

A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1.º CEB

Glória Solé¹

Resumo

É consensual pelos investigadores em Educação histórica que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica. Contudo, a abordagem sobre o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal pelas crianças foi nas últimas décadas uma área de investigação bastante controversa. Na primeira parte deste artigo apresenta-se uma breve revisão da investigação relacionada com o ensino de história que tende a evidenciar a relevância da importância da compreensão temporal e de conceitos de tempo para o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças. Na segunda parte discutem-se alguns resultados de um estudo realizado no âmbito do meu projeto de doutoramento: “A História no 1.º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”. O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo pelas crianças e a sua relação com a compreensão histórica, para uma nova abordagem do ensino de História a crianças no 1.º ciclo de escolaridade. É um estudo longitudinal realizado em duas turmas (1.º ano e 3.º ano) que foram acompanhadas ao longo de dois anos letivos, numa escola urbana de Braga (Portugal). Apresentam-se os resultados de entrevistas semi-estruturadas realizadas no início e no final dos anos letivos, associadas a uma tarefa de ordenação de imagens relacionadas com famílias de diversas épocas. Os dados sugerem um desenvolvimento de competências ao nível da ordenação cronológica e uma complexificação do raciocínio temporal destes alunos ao longo dos dois anos do estudo, nomeadamente em relação às suas conceções sobre mudança.

¹ CIEd, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: gsole@ie.uminho.pt.

Palavras-Chave: Compreensão temporal; Cronologia; Mudança; Consciência temporal; histórica.

Abstract

It seems to be a consensus between History Education researchers that time understanding is crucial to historical understanding. However, in the last decades, approaching the development of temporality and historical understanding by children has been a controversial research field. The first part of this article presents a brief review of research related to history teaching in order to evince the relevance of time understanding and time concepts to developing children's historical thinking. The second part discusses some results of a study carried out within my doctoral project: "Primary History: Time concepts and historical understanding in children and contexts for their development". The aim of this study was to analyse the development of time concepts by children and its connexion with historical understanding in order to implement a new approach of history teaching to 1st Cycle students. A longitudinal study was applied to two classes of 1st graders and 3rd graders of an urban school in Braga (Portugal). We present here the results of semi-structured interviews carried out at the beginning and at the end of the school year, linked to a task proposing the sequencing of several images showing families who lived in different epochs. Data suggest a development of skills of chronological sequencing and a more complex temporal reasoning of these students along the two years of the study, particularly concerning their conceptions of change.

Keywords: Temporal understanding; Chronological; Change; Temporal; Historical Consciousness.

Introdução

É consensual pelos investigadores em Educação histórica que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica. Contudo, a abordagem sobre o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal pelas crianças foi nas últimas décadas uma área de investigação bastante controversa. O estudo que aqui apresentamos insere-se na linha de investigação desenvolvida no Reino Unido e nos Estados Unidos da América que procura acumular evidências sobre a possibilidade de se iniciar o ensino da história a crianças pequenas ao contrário do que estudos com base em teorias piagetianas defenderam.

As investigações e argumentações de Martin Booth, da Universidade de Cambridge, (1980, 1987) foram particularmente acutilantes no início do processo tentando demonstrar a especificidade do pensamento histórico, salientado que o domínio das teorias piagetianas nos

estudos sobre o ensino da história tinham tido um efeito inibidor sobre “o currículo de história e as nossas ideias sobre o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças” (1987:39) e que algumas investigações mais recentes proporcionavam uma perspetiva mais otimista. Nos Estados Unidos destacaram-se desde uma primeira fase Linda Levstik e S. J. Thornton (Levstik& Papas, 1987, 1992; Thornton&Vukelich, 1988). Em 1991, Downey&Levstik na síntese sobre a investigação em ensino e aprendizagem de história no *Handbook on Teaching Social Studies* salientam que é necessário desenvolver investigação na sala de aula para obter um conhecimento sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento da compreensão histórica nas crianças. Linda Levstik, com vários colaboradores, tem-se afirmado como uma referência nos estudos para analisar a conceção de tempo e compreensão histórica das crianças. Na Inglaterra esta mesma linha de investigação começa a afirmar-se com os estudos realizados por Cooper (1991, 1995).

Na década de 90 do século passado as investigações sobre a aprendizagem de história por crianças, por vezes associados a outras áreas, foi-se afirmando a ideia de que será possível e desejável reintroduzir a história nos currículos da escola elementar e mesmo no jardim-de-infância e iniciar o desenvolvimento de conceitos de tempo associados ao pensamento histórico. Vários autores defendem que as crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração (Cooper, 1995; Egan, 1994; Knight, 1996). Começa-se também a defender a utilização de metodologias interativas para melhor se investigar a aprendizagem das crianças, utilizando-se contos, imagens ou objetos, linhas de tempo, etc.

