

# RIBEH

REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## O CONCEITO DE MUDANÇA EM HISTÓRIA: CONCEÇÕES DE ALUNOS DO 1.º CEB A PARTIR DO USO DE FONTES VISUAIS E OBJETUAIS

### Resumo:

O presente estudo é parte de uma investigação desenvolvida no âmbito do Estágio Profissional realizado no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho (Portugal). O conceito de mudança evidenciado pelos documentos orientadores é um conceito fundamental para a compreensão do passado e da passagem do tempo. A investigação centrou-se na análise das conceções apresentadas por 21 alunos do 1.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade, de uma escola urbana do Norte de Portugal, acerca do conceito de segunda ordem - mudança histórica – recorrendo às fontes visuais e objetuais como ferramentas didático-pedagógicas. Estas ferramentas foram alicerçadas a práticas de ensino desafiadoras para a estruturação da compreensão/ percepção da mudança ao longo dos tempos, aproximando os alunos do seu passado pessoal e familiar de modo a contribuir para a estruturação da identidade pessoal, do desenvolvimento do pensamento histórico, bem como da orientação temporal destes alunos.

**Palavras-chave:** Mudança; Orientação temporal; Compreensão histórica; Fontes visuais e objetuais.

Autoras:

**Ms. Flávia Moreira**  
Univ. do Minho

**Dra. Glória Solé**  
Univ. do Minho

## **THE CONCEPT OF CHANGE IN HISTORY: CONCEPTIONS OF STUDENTS OF THE 1st CEB FROM THE USE OF VISUAL AND OBJECTIVE SOURCES**

### **Abstract**

The present study is part of an investigation developed in the scope of the Professional Internship carried out in the 2<sup>nd</sup> year of the master's degree in Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education of the University of Minho (Portugal). The concept of change evidenced by the guiding documents it is a fundamental concept for the understanding of the past and the time. The research focused on the analysis of the concept of second-order - historical change - using visual and object sources as didactic-pedagogical tools, presented by 21 students of the 1st grade of schooling aged between 6 and 7 years old, from an urban school in the north of Portugal. These tools were based on challenging teaching practices for structuring the understanding/perception of change over time, bringing students closer to their personal and family background in order to contribute to the structuring of personal identity, the development of historical thinking as well as the temporal orientation of these students.

**Keywords:** Change; Temporal orientation; Historical understanding; Visual and object sources.

## **EL CONCEPTO DE CAMBIO EN HISTORIA: CONCEPCIONES DE ALUMNOS DEL 1er CEB DESDE EL USO DE FUENTES VISUALES Y OBJETUALES**

### **Resumen:**

Este estudio forma parte de una investigación llevada a cabo dentro de la Formación Profesional que tuvo lugar en el segundo año de la Maestría en Enseñanza del 1er ciclo de la educación básica y en Geografía e Historia y portugués de Portugal en el segundo ciclo de la educación básica, la Universidad de Minho (Portugal). El concepto de cambio evidenciado por los documentos orientadores es un concepto fundamental para la comprensión del pasado y del paso del tiempo. La investigación se centró en el análisis de los conceptos presentados por 21 alumnos de 1º año de la escuela con edades comprendidas entre los 6 y 7 años de edad, una escuela urbana en el norte de Portugal, sobre el concepto de segundo orden - el cambio histórico - recurriendo a las fuentes visuales y objetales como herramientas didáctico-pedagógicas. Estas herramientas se basó en prácticas de enseñanza desafiantes para la estructuración de la comprensión / percepción del cambio a lo largo de los tiempos, acercando a los alumnos de su pasado personal y familiar para contribuir a la estructuración de la identidad personal, del desarrollo del pensamiento histórico, así como como de la orientación temporal de estos alumnos.

