*

10 . PROF^a.: - *Não Murilo, 7 minutos é mais do que 5. E ainda não deu nem os 5.*

Situação 5:

1 . PROF^a.: - *Aqui (mostra um cartaz)eu escrevi Aniversários, aqui em cima.*

Começa com A. Aniversários.

2 . MARIAN Z.: - *Termina com S.*

3 . FELIPE: - *Aniversário, o, o.*

- 4 . PROF^a.: - Não, aniversários, porque não é só um que vou marcar, são vários.
O 1º mês, como é que chama mesmo ?
- 5 . CRIANÇAS: - Janeiro.
- 6 . PROF^a.:- Como janeiro é o mês 1...
- 7 . GUI: - O 2º é fevereiro!
- 8 . PROF^a.: - Fevereiro começa com que letra Gui ?
- 9 . CRIANÇAS: - F.
- 10 . MARINA Z.: - O 3º é maio, o 4º é abril...
- 11 . PROF^a.:- Ah ,ah, você vai sentar e vai esperar, vai dar a vez para os amigos falarem também. O 3º não é maio. Começa com M também, quem sabe ?
- 12 . MARINA M.: - É ma...
- 13 . CRIANÇAS: - Março!
- 14 . CRIANÇA: - Márcio!
- 15 . PROF^a.:- Isso, Março. Cuidado, não é Márcio. Márcio é o nome de alguém.
Março. Aqui, (aponta), é o mês quatro...
- 16 . BRUNO: - Fevereiro!
- 17 . PROF^a.: - Não, Bruno, com que letra começa ?
- 18 . CRIANÇAS: - Abril!
- 19 . PROF^a.: - Abril. O mês 5...
- 20 . CRIANÇAS:- Maio!
- 21 . PROF^a.: - Maio começa com M. Muito bem.

Situação 6:

1- *ALINE: - Mônica, o que vem antes ? A Páscoa ou o Natal ?*

2- *PROF^a.: - A Páscoa.*

3- *ALINE: - Não, não é não. O Natal veio primeiro e depois a Páscoa.*

Nas relações cotidianas, o entendimento a respeito de marcadores de tempo como relógio (minutos, horas, segundos) e calendário (datas, meses, dias) vai sendo forjado a partir do uso dos mesmos.

As crianças se utilizam desses marcadores espontaneamente como na situação 4, em que a criança introduz a questão dos minutos, ou a partir de uma atividade introduzida pela professora que trata das datas de aniversários (situação 5).

A vivência do tempo é permeada por esses marcadores que as crianças vão tornando significativos, na medida em que elas os inserem em seus dizeres e em situações diversas.

Ao tornarem-se significativos, os marcadores de tempo são tomados de maneiras diferentes, de acordo com essas significações. No caso da situação 6, Aline não segue a ordem do calendário, como a professora, para situar as datas a que se refere. No "seu calendário", o Natal vem antes da Páscoa.

O calendário, instrumento tão usado por pessoas de diferentes países, não implica que se lembrem de sua origem para que ele tenha significado. O seu uso, socialmente difundido, tornou-o objeto comum a diferentes culturas. No entanto, ele possui uma longa história desde sua origem até os dias de hoje.

*“... enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é sobretudo um objeto **social**. Tem portanto uma história, aliás, muitas histórias, já que um calendário universal é ainda hoje do domínio da utopia, ainda que, à primeira vista, a vida internacional dê ilusão de uma relativa unidade de calendário.”* (Le Goff, 1994, p. 485).

O calendário controla o tempo dos homens e para isto a sua elaboração se baseia, geralmente, em fenômenos da natureza ou fenômenos sociais e políticos. O controle sobre o calendário se expande sobre a vida dos homens, por isto, a sua formulação ou suas reformas sempre estiveram ligadas ao poder, seja religioso ou político.

“O calendário depende do tempo cósmico, regulador da duração que se impõe a todas as sociedades humanas; mas estas captam-no, medem-no e transformam-no em calendário segundo as suas estruturas sociais e seus instrumentos científicos e tecnológicos.” (ibid, p. 495). E podemos dizer que, individualmente, na medida em que vão fazendo uso nas práticas sociais, os sujeitos o internalizam e o transformam segundo as significações que lhe dão.

Outra coisa que se pode destacar é a vivência do tempo. 5 minutos podem parecer muito, como explicitado nos turnos 7 e 8 da situação 4, ou pouco. A duração do tempo é vivenciada pelos sujeitos dependendo do que estejam fazendo, do que esteja acontecendo ou do que estejam sentindo.

A dimensão do tempo no cotidiano....