O estudo que a seguir se descreve e que se insere no âmbito do doutoramento que realizamos em 2009, enquadra-se dentro desta perspetiva que defende que é possível as crianças aprenderem história utilizando-se para isso estratégias adequadas.

A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças

O tempo é um conceito complexo, que abarca uma diversidade de conceções e formas. O tempo é uma construção do homem para se situar no mundo e ajudar a estruturar-se e a viver em sociedade. Estamos constantemente envolvidos por diferentes formas de tempo, inter-relacionadas umas com as outras: o tempo pessoal; o tempo físico (matemático/quantificável); tempo social; o tempo psicológico e o tempo histórico (Solé, 2009: 31-32).

A revisão de literatura sobre investigação relacionada com aprendizagem de história pelas crianças ajuda a perceber como as crianças compreendem a história e destacam neste processo de aprendizagem a relevância da compreensão do tempo e do tempo histórico no desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica (Downey&Levstik, 1991; Wineburg,

1996). Algumas sínteses de revisão de literatura sobre o ensino de história a crianças sugerem diferentes paradigmas acerca da compreensão de conceitos de tempo pelas crianças e a sua articulação com a compreensão histórica (Thornton&Vukelich, 1988; Stow& Haydn, 2004). Em vários estudos veicula-se que a aprendizagem do tempo não é fácil para as crianças e que esta é uma componente importante para a compreensão histórica integrando uma variedade de áreas de compreensão, incluindo a matemática, a linguística e a lógica (Stow& Haydn, 2004).

Vários autores destacam a importância da aquisição de noções temporais, associadas ao tempo cronológico e do calendário para a compreensão histórica considerando-os como pré-requisitos fundamentais para o desenvolvimento de conceitos de tempo histórico (Friedman, 1982;Asensio, Carretero&Pozo, 1989; Thornton&Vukelich, 1988). A compreensão do tempo implica o domínio do tempo cronológico, do calendário e, por último do tempo histórico.

Thornton&Vukelich (1988) procuraram explicar a relação entre aprendizagem do tempo e a aprendizagem da História. Começam por definir os três tipos de tempo, o tempo do relógio, o do calendário e o tempo histórico. Segundo Harris (1976 citado por Hodkinson, 2003) o tempo histórico está relacionado com três áreas conceptuais: *cronologia* (sequencialização e datação); *duração e passagem do tempo e medição do tempo*. Stow& Haydn (2004) defendem que é importante perceber o conceito de cronologia, “distinguindo cronologia como sequência dos acontecimentos” e cronologia associada à compreensão do tempo histórico relacionada com “o sistema de datação e vocabulário de tempo” (p.86).

Vários investigadores sustentam que competências matemáticas são relevantes para o desenvolvimento de conceitos de tempo (Friedman, 1982, Lomas, 1990).Lomas (1990) sustenta que a compreensão temporal está diretamente relacionada com o desenvolvimento do raciocínio matemático, e por isso defende que “a compreensão aritmética dos números e datas surge mais tarde nas crianças” (p. 23), enquanto que, a sequencialização de acontecimentos pode ser facilmente realizada por crianças pequenas.

Em contrapartida, para Hodkinson(2003), a aptidão matemática em geral, por si só, não é o fator determinante na assimilação da cognição temporal, afirmando não existir uma relação direta entre a influência da Matemática e o desenvolvimento de conceitos chave de tempo histórico, nas crianças como, por exemplo, o de duração.

Para vários autores a linguagem tem um papel central na aquisição, desenvolvimento e compreensão do tempo. A linguagem de tempo, por ser considerada, como um potente símbolo da compreensão do tempo pelas crianças, recebeu uma maior atenção por parte dos investigadores (Stow& Haydn, 2004). Inicialmente o vocabulário de tempo das crianças é muito reduzido, mas gradualmente vai aumentando em número e complexidade. O estudo realizado

por West (1981) confirma que a linguagem temporal é um fator determinante na cognição temporal. Segundo o autor, o desenvolvimento da aprendizagem do tempo está diretamente associado com a proficiência na linguagem, sendo esta aprendizagem difícil para as crianças, isto porque existem diferentes sistemas para descrever o tempo. Esta aprendizagem do tempo faz-se de forma gradual e progressiva em contexto escolar à medida que a criança progride na escola. Muitos investigadores constataam que as crianças são capazes de realizar sequências temporais (através da ordenação de imagens), mas muitas vezes não sabem explicar o porquê dessa ordenação por dificuldades de se exprimir verbalmente (Barton&Levstik, 1996; Barton, 2002; Foster, Hoge&Rosch, 1999; Hoge&Foster, 2002; Harnett, 1993; Levstik& Papas, 1987; Solé, 2009; West, 1991)

Harner (1982) argumenta que as estruturas linguísticas podem afetar o processo psicológico que está envolvido na conceptualização do passado e do futuro. Comprovou nas suas investigações que crianças de onze anos são capazes de realizar distinções temporais, não se devendo só ao desenvolvimento maturacional, mas porque estas assimilaram as estruturas linguísticas necessárias. A capacidade linguística é por isso é um fator determinante para a compreensão temporal.

