

DIMENSÕES DE TEMPO SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE SEU PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO

TIME DIMENSIONS IN CHILDREN'S PERCEPTION OF THEIR OWN DEVELOPMENT

Pernille Hviid*

Hviid P. Dimensões de tempo segundo a percepção de crianças de seu próprio desenvolvimento. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum 2006; 16(2):69-76.

Resumo: As dimensões de tempo têm uma importância significativa na compreensão de crianças quanto aos seus próprios processos de desenvolvimento. Foi investigada, da perspectiva da criança, a emergência de novidade no sistema interdependente formado pela criança e por seu entorno a partir das percepções de cinco crianças de 12 anos. O presente estudo tratou especificamente das relações e dos significados entre a pessoa em desenvolvimento e o seu encontro e modo de lidar com as diferentes dimensões do tempo em seus espaços vividos, caminhos percorridos e pessoas significativas. As crianças se moveram para frente e para trás no tempo, investigaram as suas expectativas passadas, presentes e futuras e as suas próprias mudanças desenvolvimentais. Tais dimensões se apresentaram como “tempo cultural” e “tempo social”. O tempo cultural consistiu no tempo construído no cenário institucional da infância. Essas estruturas moveriam as crianças para frente e para trás, transformando-as de “pequena” em “grande” e novamente em “pequena”. O tempo social compreendeu os discursos locais quanto aos compromissos e ações apropriados à idade, aqui investigados entre os pares. Concluiu-se que, embora as crianças não sejam determinadas por essas dimensões temporais inter-relacionadas, elas refletem e lidam com elas, resultando em um próprio tempo pessoal de desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Tempo. Timing. Crianças.

INTRODUÇÃO

Como pensam as crianças a respeito de seu próprio processo de desenvolvimento? Que conceitos utilizam para compreender os seus próprios movimentos de desenvolvimento e as mudanças no tempo e no espaço? O que, do seu ponto de vista, funciona como constritores para as suas transições como pessoas em transformação?

O foco teórico do presente estudo empírico baseou-se em uma perspectiva contextual de desenvolvimento, onde foi investigada, da

perspectiva da criança, a emergência de novidade no sistema interdependente formado pela criança e por seu entorno: o se desenvolver, crescendo ou se tornando maior¹.

Foram objeto de investigação as percepções das crianças quanto ao significado dos espaços em que viviam (família, jardim de infância, escola, atividades de lazer etc.), as possibilidades e os desafios ali vistos, os caminhos percorridos no cenário da infância e as pessoas que, segundo sua visão, guiavam-nas ao longo desse caminho. Tal foi realizado conjuntamente com os seus próprios interesses, estáveis e tran-

* Apresentado no IV International Conference on the Dialogical Self, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006. Department of Psychology University of Copenhagen Oester Farimagsgade 5 DK 1353 Copenhagen 5 Denmark Pernille.Hviid@psy.ku.dk Trad.: Elaine Pedreira Rabinovich

sitórios, com seus compromissos, suas escolhas e seus motivos de desenvolvimento.

O presente estudo trata especificamente das relações entre a pessoa em desenvolvimento e o seu encontro e modo de lidar com as diferentes dimensões do tempo.

MÉTODO

Cinco crianças de 12 anos de idade participaram cada uma de três entrevistas sobre o seu próprio desenvolvimento. Suspeitava-se que seria uma tarefa difícil para as crianças manter a atenção em processos de novidade e mudança, atentando tanto ao espaço quanto ao tempo em puras formas mentais. Para diminuir o peso da tarefa, pediu-se às crianças que desenhassem mapas em grandes folhas de papel ilustrando os espaços que estiveram, estavam atualmente, ou esperavam / desejavam estar nos próximos anos. Desenharam lugares e suas conexões, assim como estruturas de cenários infantis vivenciados. Fizeram caminhos, estradas, subidas e autovias. Em alguns lugares, desenharam símbolos ou fizeram comentários quanto a lugares específicos; por exemplo, cavalos, o Golden Lightning de Harry Potter, cachorrinhos. Algumas das crianças incluíram o seu estado emocional no desenho. Quando a linha ia para cima, indicava que tiveram um bom tempo. Quando a linha ia para baixo, demarcava um tempo emocional perturbador para eles.

