

No escurinho do cinema, sentimos o tempo passar? Como deixar de pensar o tempo como um círculo ou como uma linha? Como libertar os alunos das noções seculares que aprenderam com os professores na escola? Vemos o tempo passar ou somos o tempo que passa? Será que Marx, terna algo a dizer sobre o tempo da revolta e da esperança que perdemos a cada dia? Será que, no futuro, um humano descendente de colonos espaciais fará uma visita no Planeta Terra, para dar uma última olhada? Será...?

Como quem toca panos delicados com agulhas finas, dez pesquisadores, aqui reunidos, leceram esta produção multidisciplinar, fazendo essas e outras tantas perguntas ao tempo. Certamente a trama destas respostas possibilitam uma viagem apinhada de surpresas, pelos tempos (interios e externos) das crianças, dos homens e do universo.

Trata-se de um convite aos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e aos professores de todos os níveis de ensino, que queiram refletir sobre a multiplicidade dos tempos e das memórias. Um convite que pode desorientar leitores que não arriçam andar na contramão do tempo uno, administrado pelo capitalismo flexível, que tanto afeta nosso trabalho, nossos sentimentos.

Uma contribuição inovadora, que busca evitar os equívocos reducionistas das *Severinas do tempo e das linhas de memória*, ou seja, das disciplinas que, ainda hoje, leem em se abocetizar do tempo, com exclusividade.

DOAÇÃO
Origem: Autora
Data: 15/04/05

Quanto Tempo o Tempo Tem!

Educação, filosofia, psicologia, cinema,
astronomia, psicanálise, história...

Vera Lúcia Sabongi De Rossi e
Ernesta Zamboni (organizadoras)

Angel Pino
Lana Mara de Castro Siman
Magda Madalena Tuma

Margareth Rago
Max Faúndez-Abans

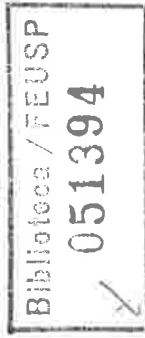
Milton José de Almeida

Regina Maria L. Lopes Carvalho
Patrícia Piozzi

Andra Regina Ferreira de Oliveira

Sonia Regina Miranda

DEDALUS - Acervo - FE



- FAÚNDEZ-ABANS, M. & OLIVEIRA-ABANS M. *Astronomy & Astrophysics Supplement*, 128, 289. Alemanha: Springer-Verlag, 1998b.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.
- FISCHER, A. G. & ARTHUR, M. A. *Society of Economic, Paleontology and Mineralogists Special Publication*, 25, 19, Alburquerque, 1977.
- GUTH, Alan H. *O universo inflacionário*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 293 p.
- HADFIELD, Peter. *New Scientist*. 2327, 11. Inglaterra: Reed Business Information, 2002.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- MULLER, Richard. *Muller's Group*. Disponível em: <<http://muller.lbl.gov>>. Acesso em: 2003.
- NEGI, J. G. & TIWARI, R. K. *Geophysical Research Letters*, 10, 713. Estados Unidos: American Geophysical Union, 1983.
- OLIVEIRA FILHO, Kepler S. & SARAJIVA, Maria F. O. *Astronomia e astrofísica*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 585 p.
- RAMPINO, M. R. & STOTHERS, R. B. *Science*. 226, 1427. Washington: American Association for the Advancement of Science, 1984.
- _____. *Nature*. 308, 709. Londres: Macmillan Magazines, 1984.
- RAUP, D. M. & SEPKOSKI, J. J. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 81, 801. Estados Unidos. 1984.
- _____. *Nature*. 314, 341. Londres: Macmillan Magazines, 1985.
- RESHETNIKOV, V. P.; FAÚNDEZ-ABANS M. & de OLIVEIRA-ABANS M. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*. 322, 689. Edinburgh: Blackwell Science, 2001.
- SEPKOSKI, J. J. *The Geological Society of London* 146, 7. Londres. 1989.
- TATTERSALL, Ian. *Scientific American*. 42. New York: Scientific American, Dec. 2001.

CAPÍTULO 7

A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem

LANA MARA DE CASTRO SIMAN

O termo tempo encerra um sentido polissêmico, pois são muitas as maneiras de abordá-lo: de um lado, o tempo dos relógios, do calendário, o tempo astronômico; de outro, o tempo psicológico, subjetivo, do vivido individual e coletivo. O tempo histórico, embora difira do tempo cronológico, astronômico, do tempo vivido, subjetivo, experienciado, guarda com essas dimensões relações que não podem ser ignoradas. Para se compreender a temporalidade das ações humanas, além de ser necessário elucidar essas relações, não se pode esquecer que o sentido do tempo, nas suas mais diferentes formas de manifestação e construção intelectual, varia de acordo com as sociedades, mudando de acordo com o passar do tempo¹. Dar conta dessa complexidade foge ao

1. A esse respeito podemos ler com muito interesse o texto de K. Pomian “Tempo e Temporalidade”, publicado na *Enciclopédia Einaudi*, vol. 29, pp.11-91, Lisboa: Casa da Moeda, 1993 e o de G. J. Wintrow, *Tempo na História*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

escopo deste trabalho. Evidenciar, no entanto, aspectos dessa discussão nos parece uma tarefa incontornável, quando se trata reorientar estudos e ações pedagógicas relativas ao desenvolvimento do pensamento histórico pelos alunos.

Considerando, pois, que o tempo é uma dimensão central da experiência humana, estruturante do seu pensamento e de sua ação, pensar a temporalidade das ações do homem e das sociedades humanas constitui-se em desafio, tanto para os historiadores, como para os professores de História. Como ensinar os alunos a pensar historicamente, tomando a perspectiva da temporalidade como central desse “modo de pensar”? De quais referências teóricas no campo da história e da educação podemos nos valer? Na pesquisa “Construção do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio histórico: a dimensão da temporalidade e da causalidade”, sob nossa coordenação², temos buscado, num diálogo permanente entre teoria e evidências, identificar possibilidades e dificuldades dos alunos para pensarem historicamente. Neste trabalho apresentaremos, em linhas gerais, aspectos do referencial teórico que vimos construindo na articulação de dois eixos analíticos: um proveniente da teoria da história e outro, da psicologia cognitiva do desenvolvimento e da aprendizagem. Em seguida, apresentaremos alguns dados empíricos da referida pesquisa, a fim de tornar mais claras as possibilidades teóricas que se abrem para a ação docente e para as pesquisas no campo do desenvolvimento do pensamento histórico, em processos de ensino-aprendizagem escolares.

Considerações em torno da temporalidade histórica

...não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades; não se pode falar de um tempo histórico homogêneo, pois as sociedades são heterogêneas; não se pode falar de um

2. Esta pesquisa, realizada no Centro Pedagógico da UFMG, conclui o acompanhamento sociocognitivo de duas classes de alunos, ao longo dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Participam desta pesquisa, sob nossa coordenação, as professoras-pesquisadoras Araci Rodrigues Coelho e Soraia Freitas Dutra e o Prof. Doutor Christian Laville (Université Laval, Québec), como consultor.

tempo linear, pois as mudanças, quando não reduzidas ao número, não têm direção dada antecipadamente, e as sociedades se relacionam, diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro (Reis, 1994).

O conhecimento histórico se distingue de outros tipos de conhecimento pela perspectiva da temporalidade que lhe é própria, o que é reiteradamente reconhecido por vários historiadores. Dentre outros, Le Goff e Pierre Nora (1974, p.12) vão nos dizer que a História “é um sistema de explicação das sociedades pelo tempo”; Marc Bloch, que a história é a ciência do homem no tempo ou o estudo das mudanças na duração³; Braudel enfatizará a necessidade de entrecruzar as durações e os ritmos da história (do tempo do acontecimento, da conjuntura e estrutura) para compreendermos a complexidade dos movimentos de continuidade e rupturas na história.⁴

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.