Para Cooper (1995: 12) a linguagem surge como um instrumento para aceder ao passado com o qual as crianças podem refinar conceitos. Refere que é preciso estimular as crianças a utilizar linguagem e vocabulário de tempo, pois aprender sobre o passado pressupõe adquirir vocabulário, que, até certo ponto, é específico da história. As crianças conseguem atribuir diferentes graus de tempo: “há muito muito tempo”; “há muito tempo”; “antigo”, etc. Afirma que,

os conceitos de tempo resultam particularmente difíceis de compreender porque são relativos e subjectivos. As pessoas de idade diferentes têm concepções diferentes de ‘pessoa de idade’, ‘tempo longo’ ou ‘há muito tempo. Ontem ou amanhã só se podem definir mediante uma regra abstracta (p. 13).

Vários investigadores constataam que um dos problemas no ensino de conceitos de tempo está relacionado com a linguagem, considerando que a linguagem relacionada com tempo é pouco familiar às crianças, quer ao nível do tempo dos verbos, quer com termos como a.,C. , d. C. , era, geração, ano, década, século, período e termos como progresso e regressão.

Parece evidente a ideia de que a linguagem pode afetar a compreensão ea capacidade das crianças desenvolverem conceitos de tempo. Vários autores sugerem também que o contexto cultural e educacional pode influenciar a velocidade do desenvolvimento da linguagem de tempo nas crianças (Cooper, 1995; Hodkinson, 2003; Patriarca &Alleman, 1987; Solé, 2009; Thornton&Vukelich, 1988).

As várias investigações relacionadas com a compreensão temporal tendem a destacar que a aprendizagem de conceitos de tempo é vital e importante no ensino da História, desde os primeiros anos de escolaridade, tornando-se esta essencial para a compreensão histórica.

Metodologia

Este estudo é uma parte da investigação realizada em tese de doutoramento intitulada: “O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”(Solé, 2009), realizado com alunos do 1.º CEB (6-10 anos) numa escola do norte de Portugal. O estudo foi realizado em duas turmas, uma no 1.º/2.º ano (24 alunos) e a outra no 3.º/4.º ano (25 alunos), ao longo de dois anos escolares. Esta investigação insere-se no quadro da investigação de natureza interpretativa, é predominantemente qualitativa(Erickson, 1986) e pode-se considerar um estudo de caso longitudinal (Yin, 2003), pois descreve o processo de aprendizagem e de compreensão do tempo histórico das crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de dois grupos turma durante dois anos. Este estudo constou de duas partes relativamente autónomas mas com objetivos comuns, a realização de entrevistas a alunos do 1.º CEB no início e final do ano letivo e intervenções (atividades) realizadas e implementadas pela investigadora-professora na sala de aula usando estratégias apropriadas para o ensino de Estudos Sociais/História.

Este artigo descreve apenas parte dos resultados deste estudo, realizado com base nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas ao longo dos dois anos do estudo. Cada aluno (24 no 1.º /2.º ano e 25 no 3.º/4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início e no final do 1.º e 3.º ano e no fim do 2.º e 4.º anos. Através das entrevistas, procurámos averiguar nestes alunos mudanças na compreensão temporal e a eventual evolução/mudança das concepções de tempo histórico, após dois anos de intervenção na sala de aula.

As questões da entrevista semi-estruturada aplicadas neste estudo, inspiram-se no estudo realizado por Levstik&Barton (1996) e Barton&Levstik (1996) e Hoge&Foster (2002). A entrevista girou à volta da sequencialização de uma série de imagens e das justificações para a sua sequencialização para perceber a concepção de tempo histórico e de mudança veiculada por estes alunos (Anexo A). A investigadora foi colocando questões tais como: “Qual é a mais antiga e a mais recente? Porque puseste esta antes e esta depois? O que te levou a pensar que esta é mais antiga do que esta? (Anexo B). Entre outras que não iremos aqui tratar neste artigo, relacionadas com o que entendem por história, passado e a finalidade da história.