Para dar suporte à perspectiva pessoal das crianças sobre as suas vidas, um pequeno símbolo foi acrescentado ao cenário, que deveria representar as próprias crianças. Ele percorria as estradas, visitava o jardim de infância, a escola ou o tempo das atividades de lazer. Podia ver o espaço, lembrar as coisas que aconteceram ali e como era se sentir ali. “Ele” fazia escolhas quanto a que prestar atenção. Escol-

hia as coisas importantes, boas ou más, mas sempre os aspectos que tinham importância de uma perspectiva da primeira pessoa.

Tempo e timing⁺

De acordo com Henri Bergson², o tempo deve ser olhado simultaneamente tanto em seu caráter transiente quanto penetrante. Na consciência humana, passado, presente e futuro são formado um pelo outro. Expectativas quanto ao futuro são formadas por experiências presentes e passadas, o passado trazendo, assim, novidade a um futuro possível. Igualmente, o tempo presente e futuro estão formando o passado.

Todas as crianças mencionaram e recordaram certos períodos de tempo e falaram sobre momentos de tempo e períodos que esperavam vir. Foram fornecidas ao pesquisador, deste modo, impressões de passados, presente e possíveis futuros situados no tempo e espaço. Relataram experiências e conceitos sobre desenvolvimento como existiram, *naquele momento*, quando as crianças tinham 12 anos de idade, conversando com o pesquisador no grêmio da escola. Pode-se assim esperar que, no caso de as crianças terem novos futuros, o que certamente terão, sua interpretação do passado deverá mudar.

Dimensões de tempo são indispensáveis em estudos sobre desenvolvimento³. Mudança estrutural e novidade não podem ser estudadas aqui-e-agora, mas apenas no processo de tempo. Vygotsky⁴ descreve como o desenvolvimento procede em diferentes ritmos. Algumas vezes em movimentos suaves, flutuantes, com rupturas quase imperceptíveis. Em outras vezes, o desenvolvimento procede abrupto, caótico e talvez subversivo em relação a modos anteriores de pensar, agir e sentir.

Em um sistema interdependente de de-

⁺ N.T.: Timing seria o momento de ocorrência do acontecimento. Na ausência de uma tradução adequada, e por ser o termo empregado em português, foi este mantido.

envolvimento, o tempo não pertence à criança que amadurece e à sua imediata interação com o seu ambiente, mas também às dimensões de tempo já desenvolvidas no contexto sócio-cultural no qual a criança se desenvolve.

Tempo cultural time, tempo social e tempo pessoal

A seguir, serão introduzidas três diferentes dimensões de tempo que as crianças evidenciaram em suas falas sobre as suas próprias experiências desenvolvimentais. Na apresentação das crianças de si próprias como pessoas em desenvolvimento, essas três dimensões de tempo estavam interconectadas.

Tempo cultural

Uma limitação global ao desenvolvimento das crianças é a peridiocidade^{5, 6, 7}. Cada sociedade estabelece arranjos quanto à participação para crianças, como membros jovens da sociedade, durante certo tempo e com certas metas que as crianças devem alcançar. Esta é seguida por transições a novas instituições ou arranjos – novamente, por certo período de tempo – com expectativas e demandas diferentes, e também com novas possibilidades para a participação infantil. Michael explica suas experiências de desenvolvimento ao se mover pelos cenários institucionais na Dinamarca:

Michael: Você é grande e pequeno, grande e pequeno. No ano passado, no berçário, você é grande, certo? Então, você se torna muito pequeno no jardim de infância. Então você é grande no último ano do jardim da infância. E, então, é realmente pequeno na escola. Viu? Você é grande e pequeno, grande e pequeno, grande e pequeno....

Entrevistador: Quando você vai do

grande para o pequeno, até parece que você perdeu alguma coisa; perdeu?

Michael: Oh... acho que sim. Nós todos perdemos. Nós todos viemos de ser o mais grande⁺⁺ para ser o mais pequeno. Nós somos os mais pequenos de todos no grau zero.

Entrevistador: Sim... mas nas teorias de desenvolvimento, elas frequentemente descrevem um movimento que vai sempre para cima (desenha uma escada no ar).

Michael: Mas realmente vai cima-baixo, cima-baixo, cima-baixo, cima-baixo

Entrevistador: Sim, é assim que você se move.