Situação 7:

A professora está lendo a história “O Gato de Botas”, na roda. Uma criança interrompe:

1. *CRIANÇA 1: - Essa história é igual à do teatro.*
2. *CRIANÇA 2: - A outra tinha bruxa e essa tem bruxo.*
3. *RENATO: - Uma termina com A e outro com O.*
4. *PROF^a.: - Essa história já foi contada várias vezes. Ela existe há muito tempo, então cada um que conta, conta do seu jeito e acaba mudando um pouco.*
5. *MARINA: - Essa história é do passado?*
6. *PROF^a.: - É sim.*
7. *MARINA: - Mas pode ser do futuro também.*
8. *PROF^a.: - Como assim, Marina? Não estou entendendo o que você quer dizer.*
9. *MARINA: - Pode ser do futuro porque ninguém sabe de onde vem.*

Outra criança interrompe e diz:

10. *CRIANÇA 3: - Se existe há muito tempo, então os dinossauros ouviram a história do Gato de Botas?*
11. *PROF^a.: - Não, porque naquele tempo não tinha ninguém para contar.*

Situação 8:

(...)

Elaborando um pequeno texto coletivo com as crianças sobre a Espanha, o grupo entrou em conflito ao tentar colocar há quanto tempo os pintores citados tinham morrido.

O texto (início):

“Na Espanha nasceram Salvador Dali, Miró e Picasso. Eles eram pintores muito famosos que já morreram.”

Neste ponto:

1. ANDRÉ: - *Há muitos séculos atrás.*
2. PROF^a.: - *André, não dá para colocar isso.*
3. CRIANÇA 1: - *Há muito tempo.*
4. ANDRÉ: - *Há muitos, muitos séculos.*
5. PROF^a.: - *A gente não sabe há quanto tempo eles morreram e além disso eles não morreram todos juntos.*
6. ANDRÉ: - *Então põe 1900.*
7. PROF^a.: - *Não dá, André, a gente não sabe a data certa.*

(...)

8. PROF^a.: - *André, você estava falando pra eu marcar aqui que os pintores morreram há séculos atrás. André, você sabe o que é século?*
 9. ANDRÉ: - *Século?*
 10. BETH: - *Eu sei!*
 11. BRUNO: - *Muitos, muitos anos. (diz junto)*
 12. ANDRÉ: - *Muitos anos, muitos anos, muitos anos, muitos anos, muitos anos...*
 13. CRIANÇA 2: - *Eu falei...*
 14. PROF^a.: - *Calma.*
- Enquanto isso André continua:*
15. ANDRÉ: - *Muitos anos, muitos anos, muitos anos atrás.*
 16. PROF^a.: - *Murilo, o que você acha que é século?*

17. MARINA M.: - *Eu sei.*

18. MURILO: - *Eu acho muito tempo.*

19. PROF^a.: - *Muito tempo. Beth.*

20. BETH: - *Muito tempo.*

21. MARINA Z.: - *E eu?*

22. ANDRÉ: - *Muito tempo quer dizer muito tempo.*

23. PROF^a.: - *Marina M. o que você acha? Psiu! Você vai esperar, diz a professora se dirigindo a André.*

24. MARINA Z.: - *Eu acho que o século é como... o seu aniversário vai ser um século pra você... pra ser o seu aniversário vai ter que ser um século!*

25. PROF^a.: - *An?*

26. MARINA Z.: - *É assim que eu acho. Vai ter que ser um século, mas quer dizer que vai ter que ser muito, muito, muito depois ainda.*

Uma criança fala junto com ela:

27. CRIANÇA 3: - *Muito, muito, muito.*

28. PROF^a.: - *Tá. Felipe.*

29. FELIPE: - *Eu acho que século é amanhã.*

30. PROF^a.: - *Amanhã? Por que você acha que século é amanhã?*

31. FELIPE: - *Ora bola, eu acho que século é amanhã por causa que o século, ele se chama século.*

32. PROF^a.: - *Não tem a mínima graça. Isto que você está fazendo é gracinha. Marina?*

33. FELIPE: - *Então eu acho que é amanhã.*

34. MARINA M.: - *Eu acho que é 100 anos.*

35. PROF^a.: - *Felipe, você está fazendo gracinha. 100 anos?*

36. MARINA M.: - *É.*

37. PROF^a.: - *Maria Angélica.*

38. MARIA ANGÉLICA: - *Eu acho que é 8 anos.*

39. PROF^a.: - *Você acha que é 8 anos. Katherine.*

Conversa paralela:

40. CRIANÇA 4: - *Eu acho que é mil anos.*

41. MARINA Z.: - *Mil anos é 10 séculos.*

42. PROF^a.: - *Pessoal, deixa eu ouvir a Katherine.*

43. KATHERINE: - *Eu acho que é um barão.*

44. PROF^a.: - *Um, o quê?*

45. KATHERINE: - *Um barão.*

46. PROF^a.: - *O que que é um barão?*

47. KATHERINE: - *Bastante.*

48. PROF^a.: - *Bastante. Renato.*

49. RENATO: - *Eu acho que é infinito.*

50. PROF^a.: - *Infinito?*

51. BETH: - *Mas aí nunca acaba!*

52. PROF^a.: - *Infinito nunca acaba, como a Beth disse. Aí não tem jeito. Então, posso explicar o que que é século?*

53. FELIPE: - *Ninguém consegue contar até infinito.*

54. PROF^a.: - *É, diz a professora. Posso explicar o que é século?*

55. FELIPE: - Só Deus. 1, 2, 3, 1, 2, 3...

56. PROF^a.: - Felipe, Felipe. Século, pessoal, é como a Marina falou, são 100 anos. A gente diz assim: Nossa! Isso aconteceu há séculos! Às vezes a gente não sabe se foi na verdade há muitos séculos atrás, mas ...

