

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA INFÂNCIA: imaginação e saber histórico no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (1988-2006)

Thábata Araújo de Alvarenga¹

Artigo recebido em: 14/07/2021.

Artigo aceito em: 12/10/2021.

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo compreender a aprendizagem histórica na infância, no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN), escola de aplicação vinculada ao então Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1988 e 2006. Nesse trabalho, para analisarmos as narrativas produzidas pelas crianças que estavam em processo de alfabetização e frequentavam o último ano da educação infantil (Turma 5) no NEI, utilizamo-nos das categorias de imaginação histórica e aprendizagem histórica, a partir dos postulados teóricos produzidos, sobretudo, por Hayden White e Jörn Rüsen. A análise qualitativa das narrativas, demonstra como a cultura escolar e os saberes históricos produzidos no NEI, influenciavam o pensamento das crianças que lá estudavam.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem histórica; Imaginação histórica; Espaço escolar; Infância; Núcleo de Educação Infantil.

CHILDHOOD HISTORICAL LEARNING:

imagination and historical knowledge in the school space of the Núcleo de
Educação Infantil (1988-2006)

ABSTRACT:

This article aims to understand the historical learning in childhood, in Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN)' school space, an application school linked to the then Department of Education of the Federal University of Rio Grande do Norte, between the years of 1988 and 2006. In this work, to analyze the narratives produced by children who were in the literacy process and attended the last year of early childhood education (Class 5) at NEI, we used the categories of historical imagination

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGH/CCHLA/UFRN.; <http://lattes.cnpq.br/4507041280158421>; <https://orcid.org/0000-0001-6616-3417>; thabata.alvarenga@gmail.com. Trabalho realizado sob financiamento da Capes, parte integrante de nossa tese de doutoramento, orientada pelo Professor Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.

and historical learning, based on the theoretical postulates produced, above all, by Hayden White and Jörn Rüsen. The qualitative analysis of the narratives demonstrates how school culture and historical knowledge produced at NEI influenced the thinking of children who studied there.

KEYWORDS: Historical learning; Historical imagination; School space; Childhood; Núcleo de Educação Infantil.

1. Introdução

Pois não é que é fácil pular corda! Eu ficava olhando as outras crianças e pensava que tinham nascido sabendo tudo: nadar, pular corda, escrever, ler, dançar... Descobri que a gente aprende as coisas depois que nasce. Aprendo estudando e brincando².

Gabriela (6 anos e 6 meses), aluna da turma 5/1992 do NEI.

Este artigo constitui parte de uma pesquisa mais ampla que tem por objetivo investigar a cultura e o espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN)³, escola de aplicação vinculada ao então Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1979 e 2006. Nesse trabalho, compreendemos o espaço como construção social, visto que o ser humano, ao se apropriar do espaço físico, transforma-o em território e, ao habitá-lo, transforma-o em lugar. Assim, considerando o espaço como construto social, o espaço escolar, nos dizeres de Viñao Frago (1995) nada mais é que uma das modalidades de conversão desse espaço físico em território e lugar, transformando-o em signo, símbolo e traço das relações de quem o habita.

O espaço diz e comunica, portanto, educa. Mostra, a quem sabe ler, o uso que o ser humano dele faz. Uma utilização prática que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico que diz respeito não só ao eu social, às relações interpessoais – distâncias, território pessoal,

² *Nascer sabendo*, texto escrito por Gabriela, encontra-se na seguinte obra: (LACÔRTE, 1992, p. 8).

³ A partir desse ponto faremos referência ao Núcleo de Educação Infantil – NEI-CAP-UFRN, apenas como NEI.

comunicação, contatos, conflitos ... – mas também à liturgia e aos ritos sociais, ao simbolismo das disposições dos corpos – localização, postura

– e dos objetos, à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa).

Assim, o espaço escolar pode ser compreendido como parte do projeto educativo, uma vez que os sistemas de ensino materializam na própria dimensão espacial da atividade educativa um conjunto de valores, fragmentado em funções produtivas, simbólicas e disciplinares. Para Escolano (2001, p. 7),

o espaço-escola não é apenas um "continente" em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Muito mais do que simples reduto da educação institucionalizada onde normas, regimentos e currículo determinam a ação dos atores na prática educativa, o espaço escolar carrega consigo um repertório de valores que igualmente educam. Ademais, qualquer mudança que ocorra na disposição espacial de uma instituição escolar provoca impactos em seu caráter cultural e educacional.

No espaço escolar do NEI, o processo lúdico que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita e a busca pelo conhecimento sem perder a dimensão da infância eram, e ainda hoje são, preceitos caros à prática pedagógica adotada pela instituição, escola de educação infantil criada no ano de 1979 no âmbito da UFRN, destinada, inicialmente, aos filhos dos seus servidores (professores, alunos, técnicos administrativos) e voltada para a educação de crianças na faixa etária compreendida entre os 2 e 7 anos de idade. Tal questão relativa ao processo lúdico que envolve a aprendizagem na infância está presente nos registros escritos deixados tanto pelas professoras, quanto pelas crianças daquela instituição. Nesse trabalho, a partir da

análise das narrativas escritas pelas crianças da turma 5, que estavam em processo de alfabetização, procuraremos demonstrar como a cultura escolar e os saberes produzidos no NEI em relação à aprendizagem histórica, influenciavam o pensamento de tais crianças.