Michael: Sim, é. Todo o tempo você fica mais grande – no papel – modo de falar. Você fica mais velho, mas para quem te cerca, você fica mais grande e mais pequeno e mais grande e mais pequeno.

Entrevistador: A gente deve se sentir algo... mexido, de ter de se mover dessa maneira?

Michael: É, ano que vem você é pequeno, certo?

Entrevistador: Porque você é pequeno?

Michael: Porque vamos começar o 7o grau. E ele é o menor grau no nível mais alto. No próximo ano, não teremos nada a dizer.

Todas as crianças participantes compartilharam a experiência descrita por Michael. Da perspectiva da criança, parece absurdo dizer que você se torna cada vez maior. Você se torna maior e menor e maior e menor. As mudanças de grande para pequeno parecem ser perturbadoras. As crianças se sentem nervosas, algumas vezes tristes e, frequentemente, muito excitadas. Elas se vêem sob uma nova luz, como pequenas. No novo contexto, obviamente faltam a elas competências e há as atividades em curso para as quais elas não têm nem acesso nem as habilidades necessárias. Então, elas co-

⁺⁺ N.T.: Mantivemos a tradução literal, mais grande e mais pequeno, ao invés de maior e menor, para preservar o significado dado pela criança neste caso e nos seguintes.

meçam a trabalhar essa questão e, vagarosamente, desenvolvem habilidades, competências e uma rede social no novo lugar. Ao final, elas se tornam “reis do jardim da infância”.

Michael já participou em muitos arranjos institucionais e, assim, ele está familiarizado com o ritmo e as mudanças que estes lhe apresentam. No momento, ele participa de um conjunto de diferentes instituições. Na família, onde lhe foram dadas mais liberdade e responsabilidade do que antes, ele é olhado como um menino grande por seus pais, se não for comparado com os seus irmãos mais velhos. Entre os seus dois irmãos mais velhos, algumas vezes ele é olhado como pequeno, e algumas como igualmente tão grande quanto eles; no hockey sobre gelo, ele é um aprendiz no nível mestre, portanto pequeno; no pátio da escola, ele está entre os mais velhos e, portanto, grande; e assim por diante. Michael é, em uma mesma idade cronológica, segundo a sua opinião, tanto grande quando pequeno, de acordo com a posição que ocupa nos arranjos institucionais.

Tempo social

Em outro nível de tempo, todas as crianças lidam com dimensões “eu” aqui referidas como “tempo social”. Estas dimensões consistem em diálogos sobre o desenvolvimento, ordem e timing de comportamento apropriado para a idade^{5, 8, 9} entre membros no interior das instituições. Sabe-se que adultos, pais, professores e pedagogos, todos têm padrões “apropriados para a idade” para os interesses, valores, atitudes e comportamentos.

As crianças se referiram, em várias ocasiões, ao seu conhecimento destes padrões adultos. Porém, frequentemente, não tinham indicadores quanto ao que os adultos profissionais esperavam deles, ou como os adultos avaliavam ou viam os marcadores de comportamento “grande” ou “pequeno”. Contudo, com refe-

rência aos seus pares, todas as crianças refletiram sobre a sua própria posição, devido ao comportamento, que marcava a idade na sua comunidade local.

Jonathan descreve isto enquanto desenha uma “linha de vida” no papel que ou vai para cima, ou para baixo, ou fica reta no papel. Para cima, é bom; para baixo, é ruim; reto é fácil, talvez mesmo aborrecido. Nos graus 1 e 2, Jonathan era muito popular entre os seus pares de sua classe. Ele era divertido. Então, no terceiro grau, algo aconteceu referente à sua popularidade.

Jonathan: O que está acontecendo? Não era mais divertido, eles começaram a ficar mais velhos enquanto eu ainda pensava que era divertido ser engraçado. Fui “para baixo” no terceiro grau. É como as novas modas que aparecem. Num certo tempo, era divertido ser engraçado, e então mudou para outra coisa. As coisas que eu pensava serem engraçadas não estavam mais na moda. Então, você tem de mudar. Tentar pensar em algo mais. A nova moda era que os meninos deviam brincar um pouco com as meninas. Nós começamos a dançar juntos nas festas. Então ficou “reto” porque eu percebi que era divertido. Eu era apenas um pouquinho mais pequeno.

Entrevistador: Você arrumou uma namorada?