57. BRUNO: - Por exemplo...

58. PROF^a.: - Gente, quer dizer isso mesmo que vocês falaram: há muito tempo atrás.

59. BRUNO: - Por exemplo, uma velhinha nasceu séculos anos atrás.

Várias crianças falam juntas.

60. PROF^a.: - Psiu! Espera aí. Não entendi, Bruno. Pessoal, eu não quero as pessoas falando juntas. O Bruno está dando uma idéia aqui e eu não estou conseguindo ouvir. Fale Bruno.

61. BRUNO: - Por exemplo, uma velhinha de 80 anos já é um século que ela nasceu.

62. PROF^a.: - Não. 80 é mais ou é menos que 100?

63. CRIANÇA 5: - Menos.

64. PROF^a.: - Menos. Então ainda não chegou no século.

65. FELIPE: - Então, mas se a gente ficar mais tempo... até... até 1970 e até muito...

66. PROF^a. E MARINA Z. - 1970 já passou.

67. PROF^a.: - Marina M. levantou a mão pra falar. Fale, Marina.

68. MARINA M.: - Ô Mônica, século num é o que vai voltar , é o que vai passar ainda.

69. PROF^a.: - Não, pode ser o que vai passar ou o que já aconteceu, eu posso falar...

70. MARINA Z.: - Séculos atrás! Há séculos!

71. PROF^a.: - Isso. Eu posso falar "Há séculos atrás...", é o que já passou. Eu posso falar: daqui a alguns séculos como serão os carros! Quer dizer daqui a algum tempo, muito tempo como você disse que o século é, como será que vão ser os carros, que devem ser mais modernos do que esses que a gente conhece, né?

Elaborar a respeito de século e passado implica em elaborar sobre a dimensão do tempo. As crianças, ao lidarem com essas questões fazem-no significando, aproximando, a partir do que vivenciam. E nas situações 7 e 8 lidam com o termo muito tempo.

Na situação 7, turno 10, a história do Gato de Botas e os dinossauros são aproximados na tentativa de entendimento do muito tempo. Dinossauro é algo marcante para qualquer criança e é a referência de passado distante que mais se destaca para elas.

A palavra dinossauro, ao mesmo tempo em que insere na conversa o animal (objeto de curiosidade por parte das crianças), desloca a criança do tempo presente, pois é também imaginação de passado distante.

Na situação 8, turno 61, uma "velhinha", no caso de 80 anos, é relacionada a século, também em uma tentativa de significação através da aproximação de um

constructo histórico, uma noção abstrata, a algo que indica concretamente a passagem do tempo, a velhice.

No turno 24, aniversário e século se relacionam a partir da significação do primeiro. Aniversário é uma data importante para a criança, aguardada tão ansiosamente que a espera de um ano, para que ele aconteça de novo, é vista como um longo tempo, um século. A criança, assim como o adulto, usa a palavra século para expressar algo que vivencia, o sentido é dado pelo contexto.

As discussões a respeito de muito tempo e século evidenciam a multiplicidade de tentativas de elaborar a respeito do tempo. Nas interlocuções vemos as elaborações e as dificuldades em conceitualizar. Falar do tempo não necessariamente remete a objetos concretos como, por exemplo, no caso de século. Falar do tempo remete à palavra.

Ao tentarem explicitar o que entendem por século, as crianças estabelecem relações com velhinha (turno 61), com muito dinheiro (turnos 43, 46, 47) e com o infinito (turno 49), usam também a repetição (turno 12) e a redundância (turno 22) como recurso. A professora, em um esforço conjunto, provoca (turno 8), pergunta (turno 16), tenta coordenar (turnos 23, 42, 48, 67...) e indica (turnos 56, 58).

Através das situações acima, podemos ver, em uma análise temática, que as crianças usam cotidianamente indicadores de tempo tais como ontem, século, tarde, minuto, passado, futuro, meses do ano etc., mas há uma variedade nos modos de uso.

Essa variedade pode ser interpretada como inadequação no uso da linguagem, não estruturação das categorias infralógicas (Piaget, 1946) ou como uma elaboração conceitual pela palavra.

A pré-escola, assim como a escola, é um espaço de ensino-aprendizagem, onde muitas coisas acontecem através de interações constituídas pela linguagem: histórias são lidas; discussões surgem a respeito de variados assuntos (como se escreve uma palavra, a data em que morreu alguém etc.); fala-se de dinossauros, relações familiares, dias da semana etc; comemora-se aniversários e conversa-se sobre eles, entre outras coisas.