A escola, desde os primórdios de sua instituição, ao complementar o trabalho da família na educação dos seus filhos, despontou como um espaço indispensável para integrar os indivíduos ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano (CUNHA, 2000, p. 449). Desde o século XIX, quando o ensino mútuo da leitura e da escrita foi instituído, as capacidades de ler e escrever passaram a ser compreendidas como fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado e, dessa forma, tanto a escolarização da escrita quanto da leitura repousaram num movimento em que as práticas escolares passaram a sofrer larga influência das práticas culturais e sociais historicamente constituídas (VIDAL, 2000, p.499, 504). As atividades associadas de ler e escrever, que garantiam ao sujeito o estatuto de alfabetizado, passaram a ser consideradas práticas da racionalidade, afirmando a exclusão “do mundo mágico das vozes e da tradição” do espaço escolar. (CEARTEAU, 2008, p. 224). Assim, compreendemos a aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social que tem lugar em contextos de usos determinados. Viñao Frago (1993, p. 39-40) menciona que a habilidade de ler e escrever responde a uma funcionalidade que tanto pode ser externa quanto interna ao indivíduo. Assim, a funcionalidade externa,

costuma ser consequência de uma pressão ideológica-proselitista ou de uma ação de controle social efetuada habitualmente com o apoio eclesástico e ou público (estatal ou local) e traduz-se em disposições, informes, campanhas, programas de ação, etc. e toda uma literatura de apoio sobre as excelências da alfabetização e da escola (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 39).

Já a funcionalidade interna é efeito de uma “necessidade auto gerada e sentida como própria” por aqueles que fazem uso da leitura e da escrita e/ou da escola (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 40). Embora, ao longo da vida, a funcionalidade ou disfuncionalidade da escrita seja algo sentido subjetivamente por cada indivíduo ou grupo social, determinando o uso ou o desuso que se faz dela, em nosso meio alfabetizado, a primazia – cultural, educacional, social – é sempre concedida à linguagem escrita e, entre seus produtos está o livro, que tornam as palavras “objetos visíveis e tangíveis, coisas” (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 84). A criança aprende a ler e escrever porque, ao se inserir na escola, está cercada de uma cultura ancorada na escrita e que dela faz uso para estruturar as representações sobre as relações sociais, as sensibilidades, os valores, enfim, sobre a cultura mais ampla que circula no meio social. No entanto, acrescenta Viñao Frago (1983, p.84), “O ser humano é por natureza um ser que fala. Onde há seres humanos pode haver ou não escrita, mas sempre há linguagem. O oral é o primeiro”. Assim, devemos sempre considerar as interações e influências mútuas entre o oral e o escrito, afinal,

toda mudança nos modos de comunicação ou sistemas de processamento, armazenamento e transmissão do saber e informação produz modificações nas estruturas e processos sociais e cognitivos, nos modos de expressão e pensamento (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 84).

Nesse artigo, tomaremos como nossas principais fontes de pesquisa o produto das atividades que visavam garantir às crianças a capacidade de ler e escrever, mas que, no entanto, não descartavam a oralidade, considerada como elemento fundamental à capacidade de comunicação e expressão das crianças nas escolas de educação infantil. Nesse trabalho, analisaremos os livros produzidos pelas turmas em processo de alfabetização, turma 5, publicados pelo NEI a partir do ano de 1988, fruto do trabalho coletivo realizado entre professoras e crianças que frequentavam o último ano da educação infantil na instituição. Nosso escopo documental abarca os

anos finais da década de 1980, iniciando-se no ano de 1988, quando foi publicado o primeiro livro, estendendo-se até o ano de 2006, marco final de nossa pesquisa.

Analisamos um montante de 45 livros existentes para consulta pública na Biblioteca Setorial do NEI. Os textos produzidos marcam o processo de letramento e alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos e guardam a memória dos principais temas de pesquisa estudados ao longo do ano, as experiências e vivências de sala-de-aula que marcaram sua infância, bem como histórias de faz de conta, fruto da criação e imaginação das crianças. Menciona Vânia Lacôrte (1992), professora da turma 5 do NEI, que os registros escritos e as ilustrações das crianças são instrumentos por meio dos quais elas conseguem extravasar seu pensamento e suas ideias, bem como seus sentimentos, suas emoções, seus desejos, sua ansiedade e seus conflitos, o que nem sempre era conseguido pela mediação da fala. Assim, o livro da turma 5 apresentava-se, pois, como uma síntese das falas das crianças sobre o conhecimento que foram construindo ao longo do ano a partir dos temas de pesquisa estudados e sobre as experiências que vivenciaram no espaço escolar. Como o último ano da educação infantil coroava o processo de alfabetização, as descobertas e redescobertas foram acompanhadas pelo aprender a ler e escrever (MEDEIROS; LOPES, 1988). Afinal, “ler e escrever é a possibilidade concreta para que possamos abraçar o mundo”, afirma Cynthia Medeiros (1991, n. p.).

Ademais, o NEI adota uma prática pedagógica fundamentada em temas de pesquisa. Trata-se, pois, de questionamentos significativos que envolvem as diversas turmas de crianças, desde a turma 1 (crianças de 2 anos) até a turma 5 (crianças de 6 e 7 anos), em busca de descobertas. Veremos que tais descobertas se tornam, em boa medida, parte da visão de mundo das crianças que lançam mão do conhecimento apreendido no estudo das temáticas de pesquisa para criar histórias de faz de conta. Dessa forma, a ficção infantil se nutre das descobertas que as crianças realizam no processo de aprendizagem. A análise de nossas fontes demonstra que, em relação aos estudos históricos, existe uma farta recorrência de narrativas acerca da história da

cidade de Natal, compreendida como um aspecto da história do Brasil, mais precisamente, dos estudos que envolvem a colonização, a conquista territorial do espaço, a fundação da cidade de Natal e os índios potiguares. Destacam-se, também, os estudos sobre o homem “primitivo”, justificado em torno da compreensão do surgimento do sistema de escrita; os estudos sobre o período medieval, que abrigam castelos, reis e rainhas, príncipes e princesas, em função da curiosidade em torno do universo social dos contos de fada; e, por fim, os estudos sobre a mitologia grega, que surgem explicitamente a cada intervalo de quatro anos, ancorados no interesse das crianças pelos jogos olímpicos.