**Palabras clave:** Cambio; Orientación temporal; Comprensión histórica; Fuentes visuales y objetales.

## 1. Introdução

Este estudo de investigação-ação que se apresenta enquadra-se numa parte do projeto intitulado: “O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico a partir da exploração de fontes visuais e objetuais”, desenvolvido numa turma do 1.º ano de escolaridade em contexto de Estágio Profissional Supervisionado no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, da Universidade do Minho.

Considerando que “o pensamento histórico ... deve ser trabalhado já com as crianças mais novas, contribuindo... para o desenvolvimento gradual do seu pensamento histórico e da sua compreensão” (MACHADO, 2005, p.71), pretendemos, a partir do projeto implementado, perceber que concepções apresentam os alunos do 1.º ano de escolaridade sobre o conceito de segunda ordem – mudança - e aferir de que forma a utilização de fontes visuais e objetuais potencia a compreensão/perceção da mudança, aproxima os alunos do seu passado próximo fomentando concepções ao nível do tempo histórico, orientação temporal e compreensão histórica.

Neste sentido, numa vertente pedagógica, tivemos a oportunidade de conceder aos alunos experiências em torno da exploração de fontes visuais e objetuais a partir de oito sessões de trabalho que se traduziram num conjunto de atividades desafiadoras em torno de temáticas próximas dos alunos, proporcionando um contacto com o passado pessoal e o passado familiar, a partir da exploração de fontes pessoais (fotografias, brinquedos dos alunos) e fontes dos familiares (imagens, objetos e brinquedos do tempo dos pais e dos avós) de maneira a edificar a perceção da mudança ao longo dos tempos e incitando os alunos para a aplicação de conceitos temporais e de identidade a nível pessoal e familiar.

Numa perspetiva investigativa, procuramos dar resposta a três questões de investigação:

1) Que ideias/concepções expressam os alunos sobre mudança?; 2) De que maneira contribui o ensino-aprendizagem orientado por fontes visuais e objetuais para a compreensão/perceção da mudança?; 3) Que tipo de concepção de mudança evidenciam os alunos após um ensino orientado para a exploração de fontes visuais e objetuais?

Cientes de que a História é entendida como ciência que estuda as sociedades e a ação do homem nas suas diversas dimensões, no tempo, nas suas mudanças e permanências e as grandes provações e metamorfoses com que o ser humano se deparou ao longo dos tempos, pretendemos

no decorrer deste estudo privilegiar a interlocução dos alunos entre o passado e o presente perspetivando o futuro, tendo por base o conjunto de atividades que se adequaram de forma distinta ao contexto escolar em questão, incidindo não apenas na forma como as fontes históricas utilizadas contribuíram para a compreensão do passado mas também como concederam a edificação de ideias acerca da mudança nos alunos, sendo estas ferramentas potenciadoras da orientação temporal.

## 2. Enquadramento Teórico

### 2.1. A mudança em História – perspetivas e alguns estudos

Considerando que o mundo atual vem suportando constantes e várias metamorfoses de forma cada vez mais apressada, que o homem teve de enfrentar grandes desafios e tendo a história como objeto de estudo as ações dos homens no decorrer dos tempos torna-se pertinente estudar a conceptualização da mudança em história, isto é, compreender “como permaneceram ou evoluíram os acontecimentos, situá-los num devido tempo histórico e espaço e explicar as razões que justificaram as mudanças” (MACHADO, 2005, p.6) relacionando tudo isso com o presente e perspetivando o futuro.

São várias as perspetivas acerca do conceito de mudança. Assim, segundo Crowther (1982), a mudança é,

incessante, inescapável e omnipresente em tudo na vida- é um processo contínuo no qual o homem é ativo e passivo ao mesmo tempo (...) A mudança pode ser repentina, traumática ou gradual ou por vezes quase impercetível. (...) Podem ocorrer várias tipologias de mudança simultaneamente e níveis de intensidade díspares, (...) (p.279).