Tempo e cronologia

Cada época e cada sociedade, ao construir o seu sentido do tempo, beneficiou-se dos avanços da ciência e da tecnologia para criar suas medidas de tempo que são produtos e produtoras de

3. Ler a esse respeito Marc Bloch, A história, os homens e o tempo. In: _____. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001. pp.51-68.
4. Ler a esse respeito Le temps de l'histoire, *Écrits sur l'histoire*, Paris: Flammarion, 1975. pp.15-38.

mudanças. Como exemplo, basta pensarmos nas transformações que se produziram na vida social e nas unidades de trabalho, tanto com advento dos relógios mecânicos, por volta do século XIII, como, em seguida, com a presença dos relógios públicos e dos relógios seculares na Europa ocidental, que soavam regularmente de uma em uma hora. A possibilidade de marcar o tempo, de medi-lo, produz, pois, um novo tempo. Marc Bloch, em “A Sociedade feudal”, assinala que os homens tinham dificuldade em avaliar a significação do tempo pelo fato de estarem mal equipados para medi-lo.

No entanto, o tempo histórico, embora utilize-se das medidas do tempo para estimar as durações dos fenômenos, pensar a velocidade das mudanças, identificar seus marcos históricos no “continuum” do tempo, deste se diferencia. As medidas do tempo, traduzidas pelos números, pelas datas, são apenas índices, são como “pontas do iceberg”, ou pontos de luz, como na bela imagem criada por Alfredo Bosi (1992, p. 19). E qual é a função destes? O próprio Bosi é quem responde:

datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas ações. A memória carece de nomes e de números. A memória carece de nomes.

Seguindo ainda o pensamento deste autor, pensemos em algumas datas, por ele mesmo sugeridas. Pensemos, como proposto, de onde vêm a força e a resistência das combinações dos algarismos:

1492, 1792, 1822, 1922... Vêm daquelas massas ocultas de que as datas são índices. Vêm da relação inextricável entre o acontecimento, que elas fixam com a sua simplicidade aritmética, e a polifonia do tempo social, do tempo cultural, do tempo corporal, que pulsa sob a linha de superfície dos eventos.

No entanto, em nenhum dos casos trata-se de um tempo homogêneo, único, universal, da linearidade infinita, da uniformidade, do segmentável, do reversível. A cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido.

1942: Colombo chega às ilhas do Caribe, o que significa um momento alto da expansão da cultura europeia e do catolicismo, de que o Novo Mundo seria continuador. 1792: Tiradentes é enforcado após uma abortada conspiração anticolonial; hora cruel, sem dúvida, mas prenunciadora de uma nova nacionalidade, o Brasil, que trinta anos mais tarde se destacaria de Portugal por obra de um príncipe, Pedro, neto daquela mesma dona Maria que ordenara o sacrifício dos inconfidentes. 1822: faz sentido com o que veio depois de 1792. O antes é semente, o germe, raiz do depois (Bosi, 1992, p.21.).

Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Como nos adverte Marc Bloch, em *Apologia da História* ou o *Ofício do Historiador*⁵, é preciso perceber a relação de continuidade e de mudança no fluxo da duração. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de eventos que lhes dão significado. Estas “cadeias de eventos” podem tanto estar longínquas umas das outras no tempo cronológico como serem de natureza múltipla e contraditórias. Assim, o conceito de causalidade simples e linear – conceito esse solidário ao tempo –, cede lugar àquele da causalidade múltipla: múltiplas causas e em tempos diversos, que se entrelaçam construindo o sentido à dinâmica das mudanças. A explicação histórica se constrói, pois, na conjunção de fatores e segundo interações complexas e com pesos diferentes, existentes em tempos não obrigatoriamente sequenciais em termos cronológicos. A figura evolucionista do tempo e a procura do sentido das regularidades, tão caras aos positivistas, cedem lugar a uma figura múltipla do tempo. Dito de outra maneira, a história não é mais um discurso “objetivo” e acabado, onde os fatos históricos são dispostos num encadeamento linear, onde o antes, cronologicamente situado, explica o que vem depois. Furet (1986, pp. 73-90) nos dirá que evolução recente da historiografia

5. Ler dessa obra o capítulo I: A história, os homens e o tempo. Edição renovada pela Zahar Editora, em 2001. (Trad. de André Telles).

mostra que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo, para uma história-problema. A *história-problema*, diferentemente da história tradicional, visa à elaboração de um exame analítico de um problema, ou de questões que podem se apresentar em diferentes períodos. Assim, enquanto na perspectiva tradicional a explicação histórica obedece à lógica da narração – onde o antes explica o depois – a *história-problema* procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades. Ou seja, o objeto central da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente e passado, nas suas relações de continuidades e mudanças.

Os novos historiadores vêem, pois, a temporalidade histórica como uma temporalidade múltipla – múltiplas temporalidades coexistindo no espaço-tempo cronológico, com sua diversidade de ritmos e níveis de temporalidade, com durações que revelam continuidades e rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e nas diferentes dimensões da vida social.

Além disso, o sentido dado ao tempo não se referencia apenas aos eventos de ordem da política institucional. Existe uma polifonia de eventos e de modos de vivê-los e pensá-los que pode demarcar o passar do tempo, instituindo novos marcos referenciais ou, ainda, configurando sentidos diferentes às mesmas datas. Incluir novas possibilidades de instituir outras “marcações do tempo” vem de par com a expansão dos objetos e métodos de produção do conhecimento histórico. Por meio dessa expansão, que se inicia nas décadas do século passado, no contexto do movimento da Nova História, foram incluídos temas que até então estavam fora do âmbito do interesse dos historiadores: diferentes expressões do cotidiano vivido por diferentes sujeitos, na sua diversidade de classe, étnica, de gênero, entre outros interesses. O tempo histórico, porque social, deixa de pertencer aos que detêm o poder formal de demarcá-lo, cabendo ao historiador identificar – nas mais diferentes esferas da vida humana e entre os mais diferentes sujeitos –, os seus batimentos, suas pulsações, os eventos e sentidos que os incluem na duração histórica das sociedades.

Relação: presente e passado ou a percepção da mudança

Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto, para bem penetrá-los (pois será que se compreende perfeitamente alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, uma cor correta no tom verbal são necessárias. Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir. Entre a expressão das realidades do mundo físico e das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e a do *luthier*: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o *luthier* guia-se, antes de tudo, pela sensibilidade dos dedos. Não seria bom que o fresador se contentasse com o empirismo do *luthier*, nem que este pretendesse imitar o fresador. Será possível negar que haja, como o tato das mãos, um das palavras? (Marc Bloch, 2001, pp. 54-55).

O tempo histórico é um tempo múltiplo e auscultar ou perceber os sinais das transformações que lhe conferirão novos sentidos é tarefa que extrapola as operações de ordem cognitiva. Exige sensibilidade, imaginação, fineza de espírito. O que nos faz dizer que algo é passado não é apenas a sua data, a distância cronológica que separa um evento do outro. O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo. Nem todos os eventos, no entanto, produzem transformações que redefinam a relação de continuidade do passado com o presente. Além disso, o passado histórico não é dotado de reversibilidade e nem podemos ter acesso direto a ele e, o mais grave, a realidade em que vivemos nem sempre contém elementos do passado que nos dêem a percepção da continuidade e rupturas necessárias à compreensão da nossa própria historicidade e da historicidade das sociedades da qual fazemos parte.

O fato de nem sempre sermos educados para perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestas, no presente, sob as mais diferentes formas, aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado, futuro. Essa situação se agrava nas sociedades modernas que são, por definição, sociedade de mudanças constantes, rápidas e permanentes. A modernidade parece introduzir, pelo número e velocidade dos eventos, a sensação de um presente contínuo, sem relação orgânica com o passado. Tal fato faz com que não só alteremos a nossa maneira de perceber o tempo, mas parece dificultar a nossa relação com o passado. Anthony Giddens (1990) ressalta que a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas” diz respeito à maneira como lidamos com o tempo e o espaço: “nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados, porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição constitui-se, pois – continua ele – num meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes” (Giddens, 1990, pp. 37-38).

Hobsbawm (1995, p.13) irá nos alertar sobre os efeitos das quebras de vínculo em relação ao passado: “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres deste século (...) Quase todos os jovens de hoje” – continua nos advertindo esse historiador – “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação orgânica como o passado público da época em que vivem”. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca (...). Esse desafio se iguala àquele que nos propõe Koselleck “conhecer um mundo histórico é responder a esta questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação?”⁶. Reconhecer, pois, a historicidade do presente constitui-se num grande desafio para os historiadores e para os professores de História.