Para as entrevistas foram selecionadas imagens referentes a diferentes contextos e épocas históricas sobre a vida familiar que achámos que qualquer adulto seria capaz de sequencializar de forma correta, seis para o 1.º e 2.º ano de escolaridade e sete para o 3.º e 4.º ano (acrescentou-

se para estes alunos a imagem C). As imagens representam cenas familiares desde a Pré-História até à atualidade. Apresentamos a lista das imagens, com uma breve descrição do seu conteúdo e a data de cada uma delas.

A- Desenho de uma família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira. Retirada da Enciclopédia da Humanidade, (1990, p. 69), +-10 000 a.C.

B- Iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo. Livro de Horas de D. Manuel, atribuída a António de Holanda, c. 1517-1538, Museu Nacional de Arte Antiga.

C- Retrato da família do 1.º Visconde de Santarém num dos salões da sua residência com a esposa e os cinco filhos. Pintura de Domingos Sequeira, 1816, Museu Nacional de Arte Antiga

D- (imagem C para o 1.º e 2.º anos) - Pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada, Avantlebal de E. Debat-Ponsan, 1886, Musée des Beaux-Arts de Tours.

E-(imagem D para o 1.º e 2.º anos)- Cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49, Biblioteca Nacional.

F- (imagem E para o 1.º e 2.º anos) - Família dos atuais duques de Bragança em sua casa, 1999.

G- (imagem F para o 1.º e 2.º anos) - Família dos atuais duques de Bragança, 2003.

Na seleção das imagens, procurou-se abarcar uma distância temporal grande para verificar em que medida os alunos são capazes de sequencializar as imagens independentemente de conhecerem e identificarem diferentes períodos históricos, todas circunscritas a uma mesma temática, a família ao longo dos tempos.

Quanto à implementação da entrevista, esta foi realizada individualmente e áudio gravada. As imagens foram apresentadas todas ao mesmo tempo para as ordenarem e justificarem a sua sequencialização. As entrevistas foram transcritas pela própria investigadora, analisadas e categorizadas. O sistema de categorização das entrevistas inspirou-se no modelo de categorização do estudo realizado por Levstik & Barton (1996), Barton & Levstik (1996), partindo das questões de investigação e da análise de conteúdo das respostas dos alunos. Como suporte informático recorremos ao NVivo 2.0, software usado na investigação qualitativa (Using NVivo in Qualitative Research).

Análise e discussão dos dados

Na análise das entrevistas privilegamos como estratégia uma análise holística das mesmas, procedendo a inferências a partir das repostas dos alunos às perguntas. No processo de

codificação elaboramos várias tabelas e grelhas para comparar as respostas dos alunos e melhor identificar padrões comuns de resposta, o que facilitou posteriormente a construção de um sistema de categorização.

A análise dos dados do estudo permitiu definir um conjunto de parâmetros sobre a compreensão histórica e temporal dos alunos associada ao processo de ordenação de várias imagens e justificação dessa ordenação. Identificamos três tipos de parâmetros que integram um conjunto de categorias e sub-categorias:

- 1. Ordenação cronológica das imagens**
- 2. Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens**
- 3. Ideias sobre a mudança histórica**

Neste artigo apenas iremos focar-nos nos dois primeiros parâmetros.

Ordenação cronológica das imagens

Começamos por analisar a ordenação cronológica das imagens colocadas pelos alunos, o que nos permitiu identificar diferentes tipologias de ordenação, evidenciando-se a persistência ou alteração das tipologias apresentadas por cada aluno ao longo dos dois anos do estudo. A análise da colocação das imagens na ordem cronológica permitiu-nos inferir de forma clara quais as imagens que apresentam outra ordem e as possíveis explicações para isso.

Constatámos que é no início do 1.º ano que se verifica uma maior diversidade de tipologias de ordenação de imagens (10 tipologias), passando no final do ano apenas a quatro tipologias (a 1, 2, 5 e 10) e no final do 2.º ano apenas a três tipologias (a 1, 2 e 3), as mais corretas. No conjunto das três entrevistas a ordenação mais proposta foi a tipologia 1 (ABCDEF), a correta, seguida pela tipologia 2 (ABDCEF).

Podemos constatar que os alunos do 3.º e 4.º anos tem um melhor desempenho na ordenação das imagens, apresentam um menor número de tipologias na ordenação cronológica das imagens do que os alunos do 1.º e 2.º anos, apesar de terem mais uma imagem (7 imagens), apresentando assim sete tipologias no início do 3.º ano, diminuindo para quatro tipologias no final do 4.º ano.