Para Pagés e Santísteban (2010) a mudança tem ritmos e intensidades que podem ser acelerados ou lentos, dentro destes aspetos, quando se fala de mudança fala-se de evolução ou de revolução aparecendo, por vezes, noções sobre crescimento, desenvolvimento e transformação consoante o processamento com que ocorre a mudança, que por sua vez pode ser positivo ou negativo relacionando-se com o progresso ou a decadência das mudanças históricas.

Nas conceções mais atuais sobre a mudança, esta é concebida de uma forma complexa, sem um sentido fixo ou uma direção determinada: entendendo-se que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas de uma forma variável e relativa tanto para as pessoas como para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques, ritmos e escalas (BARCA, 2011). Portanto, a mudança pode submeter-se a uma disparidade de fatores que englobam um conjunto de ações tanto individuais como

coletivas independentemente do grupo político social económico ou cultural, “...nela algo se ganha, algo se perde, algo se retoma e algo permanece” (MACHADO, 2005, p.20).

Como evidencia o estudo de Barca e Solé (2012), sobre Educação Histórica em Portugal, a conceção de mudança quando associada à ideia de evolução, continuidade ou permanência, é possível de ser trabalhada com crianças pequenas, através da observação de fotografias de várias fases da sua vida, vestuário, transportes, habitação, etc...como também a partir da exploração e sequencialização de imagens de épocas distintas ou até mesmo a construção de linhas de tempo, permitindo a perceção da mudança temporal.

Vários são os autores que se preocuparam em realizar estudos em torno da compreensão de conceções de alunos acerca, *da mudança, da história e da evolução* (CROWTHER,1982; LEVSTIK e PAPAS, 1987; LOMAS,1990; HARNETT, 1993; SEEFELDT, 1993; BARTON e LEVSTIK, 1996; HOODLESS, 1998; FOSTER, HOGE e ROSCH, 1999; HOGE e FOSTER, 2002; BARTON, 2001; MACHADO, 2005; FREITAS e SOLÉ, 2006) os quais estão evidentemente referenciados no estudo de Solé (2009), no entanto e em consonância com o projeto que desenvolvemos junto dos alunos do 1.º ano é relevante salientar apenas alguns dos estudos mais específicos e relativos à *mudança*.

Assim é de frisar o estudo “History for young children” conduzido por Carol Seefeldt (1993), a qual fez uma análise de vários conceitos: tempo, mudança, continuidade e passado. Considerando a parte do estudo relativo ao conceito de mudança, a autora refere que este conceito se vai alterando consoante a idade das crianças e exige a noção de passagem do tempo o que não se verifica em crianças em idades muito precoces, apenas a partir dos 7/8 anos de idade é que as crianças começam a associar a mudança com base na sua vida. Neste estudo ainda faz referência a situações que podem ajudar à aquisição/construção deste conceito nas crianças, apontando: observação de fotografias de quando eram mais pequenas e de agora ou de edifícios do passado e de agora e perceberam a mudança nelas mesmas e identificarem diferenças. Partindo deste tipo de experiências pode levar-se as crianças a perceber que “a mudança é contínua e está sempre presente, afeta as pessoas de diferentes formas e pode registar-se e ser um relato do passado” (p.147).

Destacamos ainda as primeiras investigações nos E.U.A, concretizadas por Keith Barton (2001), em torno das ideias das crianças acerca da vida ao longo do tempo focando o conceito de mudança (BARCA, 2001, 2004). O estudo “Children’s ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland” de Barton (2001) passou pela realização de uma série de entrevistas semiestruturadas a pares de alunos (6 aos 12 anos), nas quais

mostrava um conjunto de fontes icônicas ilustrativas de locais familiares dos alunos em diferentes épocas históricas a partir das quais os alunos foram induzidos a pensar sobre as relações temporais existentes entre essas imagens. Depois de analisar minuciosamente as entrevistas e tendo em conta os padrões de ideias que surgiram, foi possível identificar que os alunos assimilaram três tipos de tendências relativamente à forma como entendem o conceito de mudança: mudança acerca da cultura material, mudança nas relações sociais e diversidade nas mudanças.