6. Citado por José Carlos Reis. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1999, p 8.

Temporalidade histórica e tempo vivido

Para avançarmos na compreensão da temporalidade histórica é importante evidenciar as relações entre esta e o tempo vivido.

O tempo vivido tem a sua lógica, ritmos e durações próprios. A lógica do tempo vivido não se conforma numa cronologia e tampouco é a mesma do “tempo marcado pelos que detêm o poder de marcá-los”. Os tempos vividos, além de múltiplos, entrelaçam aspectos econômico-políticos e sociais que costumeiramente são apresentados de maneira isolada. Várias histórias se acotovelam no tempo: múltiplas memórias construídas nas relações entre os homens e mulheres que vão formando sua identidade de classe; homens e mulheres que narram a sua experiência de luta, de dominação, de transgressão e de sobrevivência.

Na memória do vivido constata-se uma intuição da duração, da sucessão, da simultaneidade temporal, da relação entre o presente, o passado e o futuro, categorias de pensamento sem as quais o vivido se torna incompreensível. A idéia da sucessão temporal que, por sua vez, é solidária à idéia da causalidade, estabelece uma relação entre o antes e o depois, sendo os eventos dependentes ou independentes uns dos outros. Portanto, antes de ser um tempo concebido ou histórico – pensado a partir de operações que o retiram da “ordem do natural” – o tempo é, pois, vivido e refletido pelos homens, no seu cotidiano.

As referências temporais construídas pelo vivido fogem à clausura dos tempos curtos, delimitados pelos “acontecimentos oficiais”, tão a gosto da historiografia tradicional. Como diz Le Goff (1986, p. 81)

No seio do cotidiano há uma realidade que se manifesta de forma completamente diferente do que acontece nas outras perspectivas da História: a memória. A grande História do cotidiano revela-nos o sentimento daquilo que muda, bem como daquilo que permanece, a própria percepção da História.

No entanto, como ainda nos dirá Le Goff, cabe ao historiador fazer, desse dado, o vivido cotidiano da História, um objeto científico. No entanto, tal como nos alerta Pierre Nora (1981, p.7), a memória individual e social que opera sobre o tempo vivido, lembrando, registrando, esquecendo, distingue-se da memória histórica:

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, (...) [enquanto que] a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.

No entanto, embora a história seja vida, expressão da ação dos homens no mundo, o conhecimento produzido a seu respeito oferece inúmeros desafios e, dentre eles, encontra-se o desafio de pensar os produtos das ações humanas, os projetos e formas de pensar que orientam as ações dos homens no mundo, numa perspectiva temporal.

A história, que faz do tempo a sua figura central, opera transformações no tempo do vivido, cujos registros e traços são encontráveis na memória individual e coletiva. Para se buscar a inteligibilidade dos eventos e dos significados a eles atribuídos no vivido, é necessário mobilizar operações cognitivas de naturezas diversas, que vão desde a sensibilidade, a intuição, ao rigor analítico no tratamento das fontes, com base na elaboração de hipóteses conceituais. Como diz Le Goff (1999, v.1, pp.194-195):

É essencialmente dar provas de reversibilidade. Nas sociedades, a distinção do presente e do passado (e do futuro) implica essa escalada na memória e essa libertação do presente pressupõe a educação e, para além disso, a instituição duma memória coletiva, a par da memória individual. Com efeito, a grande diferença é que a criança não obstante as pressões do ambiente exterior – forma em grande parte a sua memória pessoal, enquanto que a memória social histórica recebe os seus dados da tradição e do ensino, aproximando-se porém do passado coletivo.

É nesta análise das diferenças entre história e memória que Pierre Nora propaga a idéia de que memória liga-se à lembrança das vivências por laços afetivos e de pertencimento, apresentando-se, portanto, aberta e em permanente transformação, enquanto que a história é a crítica e a reflexão sobre as memórias expostas, que se constituem em representações do passado (Nora, 1981, p.7).

De uma maneira geral, podemos dizer que, tanto Nora, quanto Le Goff mostram a importância da memória coletiva não apenas como “matéria prima” da construção do conhecimento/memória histórico, mas igualmente como “matéria” necessária à constituição da identidade social dos sujeitos e à sua historicidade, condição imprescindível para formação da cidadania crítica e participativa.⁷

Postulamos, portanto, que é apenas na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-las à historicidade de sua coletividade que se estará propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que acolherão a complexidade da temporalidade histórica.

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contexto sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. Como desenvolver nos alunos esse modo de pensar? Advogamos a favor da idéia de que devamos introduzi-los o mais cedo possível nessa tarefa, pois o seu desenvolvimento não é inato e, muito mais cedo do que pensamos, as crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a história pouco abertos a sua complexidade.

7. A esse respeito podemos ler: Jaques Le Goff, *História e memória*. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

No plano do desenvolvimento cognitivo, o entendimento da relação entre o tempo vivido e o tempo histórico, ou da relação entre a memória individual e coletiva com a memória histórica se dá de forma lenta, não linear e, portanto, ao longo de um grande período de escolaridade. Essas capacidades encontram-se ligadas intrinsecamente à noção de causalidade histórica e causalidade, cuja aquisição é longa e parece acompanhar, em linhas gerais, o curso do desenvolvimento do raciocínio lógico, tal como nos é descrito pela teoria de Jean Piaget.

Para que esse desenvolvimento se realize, é necessário que, no ambiente escolar, sejam oferecidas aos alunos situações de ensino-aprendizagem adequadas. Nesse sentido, caberá ao professor selecionar estratégias de ensino que estimulem os alunos ultrapassarem os obstáculos inerentes ao nível de desenvolvimento das suas estruturas mentais, aumentando, assim, cada vez mais, o seu entendimento sobre o mundo histórico-social.

Possibilidades e limites do desenvolvimento do pensamento histórico: as dimensões da temporalidade e causalidade histórica

A questão do desenvolvimento das noções ligadas a temporalidade e causalidade histórica parece estar estreitamente ligada ao desenvolvimento do pensamento lógico, no seu conjunto. Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual se efetua por meio de uma série de estágios, em ordem de sucessão e invariável. Segundo ele, o aluno ascende às operações intelectuais que lhe permitem manipular o tempo somente a partir do momento em que atingiu o pensamento operatório concreto, que é característico das crianças entre 7 a 11 anos. Nesse momento, a criança torna-se capaz de classificar, ordenar, estabelecer relações entre o antes e o depois, distinguir os elementos que estão ou não em relação entre si e de considerar vários aspectos de uma mesma situação, ao mesmo tempo. No entanto, essas operações apresentam-se submetidas às percepções imediatas e ao mundo das experiências concretas. A partir dos 11 anos e até aos 16, aproximadamente, os alunos ascendem ao pensamento hipotético-dedutivo. As operações

mentais, nesse momento, se referenciam ao abstrato e a capacidade de considerar as possibilidades se efetiva, raciocinando a criança, por hipóteses e por proposições, ou seja, seu raciocínio torna-se hipotético-dedutivo. Nesse momento, além de tornar-se capaz de se descentrar suficientemente para distinguir pontos de vistas exteriores aos seus, passa a considerar vários aspectos de uma mesma realidade, ao mesmo tempo, identificando as interações entre estes aspectos, estimando o peso ou importância de cada um deles para a explicação das mudanças e conservação dos estados originários dos problemas em questão.

Na década de 70, pesquisas de Hallam (1970) e de seus seguidores tiveram por objetivo identificar as capacidades de adolescentes pensarem historicamente, com base no referencial piagetiano dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Roy Hallam⁸, por meio de suas pesquisas, mostrava que os alunos submetidos aos seus instrumentos de pesquisa só conseguiam ascender ao pensamento formal em História a partir de 16 anos e, às vezes, mais tarde ainda; e que ao pensamento operatório concreto só acendiam por volta de 12 anos. Assim, num primeiro momento, Roy Hallam (assim como Peel, Kohlberg) foram categóricos em afirmar, como assinalam Laville e Zaccaria⁹, que as habilidades de pensamento explicativo ou formal exigidas pela natureza do pensamento histórico se desenvolvem relativamente mais tarde, nas crianças, do que aquelas exigidas pelas ciências. Ou seja, enquanto para Piaget as crianças ascendem ao pensamento formal em torno de 11-12 anos, aquele grupo de pesquisadores defendem a idéia de que é apenas na idade de 16 anos e 2 meses a 16 anos e seis meses que os jovens estão prontos para o pensamento formal necessário para o trabalho com História.