As maiores trocas de ordem das imagens concentraram-se entre a 3.^a e a 4.^a imagem, ou seja nas imagens do meio da sequência (C e D) (figura n.º 1). No 1.º ano foi evidente a melhoria do início para o final do ano, tendo 15 alunos colocado corretamente as imagens. No entanto, os resultados foram piores no final do 2.º ano (3.^a entrevista), em que só oito as colocaram corretamente, tendo 13 alunos trocado as posições das imagens C e D e três as posições das imagens C, B e D.

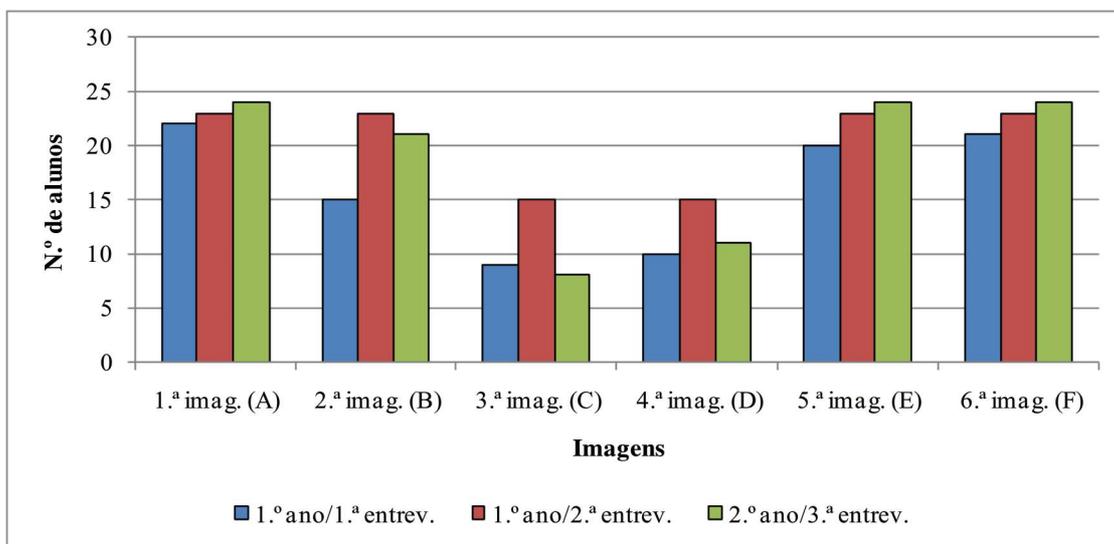


Figura 1. Colocação correta das imagens pelos alunos do 1.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 2.º ano (3.ª entrevista) (n.ºs absolutos)

Também os alunos do 3.º e 4.º anos foram menos assertivos nas imagens do meio da sequência, tendo-se revelado aqui as maiores trocas de ordem, ou seja nas imagens C, D e E, revelando estes maiores dificuldades em as sequencializar como se evidenciou através das justificações (Figura n.º 2). No entanto, a partir do final do 3.º ano (2.ª entrevista) mais de metade dos alunos colocou-as na posição correta.

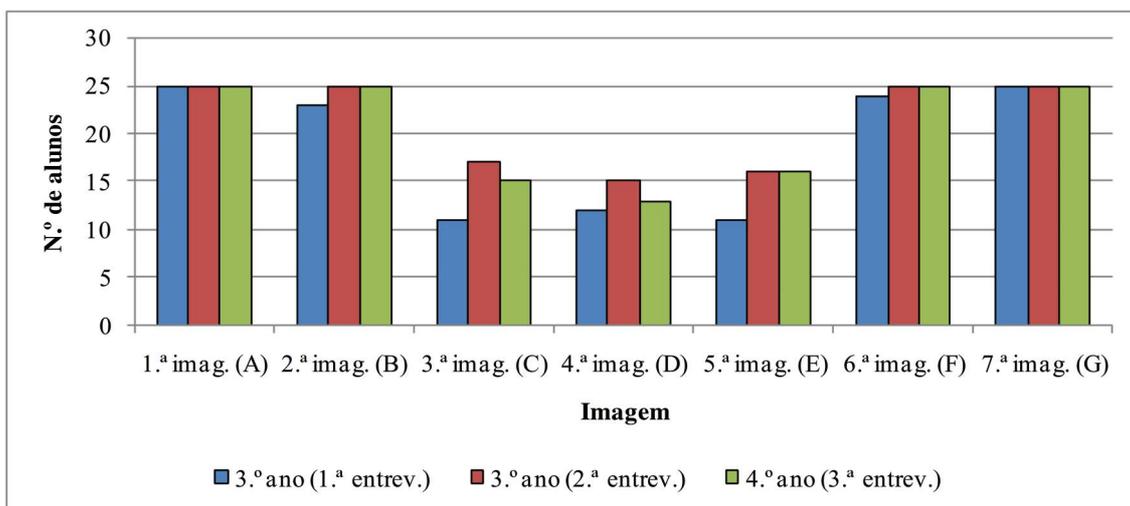


Figura 2. Colocação correta das imagens pelos alunos do 3.º ano (1.ª e 2.ª entrevistas) e 4.º ano (3.ª entrevista) (n.ºs absolutos)