Os resultados de estudos como os de Barton, que resultam de exploração de concepções sobre mudança, edificam algumas perspectivas da consciência histórica, nomeadamente quanto às maneiras como as crianças e jovens criam conexões de temporalidade no passado e quanto à própria orientação temporal, para além de que “estes estudos mostram manifestações de usos da História pelos jovens participantes, que podem ser úteis para a reflexão sobre o Ensino da História” (BARCA, 2011, p.67).

Também o estudo realizado por Solé (2009), a alunos do 1.º CEB (1.º ao 4.º ano), segue estes termos investigativos através do uso de um conjunto de imagens ilustrativas de várias famílias ao longo dos tempos. A autora solicitou aos alunos, durante vários momentos do seu estudo, início e final dos anos letivos, que sequencializassem 6/7 imagens, da mais antiga para a mais recente, e através das entrevistas realizadas ao mesmo tempo da ordenação das imagens, analisou e comparou as escolhas de ordenação dos alunos e as justificações prestadas, por idades. A partir da análise realizada, concluiu que, principalmente, os alunos,

mais novos (1.º, 2.º anos e do início do 3.º anos) (...) tendem a pensar a mudança como um processo linear, sugerindo que o desenvolvimento se processa numa sequência progressiva. Esta concepção de mudança relaciona-se com a noção de passado deficitário essencialmente associada à cultura material e dentro desta principalmente a nível tecnológico (pp.792-793).

Por outro lado, foi perceptível que principalmente os alunos do 3.º e 4.º ano foram alterando as concepções de mudança com base no progresso e na linearidade para concepções associadas à mudança como diversidade.

O pensamento das crianças e jovens acerca da mudança histórica, tanto a nível internacional como a nível nacional como podemos destringir, tem vindo a ser examinado sob um enquadramento de várias perspectivas, repetindo-se uma ideia comum de que “[a]s crianças veem a história como progresso linear” e que “tudo no passado é menos desenvolvido.” (LOMAS, 1990, in FREITAS, SOLÉ e PEREIRA, 2010). Como refere Barca (2011), “pode-se

inferir que a mudança em História, num quadro de reconhecimento de multiperspectiva, é concebida de forma complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direção determinada” porém, os estudos realizados em torno deste conceito são uma mais-valia quando repensamos na ação educativa das áreas do saber onde esta concepção está implícita, uma vez que, nos fornecem que tipo de ideias acerca de temporalidade e que orientação temporal consentem os nossos alunos quando se fala da mudança.

## **2.2. O uso das fontes para o desenvolvimento da compreensão da mudança em História: fontes visuais e fontes objetuais**

A condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos é a exploração de fontes. São elas que nos permitem o acesso ao passado. A natureza da História é interpretativa e essa interpretação baseia-se em fontes: são elas que nos permitem responder às questões problematizadoras em História (AMARAL, ALVES, JESUS & PINTO, 2012, p.13)

Assim sendo, e como as ideologias construtivistas preveem o uso de estratégias ativas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e se o ensino ligado ao estudo do meio social se baseia, nos seus diversos temas, em diversas tipologias de fontes, é a partir deste tipo de ferramentas didático-pedagógicas que o professor deve edificar as suas aulas.

Podemos portanto colocar uma questão pertinente: como devemos aprender e transmitir o “conhecimento histórico” para as nossas gerações? Thompson (1981, in FONSECA, 2009, p.40), refere que é através dos “diversos registos das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, do testemunho das pessoas, de fotografias, objetos, vestuário...” que o que foi realmente vivido pelo homem em vários tempos e espaços chega até aos nossos dias, podendo-se transformar essas fontes em conhecimento histórico. No que concerne ao ensino da história orientado por fontes, para Correia (2013) quando este for ajustado numa pedagogia construtivista encerra infinitas potencialidades na medida em que decifrando e comparando as mensagens que transmitem, os alunos mais facilmente constroem e trabalham com conceitos de segunda ordem e com conceitos substantivos fundamentais para o desenvolvimento de literacia histórica. Deste modo, o uso de fontes históricas variadas funcionam como ferramentas de reflexão e debate da ação humana no passado dando um precioso contributo no processo de ensino-aprendizagem e na edificação de pensamento e consciência históricos isto é, “[a] interpretação cruzada de fontes históricas é capaz de tirar o aluno da passividade e auxilia-lo no seu papel enquanto interveniente ativo na construção dos seus esquemas pessoais de conhecimento(...)” (CORREIA, 2013, p.32). Esta ideia é corroborada por Barca e Solé (2012)