Dentre os temas elencados acima chama-nos bastante atenção os estudos acerca da história da cidade de Natal, numa abordagem de perspectiva histórica. Acreditamos que tal escolha deva-se, sobretudo, à intenção de se estudar história a partir de problemas espacialmente próximos à realidade dos alunos. Diante da impossibilidade de empreender, com as crianças, uma proximidade temporal em relação ao tema estudado, as professoras buscam uma proximidade espacial. Assim, as crianças têm a oportunidade de compartilhar do mesmo chão com os conquistadores da terra, os colonos e os indígenas potiguares, embora separados pelo tempo. Buscaremos, nas páginas seguintes, analisar qualitativamente as narrativas de faz de conta criadas pelas crianças dos NEI, procurando mostrar a forma pela qual o conhecimento apreendido em sala de aula, a partir do trabalho pedagógico que tem como eixo condutor os temas de pesquisa, nutre a imaginação das crianças, alimentando suas histórias de ficção.

2. Imaginação e aprendizagem histórica na infância: uma viagem por outros tempos e outros espaços

Hayden White (1992, p.18, grifos do autor) defende que o trabalho histórico nada mais é que “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa

que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de *explicar o que eram representando-os.*” A partir de tal postulado, compreendemos que nenhum historiador oferece ao seu leitor o passado, mas uma narrativa, um texto, uma interpretação, uma representação, que é “um artefato verbal que pretende ser um modelo de estrutura e processos há muito decorridos e, portanto, não sujeitos a controles experimentais e observacionais” (WHITE, 1994, p. 98). As narrativas dos historiadores são consideradas pelo autor “ficções verbais, cujos conteúdos são tão inventados quanto descobertos, e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências” (WHITE, 1994, p. 98). Essa aproximação entre história e literatura proposta por White traz à tona a fusão permanente existente entre “história e mito”, entre “fato e ficção” (REIS, 2010, p. 64), levando-nos a considerar que a história, como qualquer outra forma de conhecimento, possui elementos de imaginação e de ficção. Para Hayden White, o historiador produz “construções poéticas”, já que é a linguagem quem confere sentido ao texto. Assim, a história é, para o autor, uma representação narrativa do passado, porque os documentos históricos utilizados pelo historiador no processo de escrita da história também são representações desse mesmo passado e não o passado em si.

Todo nosso esforço com vistas a compreender a consciência histórica das crianças como uma “construção imaginativa” do passado vem do fato de que nossos pequenos autores também fazem uso da imaginação histórica na construção de suas narrativas, mesclando realidade e imaginação, fato e ficção. A partir do trabalho mediado pelas professoras de reconstituição de determinados fatos históricos em sala de aula por meio das pesquisas realizadas pelas crianças, a ficção entrelaçou-se à história na construção de narrativas que tinham como pano de fundo eventos de caráter histórico.

Uma temática de pesquisa que aparece com certa recorrência entre as histórias de faz de conta é o estudo do “homem primitivo”. Tal estudo resulta de uma

abordagem que tem por objetivo historicizar o processo de aquisição da escrita pelos homens em diferentes tempos e espaços. Assim, a viagem das crianças das turmas da alfabetização começa na pré-história, com os ditos “homens primitivos” e continua pela Mesopotâmia, entre os Sumérios e os Fenícios, avança para o Egito, Grécia e Roma antigos, até chegar aos povos árabes. Ao iniciar essa trajetória, as crianças reconstróem a história dos nossos primeiros ancestrais. Danilo cria a história da:

tribo Negra das Américas [que] foi caçar lebre e de repente achou um lobo, matou e comeu. Num outro dia quando a tribo saiu para caçar, os lobos se esconderam, eles caçaram lebres e nunca mais conseguiram pegar lobo. As lebres morreram todas e a tribo ficou sem comida. Daí aprenderam a pescar, a plantar e jogar flecha nos pássaros, para conseguir alimentos (RIBEIRO, 2000, p. 54).

A narrativa demonstra que “a tribo negra das Américas” repetia a história de nossos primeiros ancestrais que, de caçadores e coletores, se tornaram também agricultores com o devir do tempo. O texto coletivo produzido pela turma de Danilo mostra como as crianças sintetizaram o conhecimento a respeito do tema. No decurso da evolução,

Os homens foram se desenvolvendo e passaram a caçar e a pescar, tornando-se assim, diferentes dos animais, porque começaram a construir suas ferramentas. No trabalho, os primitivos foram desenvolvendo as mãos, o cérebro e a fala, organizando-se para criar animais, plantar, construir casas, barcos e utensílios” (RIBEIRO, 2000, p. 8).