Quanto à *ordenação cronológica das imagens* pudemos constatar pela análise empírica dos dados que os alunos ao longo dos dois anos revelaram uma melhor capacidade em sequencializar. Tal como noutros estudos (Barton&Levstik, 1996 e Hoge&Foster, 2002) também verificámos que foi nas imagens do meio da sequência que maiores trocas foram efetuadas, associadas à ideia dominante de progresso linear que os alunos manifestam principalmente os mais novos do 1.º e 2.º anos, o que os levou a julgar a imagem do Estado Novo como mais antiga por representar uma família pobre, enquanto no 3.º ano e 4.º ano essas trocas se refletem entre as imagens C, D e E e não só por considerarem a imagem E da Família do Estado Novo como mais antiga, mas também por trocas entre a C (Família dos Viscondes de Santarém) e a D (Família Burguesa).

Processos e estratégias utilizados na sequencializaçãodas imagens

Procurámos analisar quais os processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagensapartir das justificações apresentadas pelos alunos. Pediu-se para “pensarem alto” à medida que iam ordenando as imagens e depois de uma primeira proposta foram-lhes colocadas perguntas de acordo com essa ordenação e com as respostas que iam dando no sentido de justificarem a ordenação, sobretudo para justificarem por que razão lhes parecia que umas eram mais ou menos antigas do que outras. Neste parâmetro, *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens*, identificámos seis categorias:Linguagem e vocabulário de tempo; Distinção temporal; Identificação de marcadores de mudança; Processos explicativos utilizados; Fontes de conhecimento; Suporte material da evidência histórica.

Nesta categoria, *Linguagem e vocabulário de tempo* associado ao sistema convencional, verificámos que a descrição qualitativa do tempo surge de forma persistente em todos os anos de

escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que a utilizam com maior frequência como indicativo de tempo e quando pretendem exprimir distâncias temporais usam as expressões: “há muito muito tempo”; “há muito tempo”; “não é tão antiga”; “é um bocadinho antiga”. Utilizam com frequência o termo “velho” e “novo” associado à dimensão temporal. Os alunos a partir do final do 3.º ano utilizam termos de tempo qualitativo de uma forma mais objetiva: “um pouco mais recente”; “ainda é mais moderna”. A referência ao sistema convencional de datação é pouco frequente antes do 4.º ano e só esporadicamente alguns alunos dos dois primeiros anos utilizam expressões associados a períodos históricos. No entanto, alguns alunos mesmo do 1.º ano (embora poucos), mas sobretudo os alunos mais velhos, do 3.º e 4.º anos e com maior frequência, usam expressões e vocabulário histórico em que associam as imagens a determinados períodos da História: “tempo dos dinossauros”, “tempo dos piratas”, “tempo dos reis”, “tempo de Jesus”, “tempo dos romanos”, “tempo da escravatura”, pré-históricos”, “idade da pedra”, “homens das cavernas” sem indicarem propriamente período históricos convencionais. Só no 4.º ano quando questionados é que os alunos indicam a localização em séculos para algumas das imagens, mas raramente o fazem de forma correta. A contagem do tempo a.C. e d. C. só no 4.º ano é referida. Comprovou-se que a datação e datas, pouco significado têm para os alunos antes do 3.º ano. Revelou-se que a avaliação do intervalo de tempo entre as imagens é realizada maioritariamente de forma qualitativa, no entanto quer os do 2.º ano quer os do 4.º ano facilmente reconhecem entre que imagens se passou mais tempo e menos tempo.

Nesta categoria *Distinção temporal* pudemos verificar que em todos os anos de escolaridade os alunos estabelecem como estratégia o referirem-se a diferenças dicotómicas entre as imagens, reconhecendo todos os alunos qual a imagem mais antiga e a mais recente, no entanto o número e a complexidade das expressões dicotómicas vão aumentando. Também em todos os anos os alunos tendem a comparar as imagens com o presente, mas são os alunos do 1.º e 2.º que o fazem mais a nível descritivo. Comparam as imagens essencialmente com base em marcadores da cultura material, referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando uma conceção de passado deficitário.