8. Ver Hallam, An Investigation into some aspects of the historical thinking of children and adolescent, tese de M. Ed. Leeds University, 1966, ou ainda o resumo publicado com o título Piaget and thinking in History. In: Ballard (ed.), New Movement in the study and teaching of History, Londres, Temple Smith, 1970. pp.162-178.
9. Laville, Psychologie de l'adolescent et enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle, *Cahiers de Clio*, 1975, n. 43-44, pp. 33-40. Zaccaria, Michel. "the Development of historical thinking: implications for the teaching os History. *The History Teacher*, vol. XI, n.3, pp.323-340.

Os resultados dessas pesquisas acabaram por reforçar, entre alguns pesquisadores e professores, a idéia de retardar a introdução do ensino de História para o momento em que os alunos teriam atingido o raciocínio formal-abstrato ou completariam o estágio operatório concreto¹⁰.

Ao fazermos um recenseamento das pesquisas relativas ao tema, desenvolvidas na década de 70 com base no referencial piagetiano, veremos que estas, além de restringirem a compreensão da temporalidade e da causalidade no âmbito das ciências físicas, insistem em tomar os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget como referência exclusiva para avaliar as capacidades de os alunos pensarem em História. Além disso, baseiam-se em concepção de temporalidade e causalidade histórica pouco identificada com as renovações historiográficas.

Nesse sentido, críticas aos resultados dessas pesquisas não tardaram a aparecer. Martin Booth (1983, pp.101-117) assinala a pouca importância atribuída ao raciocínio indutivo e crítica a compreensão estreita da teoria de Piaget, marcada pelo excessivo emprego da "teoria" dos estágios. Para Booth, o raciocínio histórico não se caracteriza apenas pela lógica formal, tal como querem nos fazer crer Hallam e seus seguidores, reforçados por Donald Thompson (1973)¹¹. Este autor insiste sobre o fato de que a adesão a teoria cognitiva de Piaget, a qual foi construída a partir de experimentações no campo das ciências exatas, pode nos levar a ignorar a natureza do pensamento histórico. Laville (1975), além de insistir sobre esse aspecto, propõe, juntamente com Rosenszweig (Laville, 1982, pp.54-66.), um reexame dessas pesquisas, a partir de outra concepção de História e do seu ensino. Esses autores, ao examinarem detidamente os instrumentos de pesquisa utilizados por Hallam, identificam que a concepção de História e do seu ensino presente é aquela da História enquanto uma narrativa ou um registro de uma sequência linear de acontecimentos de natureza político-institucional, dando um

10. Importante assinalar que, posteriormente, Hallam inclui em suas preocupações as possibilidades de aceleração do desenvolvimento por meio dos processos de ensino-aprendizagem escolares.

11. Burston, W.H. e Donald Thompson. *Studies in the nature and teaching of history*. New York, Humanities, Press, 1973.

grande espaço para os grandes acontecimentos e os grandes homens. Laville e Rosenszweig chamam, ainda, a atenção para dois outros aspectos. A concepção de História empregada tem pouca ressonância no universo de experiência sociocultural dos alunos – sugerindo o uso de uma História sociocultural; e as questões propostas pouco contemplam as operações constitutivas do pensamento histórico.

Pesquisas recentes, tais como de Levstik e Papas (1987), vêm mostrando que as próprias crianças com domínio incompleto das operações do tempo físico podem ser introduzidas ao raciocínio histórico, a partir de experiências e reflexões sobre o tempo vivido por elas, segundo graus crescentes de complexidade da temporalidade histórica. Levstik e Papas mostram em seus estudos, por exemplo, que crianças mais novas são capazes de usar categorias temporais mais amplas, por exemplo, tempo das cavernas, dos dinossauros, o que vem colocar em dúvida resultados e pressupostos até então sustentados. Como bem expressaram Dowey e Levstik (1998, p. 340)

(...) não há evidência de que retardar o ensino de História seja evolutivamente apropriado. Inclusive, se a compreensão histórica mais madura exige operações formais no sentido piagetiano, não evidencia que o desenvolvimento da compreensão histórica comece nesse estágio.

Consideramos, no entanto, que não se trata de negar a importância das aquisições das noções operatórias do tempo físico (ordenação e sucessão, duração, simultaneidade, quantificação do tempo) para o desenvolvimento da temporalidade histórica. Não se trata, igualmente, de negar que a capacidade de pensar em História é acompanhada da aquisição da noção de reversibilidade e de reciprocidade que propiciam a "descentração", a saber, a capacidade de se pensar em relação aos outros, ou considerar a reciprocidade dos pontos de vista. A ausência da capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento de relações entre a história individual e a História – passada ou aquela que se processa no presente – ou ainda dificulta a percepção das ligações genealógicas de identificação, da alteridade das relações sociais (Piaget, 1973).

No entanto, nós sabemos que a apreensão do sentido do tempo envolve muito mais do que o domínio das medidas do tempo; envolve o sentido da historicidade – um sentimento de existência no

passado, assim como no presente, um sentimento de estar na história, tal como assinala John Foster¹².

Na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade de sua própria vida – e da de seu grupo de vivência – é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico e no desenvolvimento da formação da sua identidade sociocultural. Portanto, torna-se necessário partir da memória que as crianças guardam da sua própria existência e da memória social de seus grupos de referência para buscar, através dessas, promover as relações com a memória histórica de sua sociedade, em outros tempos e lugares.

Ora, se cabe à educação o desenvolvimento do sentido histórico do tempo é porque esse não é inato ou espontâneo nos sujeitos que o vivem. Ao contrário, seu desenvolvimento e aquisição se dão ao longo do próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. No entanto, há que se ressaltar que o desenvolvimento cognitivo e, portanto, da temporalidade histórica depende da cultura que fornece ao indivíduo “os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpersonais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Tal como argumenta Vygotsky (1977, p. 94):

qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em dois planos: primeiro no plano social para depois aparecer no plano individual ou seja, inicia-se nas pessoas (nas relações entre pequenos grupos de indivíduos envolvidos em interações sociais) como uma categoria interpsicológica para depois aparecer na criança como uma categoria intrapsicológica.

Trazendo essas considerações para a nossa realidade, não hesitaríamos em dizer que a mobilidade intensa a que são submetidos os trabalhadores, provocados pelas crises no campo ou nas cidades,

12. Ler desse autor *The Birth of past: children's' perception of historical time*, vol 3, n. 4, august 1973, pp. 594-595.

conduzem à desagregação familiar ou ainda àquilo a que Weil (1979) chamou desenraizamento, processo que dificulta a sedimentação do passado e de suas lembranças. Esse desenraizamento, acrescido de fracas relações que as sociedades contemporâneas tendem a manter com o passado, pode como assinala John Poster (1973), comprometer o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica, pois este depende da aquisição do sentido do tempo. O tempo histórico requer um sentido da existência do passado, bem como do presente; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história. Ao se tomar contato com a memória do grupo de referência familiar – que traz em si a vivência experienciada em outras épocas – as crianças são, então, impulsionadas a sair do pensamento de seu próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças e, a partir daí, reconhecendo transformações e permanências. Dessa forma, isso faz com que, de um lado, os alunos tomem consciência de outras épocas e do outro, atribuem novo significado à consciência do seu próprio tempo, tal como diz Le Goff (1994, p.206):

Tratamos os acontecimentos que a história do nosso grupo social nos fornece, tal como tínhamos tratado a nossa própria história. Ambas se confundem: a história da nossa infância e das nossas primeiras recordações, mas também a das recordações dos nossos pais, e é a partir de uma e outra que se desenvolve esta parte das nossas perspectivas temporais.

Lahire (1997), interessado em estudar o sucesso escolar de crianças das classes populares, identifica em suas pesquisas, dentre outros aspectos, que é através da utilização da escrita diária (em forma de listas de compras, de anotações em agendas e de recados), que as famílias imprimem técnicas de organização ao seu cotidiano, estabelecem uma ordem moral doméstica e, conseqüentemente, exercem uma autoridade familiar. Esses pontos podem influenciar positivamente na escalada das crianças rumo ao sucesso escolar, independente da sua origem social. Como assinala o autor:

o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o

perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (Lahire, 1997, p.27).