Se a cronologia dos eventos históricos não aparece tão claramente no texto produzido pelo pequeno autor, não lhe escapa as informações mais gerais acerca da evolução humana em tempos remotos. Situada no mesmo tempo histórico de Danilo,

Janine nos conta a história de Verônica, “menina primitiva”, “menina das cavernas”. Em sua história, Janine refere-se à divisão social do trabalho em tempos remotos: enquanto o seu irmão saía para caçar, Verônica permanecia na aldeia, acendendo “a fogueira com as lenhas das árvores e as folhas secas do chão” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 49-50). Tal narrativa é referendada por Pedro, que escreve sobre a caça em meio a “um bando de homem primitivos”. Segundo o pequeno autor, os homens:

Pegaram as suas armas e foram para a floresta. Quando chegaram lá procuraram, procuraram uma rena. Enquanto isso as mulheres ficaram pegando frutas para comer com a rena e outras ficaram fazendo a fogueira para assar a rena. Os homens acharam uma rena depois de tanto procurar. Eles mataram e levaram para a caverna para assar na fogueira que as mulheres fizeram. As outras mulheres que estavam pegando as frutas também voltaram para a caverna. Eles assaram a rena e comeram as frutas e depois todos foram descansar dentro da caverna (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 68).

Observamos que os textos transcritos acima demonstram a aprendizagem e a consciência histórica das crianças em torno da questão que envolve a divisão social do trabalho e dos papéis sociais destinados aos membros da comunidade em tempos remotos: eram os homens que se embrenhavam na floresta em busca da caça, enquanto as mulheres, no espaço mais restrito da aldeia, se dedicavam à coleta e ao preparo dos alimentos para a comunidade. Assim, as narrativas das crianças transcritas acima, nos permitem compreender como se dava a aprendizagem da História nas turmas de educação infantil do NEI, as relações estabelecidas entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica das crianças.

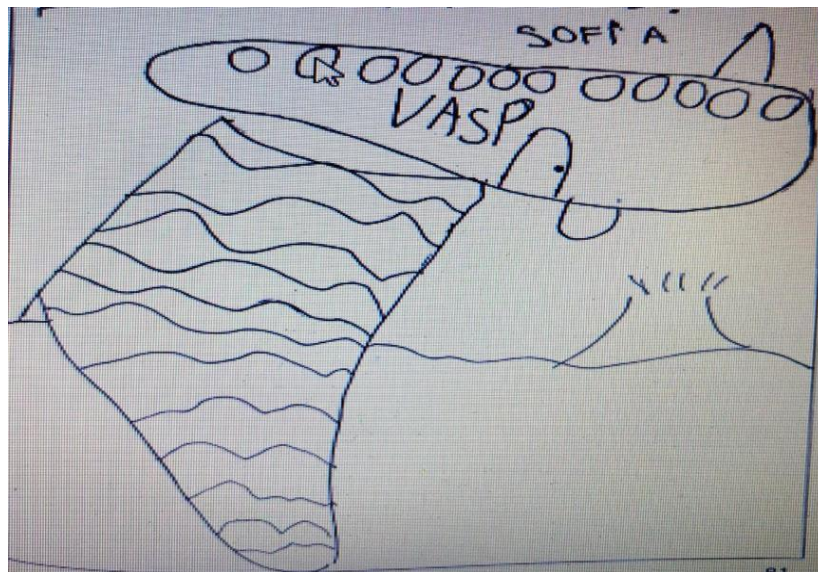
Segundo Jörn Rüsen (2001, p. 53), são as situações genéricas e elementares da vida prática e cotidiana dos indivíduos, suas experiências, suas interpretações do tempo, considerados como processos fundamentais e característicos tanto do

pensamento histórico, quanto da vida humana, que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Considerada de tal forma, a consciência histórica é, então, fruto de uma conexão bastante íntima existente entre pensamento e vida, e um produto da vida prática concreta. Menciona o autor que “a consciência histórica precisa ser analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 56-57, grifos do autor). Tomando tal pressuposto teórico como ponto de partida, nós nos perguntamos como as crianças percebem a relação passado, presente e futuro e como elas percebem a passagem do tempo? Como elas compreendem o passado? Sofia intitula *Passado* sua história acerca da evolução humana.

Era uma vez, muitos homens da caverna que matavam os animais para sobreviver. Um dia uma das mulheres da caverna chamada Kely teve um filho chamado Guilherme e os dois viviam se divertindo. Guilherme foi crescendo e a cidade evoluiu, então Kely e o seu filho foram morar num belo apartamento, chamado Condomínio das Praias. Quando Guilherme completou 18 anos, um vulcão entrou em erupção, então Guilherme e a mãe fugiram até o aeroporto, onde pegaram um avião para uma cidade onde não existia vulcão e viveram felizes para sempre (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 80-81).

Observamos que, na percepção da menina, a evolução humana acompanha o crescimento de uma criança que passa da infância à juventude num intervalo de 18 anos. Nesse instante do tempo, nessa fração de segundos, se considerarmos o tempo da evolução humana, os personagens de Sofia passam do tempo das cavernas ao tempo dos belos apartamentos em condomínios na praia e de viagens em aviões da Vasp que cruzavam os céus do Brasil, conforme nos mostra a Figura 1.