quando afirmam que a interpretação de fontes variadas é uma outra vertente essencial ao conhecimento do passado em moldes históricos como aponta a Meta Final 13 das Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB (MEC, 2010)<sup>1</sup>,

o aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu. Nesta vertente, os alunos deverão saber usar e interpretar fontes diversas com formatos (escritas, icónicas e orais), estatutos (privadas/públicas) e mensagens diversificadas (p.96).

Neste sentido, o uso de fontes demonstra-se importante uma vez que estas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de colocar questões às próprias fontes e à informação que delas retiram, medrando a aptidão e o gosto de investigar, observar e “olhar historicamente” para os acontecimentos (AMARAL, ALVES, JESUS e PINTO, 2012). Assim, num processo de iniciação à abordagem da história, torna-se adequado explorar tanto fontes visuais como objetuais em contexto de sala de aula pois constituem um potencial didático bastante desafiador, onde através de factos do passado os alunos podem compreender o presente e edificarem o seu pensamento histórico.

Destacando primeiramente o que corresponde às *fontes visuais*, Solé (2009, 2017), afirma que a imagem tem grande influência e potencialidade nos nossos dias, uma vez que cada vez mais as nossas crianças desde idades muito precoces começam a contactar com uma grande variedade de imagens: nos livros, na televisão, nas revistas, em fotografias, nos telemóveis...sendo este contacto, ainda que prematuro, um benefício para o ensino da História através de fontes visuais, pois estas permitem “estimular as crianças a elaborar perguntas, comentários sobre detalhes, reconhecer mudanças e permanências, proceder a sequencializações, realizar inferências e deduções” (SOLÉ, 2017, p.13).

Vários são os autores referenciados no estudo de Solé (2009) que reportam como o trabalho com fontes visuais, pode ajudar a melhorar o potencial dos alunos na aprendizagem da História, mais concretamente, como os alunos desenvolvem ou podem desenvolver conceitos de tempo e do pensamento histórico num estudo orientado com este tipo de fontes.

Assim, Blyth (1988, in SOLÉ, 2009, 2017) na sua pesquisa concluiu que as crianças ao explorar gravuras têm a capacidade de se envolverem na discussão de conceitos abstratos como mudança, poder, sequência e evidência. Para Hoodless (1996), mencionado por Solé (2009,

---

<sup>1</sup> As Metas de Aprendizagem são um documento normativo, do Ensino Básico do Sistema Educativo Português, que tem como estratégia o desenvolvimento do Currículo Nacional, de modo a assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis de escolaridade.



2017) as imagens são instrumentos que proporcionam o desenvolvimento de conceitos relativos ao tempo, do pensamento, da linguagem e da discussão nas crianças, reafirmando que “crianças pequenas são capazes de aprender a ‘ler imagens’, procurarem pistas para se informarem e colocar questões sobre o passado” (HOODLESS, 1996, cit. In SOLÉ, 2017, p.13). Esta autora, para além de valorizar o uso exploratório das imagens, refere ainda que,

a sequencialização e a comparação de imagens promovem o desenvolvimento de conceitos como o conceito de semelhança, diferença e mudança, assim como permite observar todo o processo realizado pela criança para colocação por ordem, comparação e sequencialização de conjuntos de imagens (...) (HOODLESS, 1996, in SOLÉ, 2009, p.160).