Assim, se nos situarmos num ambiente sociocultural onde referências temporais estejam ausentes do cotidiano dos nossos alunos, caberá à escola promover os meios para a construção das mesmas. A densidade das interações discursivas sobre a temporalidade das ações humanas promovidas pela escola dentro e fora dela poderá constituir-se em recurso de superação de muitas das lacunas que venhamos a observar entre nossos alunos. Pesquisas têm demonstrado que o curso do desenvolvimento cognitivo pode ser alterado positivamente por meio da instrução escolar, da utilização variada de mediadores culturais e pela ação mediada, exercida pelos professores que privilegiam a linguagem como mediadora da ação humana, pautada numa perspectiva sócio-interacionista.

A partir dessas considerações, argumentamos a favor da idéia de que, no interior mesmo do período operatório, as crianças devam ser introduzidas no desenvolvimento das operações, atitudes e raciocínios exigidos pela natureza do pensamento histórico, à condição de que as três dimensões da temporalidade sejam introduzidas, em grau de complexidade cada vez maior, a partir das relações entre memória individual, coletiva e a memória histórica. Ao adotarmos a hipótese anteriormente mencionada, deveremos alterar, de forma radical, as práticas de sala de aula, de modo a permitir que nossos alunos sejam, o mais cedo possível, introduzidos às atividades que lhes permitam desenvolver suas capacidades. Neste sentido, nos são valiosas as contribuições de Vygotsky (1984), que nos levam a rever a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo sócio-histórico, mediado pela cultura, onde se atribui, à interação entre o adulto e a criança e destas com os seus pares e à ação da escola, o papel de impulsionar o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva, os estágios ou etapas de desenvolvimento propostos por Piaget representariam as capacidades reais das crianças e não suas capacidades potenciais, ou seja, aquelas que poderiam vir a ser desenvolvidas se as crianças forem submetidas a um processo de ensino que as faça avançar em direção a etapas posteriores. Nesse

sentido, muitas das intervenções pedagógicas devem se situar no que Vygotsky denomina de "zona de desenvolvimento proximal".

Supomos, pois, que essas aquisições, além de não ocorrerem de forma linear, não se constituem em pré-requisito para a introdução ao desenvolvimento temporalidade histórica. Ao contrário, essa poderá se desenvolver de forma paralela, desde que se estabeleçam, em nível crescente de complexidade, relações entre memória individual, memória coletiva e memória histórica e entre tempo físico, social e histórico. Esclarecer essas possibilidades constitui-se em grande desafio para a nossa pesquisa, o que estaremos demonstrando neste trabalho.

O desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças: dimensão da temporalidade e da causalidade



Peteca I

Peteca II

Peteca III

Os dados que serão objeto de análise a seguir resultam de uma atividade aplicada aos alunos do 2º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG, em 1999,¹³ no contexto da pesquisa longitu-

13. Essas crianças provêm, em sua grande maioria, de famílias de baixa renda e de nível médio de escolaridade. Outros dados a respeito do universo sociocultural dessas crianças encontram-se disponíveis no banco de dados da pesquisa. Essa turma, durante o ano de 1999, esteve sob a responsabilidade da Profa / pesquisadora Soraia de Freitas Dutra, a qual participou da elaboração da atividade diagnóstica que será objeto de nossa discussão.

dinal *A construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças: as dimensões da temporalidade e causalidade histórica*.

A referida atividade teve como tema as Petecas e estava inserida numa unidade de trabalho a respeito das brincadeiras, onde se pretendia estabelecer relações mais diretas com o universo sociocultural das crianças. Por meio desse tema, pode-se buscar a experiência e a memória de diferentes gerações e culturas, assim como alguns conhecimentos históricos a esse respeito. O desenvolvimento dessa atividade foi precedido do estudo de um breve texto versando sobre a "história da peteca no Brasil", de uma oficina sobre a sua fabricação artesanal, com a presença de alguns avós e, ainda, de uma visita a uma fábrica de petecas, assim como de várias atividades onde as crianças tiveram oportunidade de mobilizar e desenvolver um conjunto de habilidades relacionadas ao pensamento histórico.

A atividade que apresentaremos foi dividida em dois momentos: elaboração pelas crianças de explicações relativas às mudanças ocorridas com as petecas ao longo do tempo e construção de uma linha do tempo.

Explicações das mudanças

O primeiro momento constou de um exercício, por escrito, que apresentava às crianças 3 figuras de petecas diferentes. A peteca I, mais antiga, é a que guarda características semelhantes àquela criada pelos indígenas no Brasil, confeccionada em palha e pena de galinha. A peteca II, de fabricação artesanal e/ou industrial, tem sua base em couro e penas sintéticas. A peteca III é a chamada peteca "oficial" dos jogadores profissionais, composta de materiais sintéticos e produzida industrialmente. De posse dessas petecas, os alunos foram interrogados a respeito da existência de cada uma delas em diferentes temporalidades, devendo, em seguida, justificar suas respostas. Considerando as dificuldades das crianças para lidarem diretamente com os conceitos de década, século e outras medidas de tempo, empregaram-se expressões temporais que abarcam grandes períodos: *há muito e muito tempo atrás; há*

*muito tempo atrás*¹⁴, *hoje em dia, no futuro*. No entanto, esperava-se que os alunos pudessem valer-se de referências cronológicas: suas idades, de seus pais, avós e o aparecimento de diferentes petecas para situá-los em relação às grandes durações temporais.

Esse instrumento visou, portanto, diagnosticar a capacidade dessas crianças de identificar, nos objetos da cultura material, elementos definidores de temporalidade histórica e portadores de significado, tanto da memória coletiva, quanto histórica, num *continuum* temporal. Pretendeu-se, sobretudo, verificar em que medida as crianças seriam capazes de relacionar às *diferentes durações do passado* (um mais distante, outro menos distante) datas relativas à sua experiência, às de seu grupo de referência familiar e às de outras coletividades que ultrapassam a duração de sua experiência pessoal e coletiva. Ou seja, partia-se do suposto de que as crianças, uma vez já tendo-se demonstrado capazes de uma seriação ou ordenação simples, seriam capazes de elaborar co-séries de vários acontecimentos, acontecimentos que são ao mesmo tempo independentes e interferentes¹⁵. Pretendeu-se, ainda, verificar a capacidade dos alunos para construir explicações que ultrapassassem os limites da sua experiência direta com os objetos, relacionando-os aos conhecimentos construídos via transmissão da memória coletiva e da instrução escolar. Enfim, interessava saber o quanto os alunos são capazes de construir explicações descentradas do seu próprio universo e de suas ações sobre os objetos, mas, ao mesmo tempo, incluindo-se nesse universo de explicação. Este aspecto pode ser bem entendido a partir do que diz Piaget (1996, p. 323):

a causalidade supõe, portanto, em todos os níveis, uma interação entre o eu e as coisas, mas se o egocentrismo

14. *Há muito tempo atrás* correspondeu, nesta atividade, ao "tempo dos avós".
15. Resultados de nossas pesquisas com essas crianças no final do primeiro do primeiro ano do ensino fundamental podem ser lidos em: *A construção do conhecimento do raciocínio histórico e cidadania nas crianças: discussão de alguns resultados da pesquisa*, Ijuí, UNIJUÍ, 1999, pp. 615-625.

radical do início leva, primeiramente, o indivíduo a atribuir todos os acontecimentos exteriores à atividade própria, a constituição de um universo permanente possibilita, em seguida, ao eu, situar-se entre as coisas e compreender o conjunto das seqüências das quais ele é espectador ou nas quais está comprometido como causa ou como efeito.

Para fins de exemplos, tomaremos as explicações dadas por alguns alunos à existência da Peteca I nos diferentes tempos.¹⁶

a. Peteca I há muito e muito tempo atrás:

Sim, eu li um texto e falava que há 2000 anos atrás já existia peteca (Bren e Gton)

Sim, porque no tempo dos avós existia a de palha e antes existia a primeira (Jacia)

Sim, porque ela é muito antiga (Rafa); *Porque na figura está parecendo antiga* (Raq)

Sim, porque elas eram boas (Die)

Porque há muito tempo atrás ainda existia as outras (Mat)

b. Peteca I há muito tempo atrás (corresponde ao tempo dos avós)

Sim, porque ela é antiga e meus avós são antigos (Raf. P).