Jonathan: Sim, no terceiro grau. Era uma menina da minha classe. Na verdade, foi ela que me empurrou para frente. Ela disse: Experimente isto! É divertido. Assim foi.

Entrevistador: Você gostava dela?

Jonathan: Não lembro, mas começou a ir para cima, e eu estava bem normal; e então, no sexto grau, eu me tornei o bom, o que empurrava a classe para frente.

Neste ponto, Jonathan relatou o modo bastante grosseiro e violento de falar e se comportar como cada um tratava o outro na classe. As crianças eram incluídas em um dia, e exclu-

ídas no dia seguinte; grupos se formavam e se dissolviam; e as crianças eram julgadas tanto populares quanto impopulares. Tudo, em toda a classe, era socialmente bastante rude, e em várias ocasiões muitas crianças ficaram feridas.

Jonathan: Apenas aconteceu. Alguém tinha de fazer alguma coisa e, sem saber disso, era eu. Era eu, e eu me saía bem. Eu dizia: Não poderíamos tentar deixar todo mundo dentro? Isto faria eles se sentirem bem-vindos. Sejam bonzinhos. Não pensem apenas em vocês mesmos. Tentem ajudar o outro um pouquinho. Era eu quem puxava a classe para cima. E era divertido, porque eu comecei sendo mais pequeno do que os outros e agora eu sou mais grande. Eles se guiam por você, e você sente a responsabilidade. Deste modo, você se torna mais velho em você mesmo...

Jonathan falava sobre o tempo social e o timing. Ele se referia aos discursos sobre comportamento apropriado à idade, e a estar no-tempo ou fora-do-tempo da idade apropriada⁸. Estar no-tempo parecia bom para Jonathan. Estar fora-do-tempo podia ser ou uma experiência muito positiva ou muito negativa, dependendo da posição de ficar para trás ou estar na frente da idade apropriada. Ser avaliado como mais pequeno pelos pares não passou despercebido por nenhuma das crianças, assim como a posição não ser escolhida apenas pela criança.

Eve gosta de brincar com meninos.

Eve: Eles não fofocam, não contam boatos. Se contam, eles não são tão cruéis como as meninas. É mais fácil estar junto com meninos. Você pode relaxar, se divertir, contar piadas. É divertido de verdade. Estar com meninas é mais como falar de sentimentos e problemas. Gosto disso também, mas eu não gostaria de fazer isto apenas o tempo todo.

Infelizmente, os tempos estão mudando. Suas amigas perguntam continuamente:

Eve: Quem está apaixonado por você? Conte para a gente!! Quando vamos à praia,

elas não brincam mais, só ficam olhando para os meninos.

Eve não passou pela experiência de estar apaixonada. Portanto, não podia partilhar o estar-apaixonada com suas amigas. E, talvez ainda pior, também os meninos estavam mudando. Eve conta que teve um garoto muito amigo na classe o ano passado.

Eve: Então, de repente, ele se apaixonou por mim, e eu não me apaixonei por ele. Mas eu de verdade, de verdade mesmo, queria ser amiga dele. Ele não compreendia isto. Agora, não somos nem amigos nem namorados.

Eve estava triste, perdera um bom amigo. Ela estava fora-do-tempo, ficando para trás, tanto em relação às outras meninas quanto aos meninos, e não podia fazer nada a respeito. Ela apenas aguardava acontecer a sua mudança.

Outras crianças, no entanto, estavam à frente do tempo social com respeito aos pares. Este era o caso de Michael que participava de grupos onde as crianças eram mais velhas do que ele.

É um hábito-de-vida, explicou. Sempre fui mais velho do que eu sou.

Michael tinha uma explicação em particular para o seu estar na frente do tempo social de seus pares. Em casa, vivia com dois irmãos mais velhos. Eles jogavam juntos, competiam genuinamente a despeito da diferença de idade, e colaboravam. Na opinião de Michael, essas relações arrastaram-no para frente no tempo social, já no jardim de infância.

Michael: Acho que é porque eu tive irmãos, brincava com meus irmãos maiores. Calabouços e Dragões, esse tipo de jogo ... Eu sabia um monte sobre isto, e eu me tornava bacana, certo? Eu era adotado pelos grandes porque eu conhecia as coisas bacanas de que brincavam mesmo os maiores do que eles. Porque os meus irmãos maiores jogavam este tipo de jogos comigo.