Uma outra estratégia usada principalmente pelos alunos no final do 2.º, 3.º e 4.º anos é o de compararem duas ou mais imagens com base nos marcadores da cultura material, refletindo a aprendizagem de leitura de imagens promovida em várias das implementações em sala de aula. Para a justificação do posicionamento das imagens os alunos procuram identificar *marcadores da mudança ao nível da cultura material e vida quotidiana* (vestuário, habitação, recheio da casa, progresso tecnológico) e indicadores económicos e sociais (rural/urbano; riqueza/pobreza e estatuto social). Os alunos no final do 2.º ano, 3.º e 4.º anos procuram mais detalhes nas

imagens ao nível dos marcadores da cultura material, revelando mais competência na leitura de imagens, e em produzir generalizações. O vestuário foi o marcador mais referido, seguido pelo da habitação, e o progresso tecnológico é salientado principalmente pelos alunos mais velhos. Em alguns alunos a ideia de pobreza surge como um elemento justificativo de antiguidade, e esporadicamente, alguns dos alunos associam a ruralidade à pobreza, principalmente os mais novos, o que justifica de certa forma as incorreções na sequencialização das imagens do meio, principalmente da imagem E (Família do Estado Novo) considerando que esta representa uma família pobre e por isso, temporalmente, mais antiga que a imagem D (família burguesa da classe média).

Assim no parâmetro, *Processos explicativos e fontes do conhecimento histórico*, pudemos constatar que os alunos utilizam vários processos para sequencializar as imagens, variando a sua frequência com o ano de escolaridade. Assim são as crianças mais novas que utilizam como estratégia para justificar a ordem das suas imagens a construção de contextos narrativos, o contarem uma história para explicar a sua sequência ou contar uma diferente para cada uma das imagens. Também, é sobretudo, os mais novos que menos dizem quando explicam a sua sequencialização, revelando dificuldades em explicar porque colocaram as imagens numa determinada sequência e muitas vezes limitam-se a descrever simplesmente o que veem na imagem ao nível dos marcadores da cultura material (vestuário, habitação, mobiliário, iluminação, objetos, etc.).

Outros alunos servem-se de uma outra estratégia a de recorrerem aos *conhecimentos gerais* que possuem adquiridos em vários contextos: livros, *media*, catequese, visitas, família, etc., aplicando esses conhecimentos à vida quotidiana no passado. No entanto, principalmente nos alunos do 1.º, 2.º e início do 3.º ano, por vezes esses conhecimentos não se revelam corretos levando-os a proceder a explicações pouco válidas. Gradualmente os alunos vão aplicando conhecimentos históricos adquiridos em vários contextos, mas é a partir do 4.º ano que mais se torna evidente a aplicação desses conhecimentos nas justificações dadas à sequencialização das imagens, adquiridos principalmente em contexto escolar, com o estudo de História de Portugal, que se inicia nesse ano. Relativamente às imagens do meio da sequência os alunos revelam menos conhecimentos, porque estas representam períodos históricos não estudados no programa do 1.º ciclo.

A categoria, *Suporte material da evidência*, isto é, a qualidade da imagem, cor e tonalidade, é pouco utilizada pelos alunos para justificar a sequencialização das imagens e os poucos que o fazem usam-na conjugada com outras justificações.

Conclusões

A partir deste estudo pudemos constatar que a descrição de tempo qualitativo, surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade, substituída gradualmente pela utilização de vocabulário de tempo associado ao sistema convencional de medição do tempo, relacionado com os vários subsistemas de medição do tempo, o tempo do calendário e o tempo histórico. Só esporadicamente alguns alunos utilizam terminologia associada a períodos históricos: “Pré-história”, “Descobrimientos”, “Estado Novo”, no entanto é frequente a utilização de vocabulário histórico associando as imagens a determinados períodos históricos; “tempo dos dinossauros”, “tempo dos piratas”, “tempo dos reis”, “tempo dos romanos”, “tempo da escravatura”, sem indicarem propriamente períodos históricos convencionais. O conceito de duração revelou-se ser o mais difícil de compreender pelos alunos, na medida que pressupõe e implica cálculo matemático e medição do intervalo de tempo, associado ao raciocínio matemático.

Os alunos revelam capacidade em ordenarem corretamente imagens de épocas distanciadas no tempo e a sua capacidade de argumentação e justificação torna-se gradualmente mais complexa e elaborada, estabelecendo relações causais, reconhecendo mudanças e continuidades ao longo do tempo, inicialmente numa perspetiva linear de progresso, gradualmente substituída por uma conceção de mudança mais ampla, entendida como diversidade, progresso, continuidade, ou até mesmo regressão, reflexo do trabalho realizado ao longo deste projeto.