Quando as crianças passam a freqüentar uma pré-escola, passam a ter também um contato sistemático com calendário, horário e dias da semana que, de uma maneira ou de outra, marcam uma vivência conceitual do tempo. Ao registrar o dia no calendário, ao se dar conta de que no dia seguinte não haverá aula, pois será o final de semana, ao saber que ao pôr do sol sairá da escola, ao perceber que no início do ano seu tamanho era um e que no final é outro, ao conversar sobre a época dos dinossauros ou sobre os aniversários e as idades de cada um, a criança estará lidando com noções de tempo.

As análises das situações acima dão visibilidade ao que não é visto na maioria das vezes, mas que ocorre no cotidiano: é no uso da linguagem nas relações com o outro (adulto ou criança) que o tempo vai sendo constituído e elaborado conceitualmente.

A partir das interlocuções entre adulto-criança ou criança-criança relações vão sendo estabelecidas em dinâmicas como as explicitadas nas situações acima.

Esse estabelecimento de relações é fundamental para o processo de elaboração conceitual, pois é através dele que noções vão sendo apuradas e conceitos configurados.

A seguir, apresentaremos outras duas situações que nos levam a aprofundar a discussão em torno das relações entre linguagem e tempo.

O tempo: modos de referir, modos de conceber

“Quando Agostinho pergunta ‘Que é, com efeito, o tempo?’, mostra que, embora o argumento cético leve a afirmar o não ser do tempo, o uso cotidiano da linguagem obriga-nos a dizer, ainda que não saibamos explicar como, que ele é, já que falamos dele, o que pressupõe o ser.” (Fiorin, 1996, p.129 - grifo nosso).

Assumimos (Parret, Fiorin) que a linguagem possibilita conceber e conceituar o tempo. Adulto e criança no uso cotidiano da linguagem vão apurando noções de tempo através de negociações de sentido das construções lingüísticas.

Situação 9:

Ao fazer a rotina do dia durante a roda com as crianças:

1 - PROFESSORA: - Depois do lanche, parque.

E uma criança que já está na escola desde o ano anterior pergunta:

2 - CRIANÇA 1:- Parque pequeno ou parque grande ?

3 - PROFESSORA: - Parque pequeno.

E aluno novo pergunta :

4 - ANDRÉ: - *Onde fica esse parque?*

5 - PROFESSORA: - *É o que você conhece.*

6 - ANDRÉ: - *Mas aquele é grande.*

7 - PROFESSORA: - *A gente diz pequeno porque é pouco tempo que você vai ficar lá. E o outro, grande, é porque você vai ficar muito tempo.*

Nessa situação duas questões se destacam: os sentidos da palavra “pequeno” para as pessoas envolvidas na situação e a marcação do tempo por esta mesma palavra que dimensiona, geralmente, espaço.

Se tomássemos o diálogo entre professora e criança 1, sem considerarmos o restante dessa situação, não teríamos o que destacar, pois ele configura-se como um diálogo onde se define a qual parque se vai após o lanche, ao grande ou ao pequeno, presumindo-se que haja dois parques de tamanhos diferentes na escola. Mas ao considerarmos a situação como um todo vemos que a linguagem “não necessariamente significa por meio do que é dito”.

André, aluno novo na escola e portanto novo também nas interações verbais e sociais que ali se estabelecem, a partir do que foi dito deduz que há um parque que não conhece e questiona a respeito (turno 4).

O diálogo (turnos 1, 2 e 3) que se estabelece entre professora e criança 1, mostra cumplicidade entre eles, no sentido de saberem sobre o que estão falando. Assim como a pergunta da criança não gera dúvida na professora, o mesmo acontece com a resposta dada por ela. Criança e professora, nesta

interação dialógica, partilham um mesmo sentido nas palavras que utilizam. Sentido que a professora tenta explicar no turno 7.

As falas da professora nos turnos 5 e 7 mostram que a conversa trata de um único parque e que os termos pequeno e grande não se referem ao espaço, mas ao tempo. Como uma palavra relacionada à dimensão topológica é usada por uma professora para tratar de algo temporal? E como ela consegue se fazer entender pela criança 1?

No caso da situação acima, a palavra pequeno, da forma como usada, foi apreendida pela criança 1 na interação social que estabeleceu com a sua professora do ano anterior. Esta professora definia para seus alunos o tempo em que iriam permanecer no parque como grande ou pequeno e registrava esta questão, na rotina de cada dia, desenhando um parque grande ou um parque pequeno. Portanto, na fala da criança 1 e na resposta da professora há a "voz" da professora do ano anterior. E André que desconhecia este sentido questiona, pertinentemente, considerando o que inferiu do que foi dito.

Na interação dialógica que se estabelece, parque pequeno toma um sentido próprio.

Situação 10:

Na roda:

1 - MARINA M.: - Sabe por que eu cheguei atrasada, hoje ?

2 - PROFESORA: - Não. Por quê ?