Tempo pessoal

A última dimensão de tempo aqui apresentada se refere ao sentido dado pela criança quanto ao seu próprio tempo de desenvolvimento.

Esse estudo partiu de uma suposição axiomática de que a participação das crianças, seu compromisso pessoal, sua busca de metas e de desenvolvimento, eram aspectos internos de seus processos desenvolvimentais. Por colocar um peso especial sobre as prioridades dadas pelas crianças a lugares e de eventos em seu próprio desenvolvimento pessoal, levou-se em consideração que os seres humanos em desenvolvimento dispõem sua participação diferentemente de acordo com seus interesses, seus motivos e sua visão das condições e oportunidades que têm.

O mesmo vale para o tempo e o timing. As crianças não podem viver suas vidas pessoais fora de uma estrutura de tempo mas, de outro lado, elas não são, nem o seu desenvolvimento é, determinados pelos relógios sociais e culturais. As crianças se relacionaram com as dimensões de tempo em que viviam, e lidaram com os emparelhamentos e desemparelhamentos. Em algumas situações, sentiram-se satisfeitas com o desemparelhamento, em outras, não. Nesses diálogos pessoais com diferentes dimensões de tempos, as crianças desenvolveram o seu próprio tempo pessoal.

Quando se referiram às estruturas culturais de tempo, todas as crianças disseram ficar tristes ao deixar o jardim de infância e, ao mesmo tempo, todas as crianças estavam excitadas por começar a escola. Para algumas crianças, especialmente Michael, o tempo-da-escola parecia um tempo bem comprido. Ele teria adorado encurtá-lo de 15 anos para 8 anos, pois, como disse, “*you live apenas para aprender*”. Mas ele desistiu disto por uma razão: “*Nascemos sem conhecimento, você tem de colocar ele dentro das cabeças*”, ele argumentou consigo pró-

prio, suportando um ano extra de escola.

Também as crianças lidaram com desemparelhamentos no tempo social. Algumas vezes, as crianças explicaram como elas “mudavam em elas mesmas”, como Jonathan fez quando ele se tornou impopular, para sintonizar com as expectativas de seu grupo social. Algumas vezes, não faziam. Eve sabia que ela estava atrás em muitos domínios.

Eve: Eu ainda brinco quando estou junto com os meus dois primos pequenos, certo? Tenho muita imaginação, ainda brinco, brinco bastante com o Lego. Adoro construir coisas. Todos os meus amigos largaram isto já faz um tempão, largaram todos os tipos de brincadeiras, mas eu não posso. Isto é bem difícil mesmo.

Era difícil para Eve ser deixada para trás mas, mesmo assim, ela ainda continuava brincando. E brincando com crianças mais jovens, o que tornava a situação ainda pior.

Eve: Muitos dos meus amigos acham que é estar por fora ficar junto com crianças mais pequenas. Mas eu tenho amigos nos graus 4 e 5 e 6. Meus amigos da classe dizem: Você realmente quer ficar junto com aqueles do 5º e 6º grau? Nós não ficaremos com eles. Escolha! Você quer ficar com os pequenos ou quer ficar com a gente? Eu disse: Bem! Eu quero ficar com eles, porque eles não me empurram como vocês fazem... Mas é difícil...

Estar junto com amigos da mesma idade que ela e ter bons amigos era muito importante para Eve e para o seu desenvolvimento como pessoa. Contudo, ou pode-se dizer por causa disto, Eve não escolheu o modo mais fácil que seria tentar se adequar às expectativas de seus pares quanto ao comportamento próprio para a idade. Ao seu lidar com os tempos social e cultural, seu próprio tempo pessoal se tornou um constritor e ela fez escolhas que tornaram sua posição e sua personalidade mais clara e mais sólida, não apenas para os outros como

também para ela própria. Ao fazer isto, ela refletiu sobre o que é um “bom amigo”, o que também teve um impacto sobre a sua própria atitude em relação aos outros pares. Igualmente, ela participou do discurso de tempo social em sua comunidade local.

Estar fora do tempo social é, portanto, perturbador mas, em si próprio, não ameaça o desenvolvimento da criança; pode – e aconteceu no caso de Eve – conter possibilidades de fortalecimento do tempo pessoal de desenvolvimento.