Os alunos revelam mais conhecimentos históricos do que geralmente pensámos que possuam, adquiridos em contextos formais e informais, como na família, na catequese, em livros, nos *media*, em visitas a museus, cidades ou monumentos.

Ao nível da compreensão histórica, os alunos quando estimulados, revelaram ser capazes de realizarem inferências e deduções a partir de fontes icónicas, procurando evidências e usando-as para interpretar e explicar o passado. Alguns alunos relevaram ainda níveis razoáveis ao nível da empatia histórica.

Concluimos que a aquisição e desenvolvimento de conceitos de tempo e a compreensão histórica desenvolve-se gradualmente e pode ser acelerada e encorajada através de estratégias e metodologias específicas associadas ao ensino de Estudos Sociais/História. É por isso, possível e desejável ensinar História no ensino primário, pois contribuirá para desenvolver nos alunos estruturas cognitivas essenciais ao nível do pensamento histórico e temporal, indispensáveis para uma melhor aprendizagem e compreensão da História, ao longo do percurso escolar.

Referências

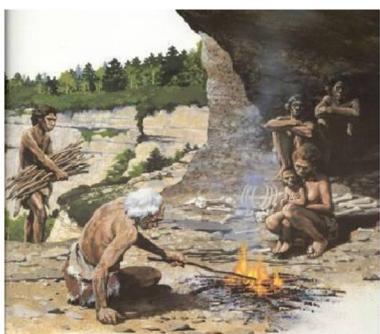
- Asensio, M., Carretero, M. & Pozo, J. I.(1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Ed.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.103-139). Madrid: Visor Distribuciones.
- Barton, K. C. &Levstik, L. S. (1996). “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 419-454.
- Barton, K. C. (2002) “Oh, that’s a Tricky Piece!”: Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *TheElementary School Journal*, 37(1), 89-106.
- Booth, M. (1980). A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, 32(3), 245-257.
- Booth, M. (1987) *Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching*. . In C. Portal (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 22-38). London: Falmer Press.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education. London: London University.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Downey, M. T. &Levstik, L. S. (1991). Teaching and learning history. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*. (pp. 400- 410). New York: Macmillan.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.

- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*.(3.^a Edition).(pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Foster, S. J.; Hoge, J. D. e Rosch, R. H. (1999). Thinking aloud about history: children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education*, 27 (2): 179-214.
- Friedman, W. J. (1982). Conventional time concepts and children's structuring of time. In W. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 171- 208). London: Academic Press.
- Harner, L. (1982). Talking about the Past and the Future. In W. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (141-169). London: Academic Press.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 137-154.
- Hodkinson, A. (2003). Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research, unpublished PhD thesis, UK, Edge Hill: University of Lancaster.
- Hoge, J. D. & Foster, S. J. (2002). It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. Annual Meeting of The American Education Research Association, New Orleans: Louisiana.
- Knight, P. (1996). Research and the improvement of school history. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching: Vol.6. Teaching History* (pp. 19-50). Greenwich CT: JAI Press.
- Levstik, L. & Papas, C. (1987) Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 1-15.
- Levstik, L. & Barton, K. (1996). 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum studies*, 28 (5), 531-576.

- Lomas, T. (1990). *Teaching and Assessing Historical Understanding*. London: Historical Association.
- Patriarca, L. A. & Alleman, J. (1987). Studying time: A cognitive approach. *Social Education*, 51 (4), 273-277.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança, área Estudos do Meio Social, apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Stow, W. & Haydn, T. (2004). Issues in the teaching of chronology, In J. Artur and R. Phillips, *Issues in History Teaching* (pp.83-97). London: RoutledgeFalmer .
- Thornton, S. J. & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17 (1), 69-82.
- West, J. (1981). Primary school children's perception of authenticity and time in historical narrative pictures. *Teaching History*, 24, 8-10.
- Wineburg, S. S. (1996). The psychology of learning and teaching history. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds), *Handbook of education psychology* (pp.423-437). New York: Macmillan.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methodology* (2nd ed.), London: Sage Publications

Anexo A

Imagens usadas nas entrevistas semi-estruturadas para a sequencialização temporal



A) Família da Pré-história

A) Família da Pré-história



B) Iluminura de família do século XVI

B) Iluminura de família do século XVI



C) Pintura de uma família da nobreza
(1816)

C) Pintura de uma família da nobreza
(1816)



D)ou C) Pintura de uma família burguesa
(1886);

D)ou C) Pintura de uma família burguesa
(1886);



E) ou D) Poster de propaganda do Estado Novo com uma família rural (1933-49)



F)ou E) Família dos Duques de Bragança (1999)



G)ou F) Família dos Duques de Bragança (2003).