Figura 1: Avião da Vasp



Fonte: (PIMENTEL, SOUZA, JORDÃO, 2002, p. 80-81)

Observando a ilustração de Sofia, sabemos que a criança se situa no tempo presente, tempo marcado pelas inovações científicas e tecnológicas, das quais o avião da extinta VASP é exemplo. Mas a consciência histórica da menina é formada pela percepção de que as cidades, assim como os homens, evoluíram no decorrer do tempo. Se no passado os homens habitavam as cavernas e “matavam os animais para sobreviver”, no presente o tempo é marcado pela verticalização das cidades, onde imperam prédios de apartamentos em condomínios fechados e pelas inovações técnicas que trazem mais facilidade à vida humana. Tais histórias nos permitiram compreender como as crianças se apropriaram do conteúdo curricular em suas histórias de faz de conta estudando a temática denominada *No tempo dos homens primitivos*, bem como se deu o processo de aprendizagem histórica e a construção de uma consciência histórica entre esse grupo de crianças, que mesclava, em suas narrativas, aprendizagens escolares e experiências cotidianas na formação de uma consciência histórica.

Um salto no tempo e as crianças passaram aos *tempos do Castelo*, onde residem grande parte das princesas, bruxas e fadas que fazem parte da literatura clássica

infantil. Histórias encantadas, de príncipes e princesas, reis e rainhas, bruxas e fadas, magos e feiticeiras são recorrentes na produção literária das crianças do NEI.

Observamos que foi a partir do ano de 2001 que o contexto histórico no qual se situa tal literatura foi trabalhado de forma sistemática pelas professoras como temática de pesquisa. Nesse ano também foi a primeira vez que encontramos uma história de faz de conta, situando-se historicamente na Idade Média. Dessa forma, ao reescrever a história do Príncipe Sapo, assim se refere Haniel àquele tempo: “Era uma vez na idade média um príncipe que era um sapo (...)” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 47). No texto coletivo sobre o conhecimento sistematizado acerca desse período da história ocidental as crianças escreveram: “Houve um tempo, chamado por nós de Idade Média, em que as pessoas viviam como nos contos de fada” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 10). Surge nas narrativas, por meio da aprendizagem histórica, a consciência acerca da periodização clássica da história.

Se até então as experiências infantis ensinaram às crianças acerca da existência de castelos, reis e rainhas, príncipes e princesas, a partir do estudo realizado no espaço escolar elas tomam conhecimento dos mosteiros e seus monges, como podemos constatar a partir da narrativa de Amanda, que prefere a história monástica à história fantástica e assim escreve. “Era uma vez uma igreja que ficava no mosteiro. Lá moravam os monges. Só eles sabiam ler, escrever e desenhar (...)”. O estudo sobre o medieval alargou o conhecimento das crianças acerca desse período histórico, permitindo-lhes compreender que, naquele período, havia castelos e mosteiros, reis e rainhas, príncipes e princesas, monges e camponeses. Além disso, a partir da aprendizagem acerca das formas como se estabeleciam as relações sociais naquele espaço/tempo, as crianças compreenderam também que “uns viviam felizes e outros nem tanto” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p.10).

Em um momento em que estão aprendendo a ler e escrever, o estudo sobre a história da escrita se estende também à Idade Média e essas crianças começam a

entender que houve um tempo em que apenas os monges dominavam as letras. Esse tempo abstrato, tão distante e tão mal perceptível às crianças, ganha um maior sentido nas páginas dos contos de fadas. As histórias dos irmãos Grimm e de Andersen remetem às crianças a um tempo passado, às vezes mal dimensionado e distante, que elas agora procuram entender por meio da periodização clássica que, tradicionalmente, fundamenta os estudos históricos. “Era uma vez, na idade média...”, sentencia a criança. E assim, a vida cotidiana na infância, bem como o conhecimento formal produzido pela humanidade que faz parte do currículo escolar, se encontram no processo de ensino-aprendizagem da História, fomentando a construção de uma consciência histórica pelas crianças do NEI.

Outra temática que aflora a imaginação das crianças e aparece a cada quatro anos é a das olimpíadas. Embalados na origem grega dos jogos olímpicos, as crianças aproveitam também para estudar a mitologia grega e reescrever alguns mitos. Assim, *O Rebanho de Hipérion*, *O destino de Pan*, *A aventura de Pan* e *O Gigante [Polífemo]* são alguns dos mitos gregos recontados pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI. No entanto, no centro dos interesses infantis, estão os jogos olímpicos que, nascidos na Grécia Antiga, despertam os desejos de muitas crianças que sonham, hoje, em se tornar atletas olímpicos. A história de Gabriel nos fala um pouco disso:

Era uma vez um menino chamado Júnior que morava em Campina Grande. O sonho de Júnior era participar de uma Olimpíada. Ele era muito bom em corrida de obstáculos. Um dia ele foi chamado pelo técnico japonês que estava procurando um atleta bom para competir no Japão. Ele foi, mas na primeira largada ele caiu e ficou triste porque todo mundo ria dele. Ele resistiu e ficou treinando com o treinador. Na segunda vez, tam... tam... tam... Júnior ganhou medalha de ouro. Foi tanta emoção quando ele subiu no pódio, ele ganhou flores e chorou de felicidade e emoção. Júnior voltou para Campina Grande e se tornou um grande atleta e realizou o seu sonho (SILVA, 2000, p. 41-42).

Na história do menino, o atleta do interior da Paraíba venceu as dificuldades, seus próprios medos e conquistou o ouro olímpico, realizando seu sonho de criança. Para além do sonho, as crianças da turma de Gabriel aprenderam que, naquele ano

em que se situavam (ano 2000), os jogos olímpicos foram sediados em Sidney na Austrália, mas que, historicamente, “as olimpíadas surgiram em Atenas, na Grécia, para homenagear os deuses do Olimpo”. No entanto, aprenderam também que os jogos, tal qual elas conheciam no tempo presente, surgiram na “era moderna”, pelas mãos do Barão de Colbertin, como forma de “celebrar a amizade e a confraternização entre as nações” (SILVA, 2000, p. 13). A análise das narrativas nos mostra que, a partir de temáticas históricas, as crianças viajaram por espaços e tempos diferentes, formando-se nessas crianças uma nova consciência acerca de uma temporalidade e de fenômenos que são históricos. Assim, para além do tempo presente no qual se situavam, a aprendizagem histórica lhes permitiu conhecer a pré-história, a antiguidade, o medievo e a época moderna, bem como aspectos dos grupos sociais que viveram nesses diferentes espaços e tempos.