3 - *MARINA M.:* - *Porque meu pai chegou em cima da hora. Ele esqueceu que ele é que tinha que trazer a gente (o irmão e ela).*

4 - *ANDRÉ:* - *Em cima da hora ? O que é isso ? Ele estava em cima (e faz um gesto levantando a mão à frente do rosto) ?*

5 - *BRUNO:* - *Não, André. Chegou em cima da hora.*

6 - *CRIANÇA 1:* - *É que chegou atrasado.*

7 - *CRIANÇA 2:* - *Chegou tarde.*

8 - *PROFESSORA:* - *Calma. Quem sabe explicar pro André o que é em cima da hora ?*

9 - *CRIANÇAS:* - *Eu sei!*

10 - *PROFESSORA:* - *Fale Marina Z.*

11 - *MARINA Z.:* - *É que chegou depois.*

12 - *PROFESSORA:* - *Não, não é isso.*

13 - *BRUNO:* - *Chegou tarde.*

14 - *PROFESSORA:* - *Não. Você sabe Marina M. ?*

15 - *MARINA M.:* - *Sei. É quando chega e o portão está fechando, mas dá pra entrar.*

16 - *PROFESSORA:* - *André, em cima da hora é quando você chega quase na hora certinha que combinou. Quando você vem para a escola, se você chega depois da 1 hora, chega atrasado; se chega ao meio-dia, como o Felipe, chega antes, adiantado; e se você chega a 1 hora, chega em cima da hora.*

Na interação dialógica que se estabelece na situação acima, crianças e adulto tentam auxiliar André na compreensão do termo "em cima da hora". Palavras são usadas na tentativa de dar sentido a outras palavras, na tentativa de circunscrever noções/idéias, num processo de elaboração conceitual.

No turno 5, Bruno tenta desfazer a suposição de André com as mesmas palavras que ele havia indicado que não havia compreendido. Isto não significa que Bruno não soubesse o que elas significavam, mas talvez para ele essas palavras já eram mais do que claras, não necessitando portanto de outras.

Nos turnos 6, 7, 11 e 13 outras crianças explicitam, cada uma à sua maneira, o termo em cima da hora. No entanto, suas colocações não condizem com o termo. Nem mesmo a explicação da professora (turno 16), pois ela se refere a em cima da hora como "quase na hora certinha", sendo que o correto seria na hora certinha. A explicação de Marina (turno 15) está impregnada da sua vivência, a referência nesse momento é o portão da escola se fechando.

Em cima é um marco espacial, localizador, e hora é um marco temporal, inexistente fisicamente. A junção destes diferentes marcos na enunciação lhes dá um novo sentido.

Nas situações 9 e 10 vemos que o uso das palavras leva ao entendimento ou não das mesmas. Alguns sentidos são legitimados em grande escala e outros não. Em cima da hora faz parte do primeiro grupo. Parque pequeno referindo-se a tempo, faz parte do segundo - apenas um pequeno número de pessoas sabem a

que se refere e o legitimam - e, por isso, gera estranheza em quem não está inserido naquele universo discursivo.

Por que em cima da hora é aceitável e compreensível para a maioria das pessoas, mesmo tendo termos que indicam localização espacial (em cima)? Por que parque pequeno é estranho quando referido a tempo? A legitimidade de sentido se dá a partir das interações que se estabelecem e das histórias dessas interações.

A palavra não pode ser considerada desconectada de seu amplo universo, que é social e formado por múltiplos sentidos nas relações dialógicas. Vygotsky se refere à zona estável da palavra como significado e à polissemia da palavra como múltiplos sentidos, enquanto que Bakhtin trata de significação e tema respectivamente.

O sentido de determinada palavra é constituído em seu contexto no movimento das interações dialógicas. Os sujeitos utilizam a palavra de diferentes modos. A palavra dá forma, estabiliza certo significado, mas não deixa de se transformar nas enunciações.

Na situação 9, o tempo foi “espacializado” e “materializado” no jogo dialógico de estabelecimento de sentido. No lugar de “pouco tempo”, tornou-se “parque pequeno”. Os sujeitos, usando a linguagem, deram ao tempo uma configuração lingüística diferente da convencional. Ao falarem acerca do tempo inseriram-no em um jogo de linguagem com sua própria legalidade, em que algumas palavras “valem ” por outras.

Segundo Parret (1988, p.199), "o ator é uma competência modal que delinea, constrói e projeta espaço e tempo. Portanto, as coordenadas espaciais e temporais não são nunca pontos ou redes fixos e eternos, mas antes o resultado da espacialização e da temporalização." Poderíamos afirmar ainda que os dizeres sobre o tempo, legitimados ou não, não são também pontos fixos, são resultado de negociações entre sujeitos.

Esse modo de conceber e tratar a relação tempo/linguagem traz para o âmago da questão da elaboração conceitual a discussão a respeito dos processos de constituição de conceitos cotidianos e científicos. As palavras estão sempre mediando vivências e modos de conceitualização.