Sim, porque naquele tempo as petecas eram artesanais e não existia fábrica de peteca (Nay)

Sim. Porque eu acho que não existia peteca industrial, eles tinham que fazer (Jen)

Sim, eu nunca vi dessa peteca hoje e pode ter existido no tempo dos avós (Bar)

16. As explicações dadas por outras crianças com relação à Peteca I, assim como o conjunto de repostas relativamente às petecas II e III encontram-se no banco de dados da pesquisa.

c. Peteca I “hoje em dia”

Sim, porque já fiz na escola e já vi (Rafla)

Sim, porque eu quando fui na fábrica de peteca eu vi uma (Was)

Sim, algumas pessoas ainda têm esse tipo de peteca, mas ela não é mais fabricada (Raf. P)

Sim, porque ainda tem pessoas fazendo petecas desse tipo(Nay)

Sim, porque essa peteca é feita ainda e existe. *sim*(Nat)

d. Peteca I “no futuro”

Sim, nós podemos ensinar nossos filhos a fazer a peteca à mão (Anac)

Sim, porque podemos fazer com a palha de milho e as penas de galinhas (Rafae)

Não, ela vai estar esquecida (Bren)

Não, porque vai existir uma mais moderna (Mat)

Não, porque hoje em dia não tem muitas delas e por isso ela não existirá no futuro (Rafael F.)

Como se pode observar, foi significativo o número de alunos que construíram suas explicações com base na descrição de suas experiências de vida: eu fiz, eu vi, eu ganhei, eu tenho, eu tive, eu fui, nós fizemos, meus avós têm, meus avós fizeram; enfim, todas elas demonstram que a existência do objeto está vinculada à ação realizada pelo sujeito, revelando o egocentrismo característico de crianças nessa fase de desenvolvimento cognitivo e sua dificuldade de realizar a “descentração”, ou seja, de reconhecer que os acontecimentos externos não giram em torno unicamente de sua vivência individual ou coletiva. No entanto, constata-se que as percepções do vivido contêm evidências das realidades historicamente situadas em uma outra época.

Cabe ainda ressaltar que, ao recorrerem às explicações advindas do limite do vivido, as crianças deixam transparecer a necessidade

de de uma materialidade, ou seja, de um contato direto com o objeto, não recorrendo à representação enquanto recurso mediador da relação sujeito – objeto. A mediação, neste caso, é substituída pela experimentação. É possível perceber, no entanto, alguns indícios de inícios de “descentração” como, por exemplo: “*Eu nunca vi dessa peteca hoje e pode ter existido no tempo dos avós*” (Barb.).

Outras crianças são capazes de recorrer a explicações mais sofisticadas, que envolvem um certo nível de abstração, ou seja, um distanciamento das experiências provenientes do domínio do vivido (memória individual/coletiva) e uma aproximação do contexto histórico ao qual a existência da peteca e seu modo de produção estão vinculados. A possibilidade da criança de se “descentrar” permite que ela trabalhe com uma memória histórica, relacionando diferentes tempos e acontecimentos dentro de uma mesma explicação causal. A referência dos alunos ao modo de produção/confecção – artesanal ou industrial – da petecas demonstra a possível reflexão sobre diversos significados e conceitos anteriormente adquiridos (por exemplo, a localização temporal do surgimento de fábricas, máquinas, tecnologia e modernidade) e a articulação destes com a situação ou questão que lhes é problematizada. Essa articulação mostrou-se possível quando, por exemplo, elas associaram os tipos de peteca utilizadas pelos avós, quando crianças, ao seu modo de fabricação.

Sim, porque naquele tempo as petecas eram artesanais e não existia fábrica de peteca (Nay)

Sim. Porque eu acho que não existia peteca industrial, eles tinham que fazer (Jen)

Essas respostas demonstram que, a partir da aquisição de informações e conhecimentos prévios, as crianças situaram temporalmente o modo de produção da peteca, organizando uma rede de significados que passa a adquirir sentido através de uma articulação entre objeto e tempo. A identificação, pois, de eventos, de referências, parece constituir-se numa busca das crianças para compreensão histórica e explicação das mudanças. O advento da indústria é para as crianças um evento que muda o sentido do tempo, passando a constituir-se numa referência temporal.

Para fins de melhor entendimento da progressão das crianças nas suas explicações de natureza histórica, podemos recorrer mais uma vez a Piaget (1996, p. 315); quando este discorre a respeito do nascimento da noção de causalidade nas crianças

a construção dos esquemas de ordem causal é inteiramente solidária à do espaço, dos objetos e das séries temporais. Se a criança chega, com efeito, a constituir séries causais independentes do eu, no seio das quais o próprio corpo intervém ao mesmo título que as outras causas e sem privilégio de nenhuma espécie, é porque, de outro lado, um campo espaço-temporal se organiza e os quadros percebidos adquirem a permanência dos objetos. Na medida em que, ao contrário, a causalidade permanece ligada à atividade do eu, o espaço, o tempo e os objetos permanecem na mesma situação.

Interessante notar que algumas crianças utilizam-se da expressão “ainda” para dizer que “hoje em dia” a peteca I pode estar existindo. Essa expressão sugere que as crianças operam com a ideia de continuidade, assim como com a de mudança na continuidade, pois reconhecem que a peteca I pode existir como objeto de memória, mesmo não sendo mais fabricada.

Podemos, também, por meio dos exemplos citados, observar que algumas crianças formularam explicações que fugiram ao tema da pergunta em questão. A dificuldade de articulação das ideias das crianças se deve à distância entre a sua experiência individual e coletiva e a referência temporal-histórica da peteca I?

Observando em qual tempo foi maior a recorrência de explicações incoerentes, notamos que ela se deu no marco *há muito* e *muito tempo atrás*. Podemos sugerir que, ao trabalhar com um espaço de tempo muito distante, as crianças encontram dificuldades, não conseguindo formular esquemas causais que deem conta de uma argumentação possível, aceitável. Há que se considerar, ainda, que, quando perguntadas sobre a existência da peteca I *há muito tempo atrás*, a maioria das crianças não respondeu (13 em 22 alunos).

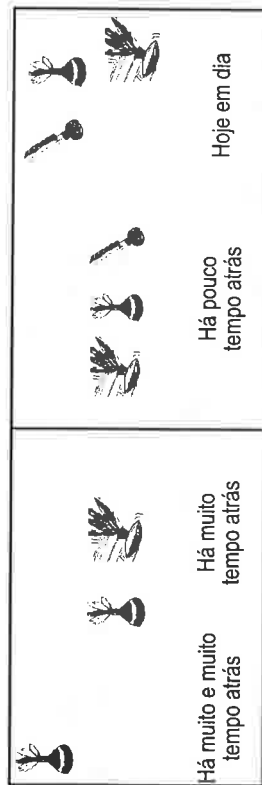
A “linha” do tempo

No segundo momento, foi solicitado às crianças que elaborassem uma linha de tempo. Para tal, foi-lhes fornecido, de forma desordenada, um conjunto de referências temporais (*há muito e muito tempo atrás, há muito tempo atrás, há pouco tempo atrás, hoje em dia*); eventos relacionados à sua história de vida com as respectivas datas (data do seu nascimento e do nascimento dos avós) e um conjunto de diferentes tipos de peteca, sendo cada tipo característico de um determinado momento da “história das petecas”. Inicialmente, as crianças deveriam ordenar as diferentes referências temporais; em seguida, situar os eventos em relação a essas referências e, por último, distribuir as petecas pensando em quais tempos estas poderiam ser encontradas.