A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Segundo Piaget, para a criança, “compreender o tempo significa libertar-se do presente” (apud LE GOFF, 2003, p. 13) Assim, visitar o “campo de experiência” e alcançar o “horizonte de expectativa” (KOSELECK, 2006), aventurar-se no tempo faz parte dos sonhos e dos desejos de grande parte das crianças. No entanto, Pedro Henrique sabe que essa aventura só é possível por meio da ciência. E o menino que escreve a história também a protagoniza, tornando-se “um cientista muito famoso chamado Pedro Henrique”, que “inventou uma máquina do tempo muito valiosa” e,

convidou os colegas Diogo, Artur, Gabriela, Jorge, Ana Laura e Isaque [que eram seus colegas da turma 5 do NEI no ano de 2005] para fazer uma viagem científica de volta ao passado e a máquina transportou eles para a era dos dinossauros. Quando chegaram lá viram um enorme herbívoro que se aproximou e disse:

– Porque vocês estão aqui?

E as crianças disseram:

– Nós só viemos conhecer essa época.

E o herbívoro falou:

– Eu posso ser amigos de vocês? Vão precisar ter muito cuidado porque aqui tem dinossauros rex e eles podem comer vocês.

Eles conheceram muitas espécies de dinossauros e viveram grandes aventuras. Depois viajaram de volta, para casa levando o amigo herbívoro

para terra e nunca mais se separaram (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 83-84).

A aventura no tempo, embora improvável nos moldes imaginados pelo menino, vem nos mostrar que o pequeno cientista sabe que a “era dos dinossauros” pertence a uma época passada, bastante distinta do tempo presente em que ele vivia. Naquele período existiram diferentes tipos de dinossauros e Pedro Henrique os distingue entre herbívoros, com quem faz amizade, e carnívoros, a quem serve de alimento. Dessa forma, o passado mostra também ao menino que muitas mudanças se processaram ao longo do tempo.

Outra narrativa que nos dá também a dimensão do que é o tempo para as crianças foi escrita por Lucas, sobre uma batalha envolvendo super-heróis na casa do mal. Finda a primeira fase da luta, narra o pequeno autor, “Séculos, anos e meses se passaram – 30401000. [...] Eles se armaram lutaram e lutaram. Demorou para terminar a luta” (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 45). Séculos, anos e meses, fazem parte de um tempo social, demarcado pelo calendário, submetido aos ritmos do universo e, portanto, altamente dependente do progresso das ciências e das técnicas. Segundo Le Goff (2003, p.478) “a conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem.” A criança inverte os sistemas de medida do tempo, apresentando-o do maior para o menor: “séculos, anos e meses” e apresenta uma contagem de tempo em números. “30401000”, que, se de um lado, nos dá a dimensão da antiguidade do tempo, também nos faz supor que o tempo passado, para a criança, é mais abstração que concretude.

Relato fascinante sobre o tempo é o escrito por Bruno, denominado *O relógio mágico*, que aqui transcrevemos na íntegra:

Era uma vez um velho comerciante de uma loja de coisas usadas. Um dia chegou um menino na loja. O nome dele era Paulo e ele disse:
– Eu quero uma mesa de música.
O comerciante respondeu que tinha coisa melhor e colocou um relógio antigo para ele em cima da mesa. Olhou para o menino e falou:

– Você não quer levar esse relógio? É um relógio mágico. Com ele você pode controlar o tempo.

Paulo aceitou e correu para sua casa. Sua mãe apareceu e começou a brigar porque ele chegou muito tarde.

Paulo acelerou o tempo e sua mãe falou tudo muito rápido. Então ele saiu acelerando o tempo para tudo que gostaria que acontecesse logo.

Primeiro acelerou o tempo do seu aniversário e ganhou muitos presentes. Depois acelerou o tempo e fez chegar logo o dia de Natal e recebeu muitos presentes de papai Noel.

Quando passou em frente do espelho percebeu que estava adulto. Paulo saiu correndo procurando seus pais mas só encontrou sua prima que já estava moça. Ela perguntou por seus pais e ela disse:

– Seus pais já morreram.

Paulo chorou muito e teve medo de morrer. Começou a gritar por seus [pais] mas não tinha! O tempo só acelerava mas não podia voltar atrás.

De repente lembrou-se do relógio e do velho comerciante. Correu até lá para devolvê-lo mas quando chegou lá encontrou a loja fechada e uma placa dizendo: Aluga-se.

Paulo teve uma ideia. Alugou a loja e ficou rezando que aparecesse alguém que pudesse comprar o relógio mágico porque sabia que ele não poderia ser jogado fora nem dado a alguém teria que ser vendido.

De repente uma linda menina entrou querendo comprar uma boneca antiga.