A peculiaridade de conceitos relacionados ao tempo nos mostra, por exemplo, que as palavras funcionam numa rede de significações, na qual as noções vão se constituindo a partir de indicadores (dinossauro, velhinha) e na vivência das próprias palavras.

Ao considerar especificamente a elaboração conceitual de tempo, temos que lidar com uma questão fundamental: quando tomamos o tempo como objeto de estudo, o que encontramos é a palavra, pois o tempo se configura pela linguagem e também é vivenciado por ela.

Isso desloca a distinção e os contornos de conceitos cotidianos e científicos. Não é a mediação da palavra que é diferente na elaboração de um ou de outro, mas as relações que vão se estabelecendo, cada vez mais abrangentes e mais complexas.

Considerações finais

Considerações finais

Esse trabalho se propôs a investigar, em um contexto pré-escolar, modos de utilização das palavras na elaboração conceitual com relação a tempo. O que podemos pontuar é que o tempo é constituído nas interações entre sujeitos através da linguagem e isso pôde ser visto nas situações cotidianas aqui registradas.

Ao analisá-las, demos-nos conta de como a linguagem marca o tempo e, também, de como a usamos sem nos colocarmos, a todo instante, seu significado conceitual. Usamos a linguagem rotineiramente nos seus múltiplos sentidos.

A questão das ambigüidades na própria construção lingüística apontada - em cima da hora - historicamente significada e estabilizada, merece ainda outras investigações, assim como a relação entre tempo e linguagem, discutida nesse e em outros trabalhos, que mostra-se, como pudemos ver, bastante complexa.

Como podemos interpretar o fato de uma professora usar "parque pequeno" para falar sobre pouco tempo? Como a professora não interfere quando a criança usa "amanhã" no lugar de "ontem"? Pedagogicamente, quais as implicações desses modos de uso das palavras? Como se caracterizaria o enfoque sistemático com relação ao tempo num trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola?

A prática escolar cotidiana é marcada pela palavra, direcionada e significada por ela e a criança elabora modos de compreensão disso. O tempo, assim como outros conceitos, vai se tornando significativo através do uso que

crianças e adultos fazem das palavras relativas a ele. Nesse “uso” podem estar implicados sentidos diferentes daqueles convencionalmente utilizados.

“Palavras como AGORA, HOJE, ONTEM, SEMANA, MÊS, UMA HORA ATRÁS, MEIA-NOITE EM PONTO têm para a criança um potencial de uso restrito, que ela adquire passo a passo na interação com os outros em contextos quotidianos, existenciais.” (Parret, 1988, p.187).

Enquanto Parret se preocupa com a função e o uso da linguagem, Vygotsky preocupa-se com a função da linguagem relacionada ao desenvolvimento conceitual cognitivo.

Poderíamos relacionar “potencial de uso restrito” de Parret ao “conceito cotidiano” de Vygotsky. Ambos falam da vivência e do contexto. Vygotsky, no entanto, destaca para a análise as relações pensamento/palavra, tentando compreender e explicar a função e a funcionalidade da linguagem na atividade mental. E aqui encontramos sua contribuição específica para o estudo do processo de elaboração conceitual.

Nas conversas com os outros, nas atividades cotidianas, as crianças vão usando e relacionando palavras, idéias, noções, forjadas nas relações em circulação no ambiente cultural e vão constituindo seus processos de elaboração conceitual.

No espaço escolar, em geral, pressupõe-se que os modos de trabalhar o conhecimento sejam formais, no sentido de se darem através da relação ensinar/aprender e que tratem da elaboração de conceitos, sendo a professora aquela

que domina os conceitos e os ensina didaticamente. Mas o que vemos no cotidiano é diferente.

As relações em um contexto pré-escolar caracterizam-se de uma maneira menos formal, mas isso não significa que não haja um trabalho sistemático de elaboração de conceitos. Ele apenas configura-se de outro modo. Enraizado na cotidianidade leva à elaboração conceitual impregnado de vivência e sentido. Há uma sistematicidade ao lidar com os dias da semana na rotina, ao falar de aniversários e datas (Páscoa, Natal, por exemplo), ao discutir a respeito de século ou dinossauros e ao assinalar o calendário, por exemplo.

“Em decorrência da complexidade inerente à apreensão das noções espaço e tempo, a preocupação básica das disciplinas das primeiras séries deve ser o desenvolvimento de tais noções junto ao aluno, partindo sempre da realidade vivida por ele.” (Leme et al.; 1986, p.12).

O professor, com o seu apontar e com os seus dizeres, redimensiona a realidade vivida pelo aluno, mesmo que em alguns momentos assuma a exploração de sentidos possíveis das palavras. As palavras e os conceitos tornam-se significativos a partir das interações e das relações que vão sendo estabelecidas.

Por último, gostaríamos de ressaltar mais uma vez a importância das interações e as possibilidades de elaboração advindas delas. A fala de um ou de muitos sujeitos nas interlocuções explicitam ou levam a movimentos reflexivos, individuais e coletivos.