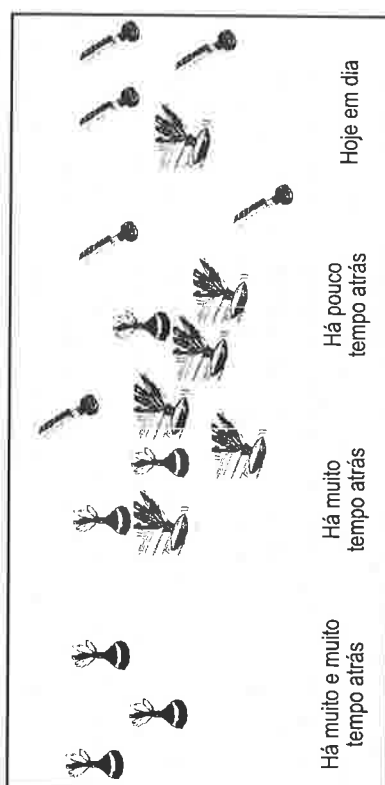
Ressalta-se que as crianças dispunham de vários exemplares de cada um dos tipos de peteca, por meio dos quais poderiam, pela disposição das petecas na linha de construir uma “narrativa visual”, e estabelecer relações entre pontos de referência da história desse objeto com a história pessoal e do grupo de referência familiar.

Teve-se por objetivo, nesta atividade, diagnosticar as aquisições, feitas pelas crianças, de noções relativas ao tempo histórico, indo desde a aquisição das chamadas noções operatórias (ordenação, sucessão, simultaneidade, duração) até outras noções, como as de continuidade e ruptura, no nível de complexidade com que supostamente lhes foi possível lidar. As noções de continuidade e ruptura foram diagnosticadas por meio da variação do número e tipo de petecas utilizadas pelas crianças na distribuição que fizeram das mesmas ao longo da linha de tempo. As crianças puderam, portanto, valer-se da variação do número de petecas para representarem momentos de transição de um período a outro, no processo de produção das petecas: do artesanal ao industrial. Por meio dessa mesma variação, pôde-se, ainda, verificar se as crianças percebiam a coexistência de diferentes petecas num mesmo tempo, com predomínio ou não de um determinado tipo, rompendo, assim, com a idéia da linearidade das mudanças. Mostraremos, por meio de alguns exemplos, as aquisições feitas por algumas crianças.

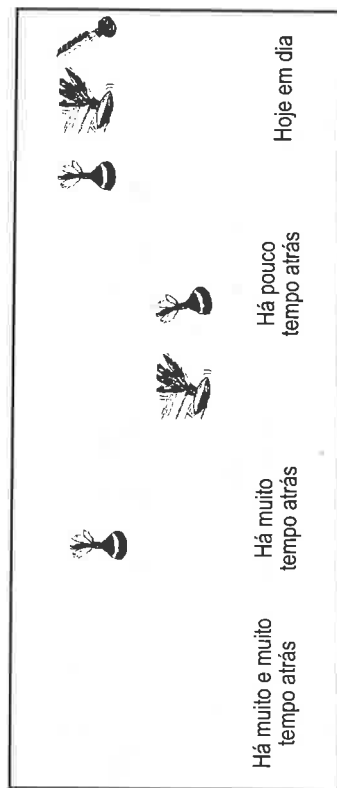
No exemplo a seguir, podemos perceber que a criança (Raf) notou a permanência /continuidade das três petecas ao longo do tempo, ainda que *não* tenha representado a *variação* numérica de cada uma delas para simbolizar períodos de transição.



Este outro exemplo nos traz uma “linha do tempo” na qual o aluno (Bren) percebeu as mudanças, representando a permanência/continuidade das três petecas ao longo do tempo, caracterizando períodos de transição por meio de sua variação numérica. Tem-se aqui um exemplo claro da quebra de noção de linearidade da história, expressa não só pela simultaneidade de fenômenos num mesmo tempo cronológico, mas pelo peso que os mesmos podem apresentar em cada um dos tempos. A idéia de que em determinados momentos – sobretudo aqueles reconhecidamente como de transição – há a predominância de determinadas realidades em detrimento de outras está expressa, aqui.



Este último exemplo, que ocorreu com certa frequência entre as crianças, demonstra como elas deixam de fazer representações, quando se trata de referências temporais distantes e/ou muito distantes.



Cabe, finalmente, observar que, se de um lado a maioria das crianças (20) foi capaz de ordenar as diferentes temporalidades, de outro, um grande número (17) apresentou dificuldades em situar o momento do aparecimento de cada peteca em relação às referências temporais. Observamos, também, que, ao localizarem cronologicamente o “nascimento dos avós”, somente 5 crianças situaram-no de maneira correta no marco *há muito tempo atrás* (enquanto 8 o localizaram no marco *há muito e muito tempo atrás*). No entanto, a maioria delas (16) situou corretamente “seu nascimento” no marco *há pouco tempo atrás*. Além disso, ao notar como as crianças relacionaram o momento do aparecimento de cada peteca com os eventos em questão, percebemos que o “nascimento dos avós” foi relacionado acertadamente ao surgimento da peteca II por apenas 3 alunos, enquanto 8 o relacionaram ao surgimento da peteca I. Já o “seu nascimento” foi associado de forma correta ao surgimento da peteca III por 10 alunos.

Alguns comentários e hipóteses podem ser feitos com relação a essas dificuldades de raciocínio temporal dessas crianças. A dificuldade que a maioria das crianças manifestou quando lhes foi solicitado para situarem temporalmente um evento, na sua relação com o aparecimento da peteca, poderia ser explicada pelo fato de nós (pesquisadores) não lhes havermos fornecido, no momento da atividade, uma data para funcionar como “marco zero”, ou seja, (no caso, uma data aproximada do aparecimento da primeira peteca no Brasil)¹⁷. A dificuldade apresentada pela grande

17. Cabe lembrar aqui que as crianças estudaram um texto que continha essa informação.

maioria das crianças sugere-nos, assim, estar muito mais relacionada a esse fato (lidarem com a relatividade da duração do tempo) do que propriamente com dificuldade em situarem, no tempo, eventos que ultrapassam a sua experiência pessoal. Podemos também supor que a expressão *há muito e muito tempo atrás*, corresponde, no imaginário infantil, a uma realidade que as crianças costumam identificar como “tempo dos dinossauros”, “dos homens das cavernas”, o que teria funcionado como obstáculo para adquirirem a ideia de que, nesta situação em questão, o que estava mais distante no tempo era o aparecimento da primeira peteca. Situar, pois, o aparecimento da peteca I num tempo expresso por *há muito e muito tempo atrás* não lhes pareceu uma ideia correta ou fácil de ser identificada. Como nos tem lembrado Mário Carretero e Margarita Limon¹⁸, com quem concordamos, muitos dos conhecimentos prévios (nós diríamos representações, tal como foram definidas na tradição inaugurada por Moscovici) podem funcionar como obstáculo e não como facilitadores de novas aprendizagens: daí a importância de buscarmos conhecer as representações de temporalidade das quais as crianças são portadoras. Esta constatação nos convida à elaboração não só de instrumentos de pesquisa que levem em conta essa realidade, como também à elaboração de atividades didáticas que considerem a superação da mesma.

Constatamos, por outro lado, a aquisição da noção de simultaneidade por essas crianças, visto que, ao disporem as petecas na “linha do tempo”, um grande número (19) identificou a coexistência de duas ou três petecas. As referências temporais em relação às quais as crianças mais expressaram simultaneidades foram: *há pouco tempo atrás* e “hoje em dia” – justamente nesta faixa de tempo que não ultrapassa o tempo por elas vivido. Analisando como os alunos trabalharam, na “linha do tempo”, o processo de mudança, observamos que eles foram capazes de expressar rupturas e continuidades, ao localizarem as petecas nos

18. A esse respeito ler Carretero, M. e Limon, M. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: *Construir e ensinar: as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp. 30-54.

diferentes tempos. Notamos, ainda, que algumas crianças foram além, ao representarem a idéia da continuidade. Essas utilizaram-se da variação numérica da cada peteca ao longo do tempo, caracterizando momentos de transição de um período a outro, expresso pelo maior ou menor número de petecas em cada tempo (tal como foi ilustrado anteriormente). Vejamos os resultados globais da turma:

- Em relação à peteca I, 3 alunos identificaram somente *ruptura*, enquanto outros 6 perceberam *continuidade* (sem variação quanto ao nº de petecas). Outras 11 crianças identificaram, ao mesmo tempo, *ruptura* e *continuidade* (3 expressaram a variação e 8 não).
- Em relação à peteca II, 5 alunos identificaram somente *ruptura*, enquanto outros 14 perceberam *continuidade* (5 expressaram a variação e 9 não). Outras 3 crianças identificaram, ao mesmo tempo, *ruptura* e *continuidade* (sem variação).
- Em relação à peteca III, 1 aluno identificou somente *ruptura*, enquanto outros 15 perceberam *continuidade* (3 expressaram a variação e 12 não). Outra criança identificou, ao mesmo tempo, *ruptura* e *continuidade* (sem variação).