Paulo estava tremendo. Será que teria coragem de enganar aquela menininha? (SOUZA, 2003, p. 53-54)

A primeira noção de tempo na narrativa de Bruno aparece na “loja de coisas usadas”, que supomos, seja uma loja de antiguidades em função do que nela se procura e se encontra. Uma loja de antiguidades nos remete ao passado. O antiquário é aquele que manifesta interesse pelos vestígios do passado. De acordo com a primeira edição do *Dictionnaire de l'Académie française*, a palavra antiquário designa aquele que é “sabedor do conhecimento dos antigos e que tem curiosidade por eles” (CHOAY, 2014, p. 66).

Segundo Renato Ortiz (1992, p. 12), a curiosidade pela coleta das práticas e narrativas do passado se intensificou em inícios do século XVIII, originando um novo tipo de intelectual, o antiquário, que inicialmente realizava um trabalho solitário, mas que, no decurso do tempo, passou a se agrupar em clubes onde seus trabalhos eram apresentados e discutidos, a exemplo da “Sociedade dos Antiquários”, fundada na Inglaterra, em 1718. Ao antiquário pode-se atribuir duas características básicas,

destacando-se primeiramente, o seu afã colecionador, próprio do seu traço de curiosidade e, em segundo lugar, até o advento do romantismo, o desinteresse pelas práticas populares, fato que, de certa forma constituía o espírito de uma época (ORTIZ, 1992, p.14-15). Ademais, menciona Ortiz (1992, p. 12), o antiquário “parece não saber muito bem como lidar com o tempo” e esse dado aparece na narrativa do nosso pequeno autor, uma vez que o objeto oferecido ao menino pelo antiquário é um relógio, “coisa melhor” que a mesa de música procurada pela criança. Desejaria o antiquário livrar-se do tempo que ele não dominava?

Assim, o segundo indicativo do tempo na narrativa de Bruno nos chega por meio do “relógio antigo”. O que é o relógio senão um instrumento para medir o tempo? O sistema horário define um tempo simultaneamente coletivo e individual, suscetível de uma mecanização cada vez mais avançada, mas também de uma manipulação subjetiva muito sutil (LE GOFF, 2003, p. 478). Talvez por isso, o relógio antigo, que é oferecido ao personagem, seja também um “relógio mágico”, com o qual o garoto possa, sutilmente, controlar o tempo. Ora, qual a vantagem, na infância, de se controlar o tempo? O que pretende o menino controlando o tempo? Pretende acelerar o tempo. Assim, acelera o momento do encontro com a mãe que o repreende, por não ter controlado naturalmente o seu tempo de ficar na rua, chegando tarde em casa.

O menino percebe que a aceleração do tempo é uma saída para alcançar seus desejos mais imediatos e, assim, a criança escolhe as festas da infância, o aniversário, o Natal, que “pertencem a um tempo cíclico, mais tradicional, mas também permeável às mudanças da história” (LE GOFF, 2003, p. 510). Tais festas, inscritas no calendário, datadas, são marcos, são “pontas de *iceberg*”, “sinais inequívocos sempre iguais a si mesmos”, são “pontos de luz” que ajudam a criança a “vislumbrar no opaco

dos tempos os vultos dos personagens e as órbitas desenhadas por suas ações” (BOSI, 1992, p. 19). No entanto, será que a criança compreendeu que ao acelerar o tempo ela se projetava no futuro? “Horizonte de expectativa”, tal qual denominou-o Koselleck (2006), quais surpresas o tempo futuro lhe reservava? O que lhe preparava o futuro? Nada mais do que a vida adulta, a morte dos pais e a consciência da finitude da vida. Diante do espelho, o menino se percebe adulto; diante da prima moça, recebe a notícia dilacerante: “seus pais já morreram”; diante de si, chora a finitude da vida e uma existência na qual aflora a consciência da irreversibilidade do tempo, de que o tempo é soberano, é “tempo rei”: “o tempo só acelerava, mas não podia voltar atrás”.

Logo, o momento passado, o momento-anterior, já passou e, matematicamente, não volta mais.

Entramos assim a falar do tempo histórico numa linguagem de irreversibilidade. Pertencem a essa concepção de tempo as ideias – só na aparência contrastantes de passamento de cada instante e de prossecução. Cada minuto da história dura até apagar-se, isto é, esvai-se mas para ser substituído por outro, e assim sucessivamente. Está presente o modelo do tempo como serialidade, sucessão, cadeia de antes e depois (BOSI, 1992, p. 20).

Numa tentativa desesperada de reverter o tempo, o homem que um dia foi menino e que se sentiu enganado pelo tempo, volta à loja e ao velho comerciante, mas percebe que o tempo é implacável e atinge a todos. Diante de uma placa “Aluga-se”, o personagem percebe que a loja não existe mais, nem ao menos o comerciante. Mas o homem que um dia foi menino e sentiu-se enganado pelo tempo, vendo sua infância roubada, aluga a loja e na impossibilidade de reverter o

tempo, quer torná-lo cíclico, repetindo a história: “Mas a história não se repete: eis uma das máximas gratas à visada teleológica do tempo” (BOSI, 1992, p. 21). “Paulo estava tremendo”, afirma nosso pequeno autor. Teria ele aprendido a lição da história?

Consideramos essa uma das narrativas mais surpreendentes com a qual nos deparamos nos escritos das crianças do NEI. Bruno é uma criança nascida em 1997, tem seis anos quando escreve o texto que transcrevemos acima e domina,

surpreendentemente, as noções de tempo histórico: passado, presente, futuro, tempo linear, tempo cronológico, tempo cíclico e o tempo do relógio estão presentes em sua narrativa. Compreende a aceleração do tempo, a sua irreversibilidade e a finitude da vida em função do devir da história. Não temos dúvida de que Bruno, no trabalho conjunto de prática da escrita que realizou com sua professora, adquiriu uma larga compreensão acerca do tempo, tornando-se, assim, uma criança que se libertou do presente.