CONCLUSÕES

As experiências das crianças quanto ao seu desenvolvimento são limitadas pelas estruturas sócio-culturais de tempo. Relógios culturais estão encravados nos arranjos institucionais onde as crianças vivem, onde a cronologia de ficar mais velho é acompanhada por experiências abruptas de ficar menor e maior. O que, do ponto de vista de uma terceira pessoa (a perspectiva tradicional sobre o desenvolvimento) seria interpretado como uma dificuldade da criança em se tornar *maior* é, da perspectiva da própria criança, encarado como uma dificuldade de se tornar *menor*.

Igualmente, os discursos sociais sobre a idade apropriada têm enormes implicações para as experiências desenvolvimentais das crianças.

Novamente, estar na frente do tempo social ou no tempo certo é preferido a ficar para trás pelas crianças. Parece que ficar para trás e ser pequeno geralmente colocam problemas para as crianças dinamarquesas, seja devido à sua posição em arranjos institucionais ou devido aos discursos sociais locais quanto à idade apropriada.

A inquietude que as crianças expressam em relação a ser ou se tornar pequeno poderia ser vista como “natural”. Contudo, deve-se evitar tal interpretação pois, sob essa avaliação emocional desequilibrada de “grande” e “pequeno”, existe uma representação mais ampla na sociedade dinamarquesa do “desenvolvimento” como um ganho escalonado progressivo onde a “perda” desenvolvimental permanece despercebida e desarticulada na representação cultural de desenvolvimento.

De um ponto de vista desenvolvimental-cultural, suspeita-se que muitas combinações danosas – combinações em muitos domínios ou em domínios de grande importância para a criança – representariam um desafio para o desenvolvimento da criança. Contudo, as estruturas culturais de tempo e os discursos de tempo social não determinam as escolhas da criança sobre o seu tempo pessoal, se tal escolha for possível. As dimensões de tempo apresentadas no presente estudo podem ser vistas como um importante cerceador sobre o qual as crianças refletem e lidam, chegando a termo com o seu próprio tempo pessoal.

Abstract: In children’s understanding of their own developmental processes, socio-cultural dimensions of time have a significant importance. The study investigated, from the perspective of the child, the emergence of novelty in the interdependent system formed by the child and his/her surroundings, based on the perceptions of five 12-year-old children. This paper deals specifically with the relationship between the developing children and their meeting with and way of dealing with different dimensions of time in the spaces they lived in, the routes they followed in the landscape of childhood and the persons that in their view guided them along the way. The children moved back and forth in time, investigated their past, present and future expectations and their own developmental changes. These dimensions were introduced as ‘cultural time’ and ‘social time’. Cultural time consisted of time built in the institutional landscape of childhood. These structures, it is argued, move children back and forth, transforming them from ‘small’ into ‘big’ and into ‘small’ again. Social time consisted of local discourses regarding age-appropriate engagements and actions, here investigated amongst peers. Although children are

not determined by these interrelated time dimensions, it is evident that they reflect and deal with them, producing their own personal developmental time.

Key words: Development. Time. Timing. Children.

REFERÊNCIAS

1. Valsiner J. Culture and the development of children's actions: a theory of human development. New York (NY): John Wiley & Sons; 1997.
2. Bergson H. Det umiddelbare i bevidstheden. København: Gads Forlag; 1917.
3. Valsiner J. Developmental epistemology and implications for methodology. In: Lerner R, editor. Handbook of child psychology. New York (NY): John Wiley & Sons; 2005. v. 1.
4. Vygotsky L. Collected works. New York (NY): Plenum Press; 1987. v. 4.
5. Elder GH. The life course as developmental theory. *Child Dev.* 1998;69(1):1-12.
6. James A, Jenks C, Prout A. Den teoretiske barndom. København: Gyldendals Forlag; 1999.
7. Schousboe I. Udviklingspsykologi og børn i virkeligheden. In: Reimer L, Schousboe I, Thorborg P, reg. I nærheden. København: Hans Reitzels Forlag; 2000. p. 151-72.
8. Neugarten DA. The meanings of age. London: University of Chicago Press; 1996.
9. Valsiner J. Making the future: temporality and the constructive nature of human development. In: Turkewitz G, Darlyne AD, organizers. Developmental time and timing. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates; 1993. p. 13-41.

Recebido em 13/06/2006
Modificado em 19/06/2006
Aprovado em 30/06/2006