Considerações finais

Os resultados que acabamos de expor, embora limitados pelo escopo deste trabalho, parecem lançar luzes importantes sobre as possibilidades de as crianças – e por que não dizer os jovens? – pensarem historicamente.

A hipótese central que tem guiado o nosso trabalho de pesquisa e as intervenções em sala de aula é a de que podemos iniciar as crianças na complexidade do raciocínio histórico mesmo antes de terem finalizado o período operatório concreto. As crianças, na atividade descrita, foram desafiadas às operações de quantificação, comparação, observação, estabelecimento de

relações entre memória individual/coletiva/histórica, entre o passado e o presente, o que lhes demandou uma grande complexidade de operações de pensamento. Os resultados nos mostram que essas crianças encontram-se em vias de desenvolvimento dessas operações de pensamento, o que vem abrir pistas importantes para estudos subsequentes. Considerando que pensar historicamente não é algo dado, mas aprendido, e que essa forma de pensar comporta inúmeras operações cognitivas e afetivas, parece-nos acertado dizer que essas crianças já se iniciaram no desenvolvimento do pensamento histórico quando, por exemplo, mostraram-se, em grande número, capazes de elaborar explicações que ultrapassam o seu vivido, ou que identificaram no seu vivido/ presente, as marcas do passado; quando buscaram referências temporais/ históricas para explicarem as mudanças. Assinalaram, como foi mostrado, a industrialização como um marco temporal que explica mudanças; apontaram aspectos reveladores da transformação dos processos de trabalho e de seus produtos; assinalaram a existência de simultaneidade de acontecimentos num mesmo tempo cronológico e, muitas delas, foram capazes de perceber rupturas e permanências na duração temporal.

Ao mesmo tempo, esses resultados vêm reforçar a idéia de que precisamos aprofundar nossa compreensão a respeito:

- das demandas cognitivas dos alunos diante de “objetos” de natureza histórica, segundo seus diferentes universos socioculturais e idades;
- da compreensão da natureza do pensamento histórico (valendo-nos das teorias e metodologias da história);
- dos conteúdos históricos mais susceptíveis de promoverem a construção de significados para os alunos nas diferentes idades e realidades socioculturais;
- das intervenções didáticas mais adequadas para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Assim, ao tomarmos a temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico, torna-se imprescindível estarmos atentos, acompanhar e estimular trajetórias de desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, visando à passagem de um tempo social imediato, desarticulado, para um tempo histórico-social, pensado, refletido e instrumentalizado por operações mentais e afetivas que “desnaturalizem” o seu conteúdo e a própria história. Essa é uma tarefa que, devido a sua grande complexidade, requer nossa atenção desde os primeiros anos de escolaridade. Pensar historicamente, como reiteradamente tem-nos advertido Christian Laville¹⁹, é condição para autonomia e emancipação dos sujeitos face às manipulações da história; é condição para o engajamento social e político dos sujeitos; é condição necessária para abertura ao outro, ao diferente de nós, em diferentes tempos e espaços históricos.

19. Podemos ler a esse respeito: A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, vol. 19, n. 38 (1999), pp. 125-138. L'histoire, voie royale vers la citoyenneté? *Éducatons*, n. 16 (octobre 1998), pp. 33-37. (avec Robert Martineau). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. Dans *Mélanges René Van Santergen*, Bruxelles-Liège, Centre de pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, 1984, pp. 171-177. (Numéro spécial des *Cahiers de Clio*). Histoire et éducation civique: constat d'échec, propos de médiation, 20 p. À paraître dans Marie-Christine Baques, Annie Bruter et Nicole Tuitiaux-Guillon (eds), *Mélanges Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, 2002. “Além da história produzida e difundida a consciência histórica”, conferência proferida no XII Encontro Regional de História ANPUH- MG, de 14 a 19 de julho de 2002, a ser publicada nos Anais deste mesmo encontro e já disponível no site da Anpuh/ MG. Texto já disponível no <http://www.anpuhmg.cjb.net> ou <http://geocities.com/anpuhmg>

Referências

- BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001. pp.51-68.
- BOOTH, Martin. Skills, concepts, and attitudes. The developmental of adolescent children's historical thinking. In: _____. *History and theory*, vol xxii, n. 4, 1983. pp.101-117.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992. pp.17-29.
- BRAUDEL, F. *Le temps de l'histoire, Écris sur l'histoire*. Paris: Flammarion, 1975. pp.15-38.
- BURSTON, W.H. e THOMPSON, Donald. *Studies in the nature and teaching of history*. New York: Humanites Press, 1973.
- CARRETERO, Mario e LIMON, Margarita. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: _____. *Construir e ensinar: as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp.30-54.
- DICKINSON, A. K. e LEE, P. J. *History and historical understanding*. Londres: Heinemann, 1981.
- DOWEY, M. T. e LEVSTIK, L. S. Teaching and learning History: research bas. *Social Education*, n. 52, 1998. p. 340.
- FURET, Francois. *L'Atelier de l'histoire*. Paris: Flammarion, 1982.
- _____. “De l'histoire-récit a l'histoire problème”. *L'atelier de l'histoire*. Paris: Flammarion, 1986. pp.73-90.
- HALLAM, R. N. *An Investigation into some aspects of the historical thinking of children and adolescent*. 1966. Tese de (Mestrado). Ed. Leeds University, 1966.
- _____. Piaget and thinking in History. In: BALLARD, Martin (ed). *New Movement in the study and teaching of History*. Londres: Temple Smith, 1970. pp.162-178.
- HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos: breve século XX- 1914-1991*. Trad. de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAHIRE, Emard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1997.

LAVILLE, C. Psychologie de l'adolescent et l'enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, n. 43-44, 1975. pp. 33-34

_____. Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. Dans Mélanges René Van Santergen, Bruxelles-Liège. *Centre de pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme*. 1984. pp.171-177. (Numéro spécial des Cahiers de Clio).

_____. ROSENZWEIG, L. Teaching and learning history developmental dimensions. In: ROSENZWEIG Linda W. (org.). *Developmental perspectives on the social studies*. Washington: Ness, 1982. pp. 54-66.

_____. e MARTINEAU, R. L'histoire, voie royale vers la citoyenneté? *Éducatons*, n. 16, pp. 33-37, octobre 1998.

_____. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, vol. 19, n. 38, pp.125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. Présentation. Jacques Le Goff Pierre Nora (org.). *Faire de l'histoire: nouveaux problèmes*. Paris: Éditions Gallimard, 1974. p. 12.

_____. História. In: _____. História e Memória. *Enciclopédia Einaudi*, vol.1. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. pp. 158-259.

_____. *História e memória*. 3.ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1994.

NORA, Pierre. Memoire collective. In: LE GOFF, J.; CHARTIER, R. e REVEL, J. (org.). *La nouvelle Histoire*. Paris: Retz, 1978.

_____. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: _____. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, 1981. p.7

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

_____. *A noção de tempo na criança*. Trad. de francês, da ed. de 1946. Rio de Janeiro: Record, s/d.

POMIAN. K. "Tempo/ Temporalidade". *Enciclopédia Einaudi*, vol. 29, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993. pp. 10-91.

POSTER, John. The Birth os past: childrens' perception of historical time. *The history Teacher*, n. 4, pp.594-595, august, 1973.

REIS, José C. *As identidades do Brasil: de Vanrnhamen a FHC*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1999.

_____. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.

SIMAN, Lana Mara C. et al. A construção do conhecimento do raciocínio histórico e cidadania nas crianças: discussão de alguns resultados da pesquisa. In: _____. *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ANPUH/RS*. Ijuí: UNIJUI, 1999. pp. 615-625.

THOMPSON, D. Some psychological aspects of history teaching. In: BURSTON e Green. *Handbook for history teachers*. Londres: Methuen, 1973.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1977.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. Lisboa:Edições Antídoto, 1979.

ZACCARIA, Michel. The Development of historical thinking: implications for the teaching os History. *The history teacher*, vol. XI, n.3, pp.323-340. 1978.

WHITROW, G.J. *O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.