3. Conclusão

Quando as temáticas de pesquisa influenciam a imaginação e a fantasia das crianças, encontramos, então, uma série de escritos ficcionais sobre as descobertas de sala de aula. A partir da análise das narrativas escritas pelas crianças da turma 5 do NEI observamos que o conhecimento histórico apreendido em sala de aula, a partir do trabalho pedagógico que tem como eixo condutor os temas de pesquisa, nutriu a imaginação das crianças, alimentando suas histórias de ficção. Compreendemos, assim como Hayden White (2011, p. 482), que as narrativas infantis, assim como as demais, são, há um só tempo, “um modo de discurso, uma maneira de falar e o produto produzido pela adoção desse modo de discurso”. Nesse sentido, para determinar o caráter de veracidade de um acontecimento, precisamos demarcar não as fronteiras existentes entre o falso e o verdadeiro, que é próprio à ordem do discurso, mas estabelecer a distinção entre o real e o imaginário, pertencentes tanto à ordem dos acontecimentos quanto à ordem do discurso (WHITE, 2011, p. 482). Dessa forma é possível que as crianças produzam um discurso imaginário sobre acontecimentos reais, que podem não ser menos “verdadeiros” simplesmente porque são imaginários”.

A dimensão fictícia e imaginária de todos os relatos de acontecimentos narrados pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI não implica que eles não tenham acontecido. Antes, significa “que qualquer tentativa de descrever os acontecimentos (mesmo enquanto estão ocorrendo) deve levar em conta diferentes formas de imaginação”. (KRAMER, 2006, p. 136-137). Tais questões, consideradas

aqui em relação às narrativas infantis, colocam-se também frente ao “retorno da narrativa” no âmbito historiográfico, que levaram Georges Duby a nos advertir acerca da consciência que precisa ter o historiador de que em seu trabalho de reconstituição de um acontecimento histórico ele só pode atingir uma parte da realidade e que o restante é forçosamente preenchido com a imaginação (DUBY, 1984, p. 42). Constatamos, pois, que o espaço imaginado na infância aponta para a importância do simbólico e da imaginação histórica das crianças na construção de uma historiografia contemporânea.

Ademais, diante do exposto, acreditamos que estudar as práticas pedagógicas e os saberes construídos no NEI, escola de perspectiva educacional construtivista e vygotskyana, nos ajuda a compreender o caráter renovador da cultura escolar que se estabeleceu naquela instituição, a partir do último quartel do século XX. Nesse sentido o NEI se constituiu, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, como um sistema educativo capaz de investir em intervenções pedagógicas que valorizavam a capacidade criativa da criança, nela reconhecendo um ser culturalmente formado, que se desenvolve por meio das experiências e das interações que estabelece com a realidade sócio-histórica criada por ela e pelos adultos com quem convive. Assim, tomando como pressuposto os princípios estabelecidos pela teoria histórico-cultural, que tem em Lev Vygotsky (1896-1934) seu principal expoente, o espaço escolar do NEI forjou-se com vistas a provocar nas crianças a criação, desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade e sua consciência histórica.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In. NOVAES, Adauto. (Org.) **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.19-32.

CAPISTRANO, Naire Jane; BENTO, Sarah E. Serêjo (Orgs.). **Uma viagem mágica ao mundo das histórias**. Turma 5 B - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Arte de Fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cintya Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 447-468.

DINIZ, Andréa M.; OLIVEIRA, Sayonara Miranda A. de; COSTA, Simone Rodrigues de Lima (Orgs.). **Gira, Gira: viajando no universo do saber**. Turma 5 - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.

DUBY, Georges. A história – um divertimento, um meio de evasão um meio de formação. In. LADURIE, E. Le Roy *et alli*. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1984.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 2001.

KOSELLECH, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p.305-327.

KRAMER, Lloyd S.. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick La Capra. In.: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 131-173.

LACÔRTE, Vânia Pascoal. (Org.). **Histórias encantadas**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, 541p.

MEDEIROS, Cynthia Pereira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (Orgs.). **Coração das palavras**: o livro da natureza da gente. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1988.

_____. **O livro da turma maluquinha**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1991.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

PIMENTEL, Norma Borges; SOUZA, Maria Marlene Brandão de; JORDÃO, Marília Gabriela de Medeiros (Orgs.). **Contando e recontando**. Turma 5 - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2002.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, Raimunda Porfírio (Org.). **Nossas histórias: um mundo de construção**. 5 A - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. v. 1. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SILVA, Anilza Santos Cordeiro da (Org.). **Uma viagem ao mundo dos deuses**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.

SOUSA, Rutilene Santos de. (Org.) **Tempo de conhecer e ser feliz**. Turma 5 A - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2003.

VICTOR Analice Cordeiro dos Santos; CAVALCANTI, Ângela Maria; FARIAS, Djanira Barbosa de (Orgs.). **Mundo dos sonhos e contos**. Turma 5 A - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000b, p. 497-517.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez 1995, n.0, p.63-82.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica no século XIX**. Lisboa: Estampa, 1992.

_____. **Trópicos do discurso: Ensaios sobre a Crítica da Cultura**. São Paulo: Editora da USP, 1994.

_____. A questão da narrativa na teoria histórica contemporânea. In.: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da (Orgs.). **Nova História em perspectiva**. v. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.