As perguntas de André, “Ah... mas quem deu esse nome ? (referindo-se à 2ª feira)” ou “Em cima da hora ? O que é isso ?”, entre outras, impulsionam as discussões e as elaborações a respeito de diversas questões. Essa criança vai indicando modos de elaboração conceitual e de indagação sobre a própria linguagem. E esse movimento reflexivo compartilhado se torna extremamente instigante no âmbito do coletivo.

Os indícios de atividade mental que se tornam visíveis em uma análise da linguagem em funcionamento são extremamente preciosos e devem ser considerados nos estudos em geral. Muito se tem ainda a desvendar, a entender a respeito da elaboração conceitual.

Se , no processo de investigação desse trabalho, pudemos re-eleborar as relações tempo/linguagem, dar visibilidade a um determinado modo de elaboração coletiva nas interlocuções, discutir aspectos e nuances da linguagem e a atividade mental, uma questão ainda permanece, agora inserida em um outro âmbito de relações mais complexas e provocativas: Elaboração conceitual e palavras em uso? O que é isso?

Bibliografia

Bibliografia

- Bakhtin, M., "Os Gêneros do Discurso". In: Estética da Criação Verbal.
 SP: Martins Fontes, 1992. p. 179 - 326.
- , Marxismo e Filosofia da Linguagem. SP: Hucitec, 1986.
- Bignotto, N., "O Círculo e a Linha". In: Novaes (org.), A., Tempo e História. Companhia das Letras, SP, 1992, p. 177 a 189.
- Braverman, H., Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- Cadernos CEDES, vol. 09 - Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas.
 Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- Cadernos CEDES, vol. 24 - Pensamento e Linguagem - Estudos na
 Perspectiva da Psicologia Soviética. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- Cadernos CEDES, vol. 35 - Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico
 Cultural. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- Cadernos CEDES, vol. 37 - Grandes Políticas para os Pequenos.
 Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- Campos, M. C., Haddad, L., "Educação Infantil: Crescendo e
 Aparecendo". In: Cadernos de Pesquisa. SP: nº 80, p. 11-20, fev. 1992.
- Cruz, S. H., "Reflexões Acerca da Formação do Educador Infantil". In:
Cadernos de Pesquisa. SP: n.97, p.79-89, maio 1996.
- Donato, A., A História do Calendário. 3ª ed. SP: Melhoramentos, 1993.

- Engels, F., "Humanização da Macaco pelo Homem". In: A Dialética da Natureza. 4ª ed. RJ: Paz e Terra, 1985.
- Ezpeleta, J., Rockwell, E., Pesquisa Participante. 2ª ed. SP: Cortez, 1989.
- Flavell, J. H., "Operações Concretas". In: A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. SP: Pioneira, p.167- 205, 1992.
- "Quantidade, Lógica, Número, Tempo, Movimento e Velocidade". In: A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget; SP: Pioneira, p.303 - 332, 1992.
- Fiorin, J. L., "Do Tempo". In: As Astúcias da Enunciação - As categorias de pessoa, espaço e tempo. SP: Ática, 1996. p.125 - 225.
- Fontana, R. A. C., Mediação Pedagógica na Sala de Aula. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- A Elaboração Conceitual na Dinâmica das Relações de Ensino. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- Galvão, I., "A Questão do Movimento no Cotidiano de uma Pré-Escola". In: Cadernos de Pesquisa. SP: n.98, p.37-49, ago. 1996.
- Góes, M. C. R., "As relações intersubjetivas na construção do conhecimento". In: A Significação nos Espaços Educacionais - interação social e subjetivação. SP: Papyrus, 1997. p. 11 - 28.
- " Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito". In: Educação e Sociedade. vol. 42. SP: Papyrus, 1992 p. 336 - 341.

- Gourevitch, A.Y., "O tempo como problema de história cultural" In: As Culturas e O Tempo. SP: Vozes, 1975. p. 263- 283.
- Herber-Suffrin, P., "Du côté des philosophes: Ce qu'ils disent et pourquoi?" In: Interfaces - Les Temps. nº4, Paris, França: Centre Regional de Documentation Pédagogique de Paris, s/d.
- Hesíodo, Teogonia. SP: Iluminuras, 1991.
- Iarochovski, M. F., Gurguenidze G. S., "Epílogo". In: Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, p. 470 - 515, 1996.
- Kagame, A., "Apercepção empírica do tempo e concepção da história no pensamento bantu". In: As Culturas e O Tempo. SP: Vozes, p.102-135, 1975.
- Kramer, S., A Política do Pré- Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce. 3ª ed. RJ: Dois Pontos, 1987.
- Le Goff, J., "O Tempo de Trabalho na 'Crise' do Século XIV: do Tempo Medieval ao Tempo Moderno". In: Para um Novo Conceito de Idade Média -Tempo, Trabalho e Cultura no Ocidente. Lisboa, Portugal: Imprensa Universitária e Editorial Estampa, 1980.
- , "Calendário". In: História e Memória. 3ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.
- , "Passado/Presente". In: História e Memória. 3ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.
- Leme, D. M. P. C., Höfling, E. M., Zamboni, E., Balzan, N. C., O Ensino de Estudos Sociais. SP: Atual, 1986.

- Leontiev, A. R., "Artigo de Introdução sobre o Trabalho Criativo de L. S. Vygotsky". In: Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, p. 25 - 470, 1996.
- Lloyd, G. E. R., "O tempo no pensamento grego". In: As Culturas e O Tempo. SP: Vozes, p.136-175, 1975.
- Lüdke, M., André, M. E. D., Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 3ª ed. SP: E.P.U., 1986.
- Luria, A. R., "A Palavra e o Conceito". In: Curso de Psicologia Geral. vol. IV. RS: Artes Médicas, 1988. p.17 -51.
- Machado, M. L., Pré-escola é não é escola - a busca de um caminho. RJ: Paz e Terra, 1991.
- Marx, K., "A Jornada de Trabalho". In: O Capital. RJ: Ed. Bertrand Brasil, 1988.
- "A Maquinaria e a Indústria Moderna" In: O Capital. RJ: Bertrand Brasil, 1988.
- Nunes, B., "Experiências do tempo". In: Novaes, A. (org.), Tempo e História. SP: Companhia das Letras, p. 131 a 160, 1992.
- Nogueira, A. L. H., A Atividade Pedagógica e a Apropriação da Escrita. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991.
(Dissertação de Mestrado).
- Oliveira, Z. (org.), A Criança e seu Desenvolvimento - Perspectivas para se discutir a educação infantil. SP: Cortez Editora, 1995.

- Oliveira, Z.; Mello, A.; Vitória, T.; Ferreira, M. C., Creches: Crianças, Faz de conta e Cia. RJ: Vozes, 1993.
- Panikkar, R., "Tempo e História na tradição da Índia". In: As Culturas e O Tempo. SP: Vozes, p. 73-95, 1975.
- Parret, H., "Tempo, Espaço e atores: A Pragmática do desenvolvimento". In: Enunciação e Pragmática. Campinas, SP: Unicamp, 1988.
- Pattaro, G., "A concepção cristã". In: As Culturas e O Tempo. SP: Vozes, p. 197- 228, 1975.
- Piaget, J., A Noção de Tempo na Criança. RJ: Record Cultural, 1946.
- Revah, D., "As Pré-Escolas 'Alternativas'". In: Cadernos de Pesquisa. SP: nº 95, p.51-62, nov. 1995.
- Ricoeur, P., "Introdução". In: As Culturas e O Tempo. SP: Vozes, p. 15-39, 1975.
- Rosemberg, F., " A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os governos militares". In: Cadernos de Pesquisa. SP: nº 82, p. 21-30, ago. 1992.
- , "Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero". In: Cadernos de Pesquisa. SP: n.96, p.58-65, fev. 1996.
- Schneuwly, B., Bronckart, J. P. (org.), Vygotsky Aujourd'hui. Paris, França: Delachaux et Niestlé, 1985.
- Smolka, A. L. B., "A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal". In: Temas em Psicologia. nº 2. SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995. p. 11 - 21.

- , "Construção de conhecimento e produção de sentido". In: Temas em Psicologia. nº 1. SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.
- , "A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita". In: A linguagem e o Outro no Espaço Escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento. SP: Papyrus, 1993. p. 35 - 63.
- , "Internalização: seu significado na dinâmica dialógica". In: Educação e Sociedade. vol. 42. SP: Papyrus, 1992. p. 328 - 335.
- Tarkovsky, "O Tempo Impresso". In: Esculpir o Tempo. SP: Martins Fontes, 1990. p. 64 - 94.
- Thompson, E.P., "O Tempo, a Disciplina do Trabalho e o Capitalismo Industrial". In: Grácio, S. (org.), Sociedade da Educação I - Funções da escola e reprodução social. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1967.
- Veer, R. V. D., Valsiner, J., Vygotsky. SP: Loyola, 1996.
- Veríssimo, L. F., O Artesão e o Tempo. SP: Berlendis e Vertechia Editores, 1994.
- Vygotsky, L. S. e Luria, A. R., Estudos sobre a História do Comportamento: O Macaco, O primitivo e a Criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., A. N. Leontiev, Linguagem, Pensamento e Aprendizagem. SP: Ícone, 1988.
- Vygotsky, L. S., A Formação Social da Mente. SP: Ed. Martins Fontes, 1988.
- , Pensamento e Linguagem. SP: Martins Fontes, 1987.

----- . " A Psicologia Concreta do Homem".[s. l.]: [s.n.], 1929. (Texto mimeografado).

Wertsch, J. V., Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Barcelona, Espanha: Paidós, 1988.

Yarochevski, M. F., Gurguenidze, G. S., "Epílogo". In: Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, p. 471- 515, 1996.

Zamboni, E., "Desenvolvimento das Noções de Espaço e Tempo na Criança". In: Cadernos CEDES, vol. 10, Campinas, SP: Papyrus, p. 63 - 71, 1984.