Também os estudos de Barton e Levstik (1996), Barton (2001) e de Hoge e Foster (2002), mencionados por Solé (2009) são alguns dos estudos que mostram como crianças mais novas podem desenvolver o conceito de tempo e o pensamento histórico a partir de entrevistas de sequencialização de fontes visuais. O’Hara e O’Hara (2004, in SOLÉ, 2009) salientam que o uso de fontes visuais com crianças deve partir do contacto com imagens que lhes sejam familiares, ou seja, fotografias delas próprias ou da família. Para explorar este tipo de fonte, sugerem a sequencialização de fotos por ordem cronológica, construção de linhas de tempo demarcando momentos/acontecimentos importantes da vida dos alunos. Nesta mesma linha de pensamento, Pagés e Santísteban (2010) reforçam o potencial didático das fotografias como possuidoras de uma grande diversidade de aspetos da vida passada das pessoas, uma vez que, os alunos as podem levar para a sala de aula e discutir as mudanças e continuidades de aspetos concretos da evolução vida humana assim como, permitem comparar aspetos específicos de outros períodos com o presente.

No que concerne às *fontes objetuais*, são muitos os estudos que se têm apresentado acerca do uso deste tipo de fontes no ensino da história, onde são evidenciadas as suas potencialidades como ferramentas didático-pedagógicas no desenvolvimento da construção do conhecimento histórico em sala de aula. Solé (2009), inspirada no estudos de vários investigadores (COOPER, 1995, 2005; DURBIN, MORRIS e WILKINSON; HAWKES, 1996; HOODLESS, 1996; NULTY, 1998; EDINGER, 2000; O’HARA E O’HARA, 2004; HARNETT, 2005, 2006; TURNER–BISSET, 2005) reafirma que “[a] utilização de objetos antigos do quotidiano é uma ótima estratégia que permite aos alunos comparar objetos do passado com objetos do presente que tenham a mesma função identificando as diferenças entre a vida no passado e hoje”(p.167), este tipo de fontes pode ser considerado um tipo de “máquinas

do tempo” para regressar ao passado permitindo aos alunos, através da sua observação, análise e exploração compreenderem o presente.

Autores como, Durbin, Morris e Wilkinson (1996), na sua obra “A Teacher’s Guide Learning from objects”, expõem um conjunto de ideias que valorizam o uso de objetos na sala de aula como potencialidades para desenvolver o pensamento e compreensão histórica caracterizando-os como uma ferramenta desafiadora pois, envolvem sensações reais (tridimensionais); permitem explorar a vida de outras pessoas, sociedades e culturas; possibilitam uma comparação entre a realidade do presente e a vida no passado e promovem o desenvolvimento de conceitos associados ao tempo histórico, como cronologia, mudança, continuidade e progresso, medrando competências a nível linguístico quando aplicam vocabulário específico e diversificado e colocam questões aos próprios objetos, quanto à forma (como é?), ao material de que é feito, colocando hipóteses, potenciando a discussão em grupo e o desenvolvimento da oralidade.

Muitos outros estudos se desenvolveram a partir do estudo mencionado anteriormente e que têm demonstrado que,

a utilização de fontes objetuais por alunos ajudam a desenvolver a compreensão histórica e a aquisição de conceitos históricos e o desenvolvimento de conceitos substantivos associados ao tempo histórico como: cronologia, mudança, continuidade e progresso, assim como o de evidência e empatia histórica” (HAWKES, 1996; HOODLESS, 1996; HARNETT, 2006; NULTY, 1998, in SOLÉ & LLONCH, 2016).

Deste modo, o estudo de Hoodless (1996, in SOLÉ e LLONCH, 2016) corrobora o caráter tridimensional dos objetos como fator favorável ao desenvolvimento da conceção do tempo cronológico, reforçando a ideia de que experiências que envolvam a exploração de objetos, mais concretamente os mesmos objetos mas de épocas díspares são um potencial didático para a constatação da mudança e de permanências.

Destacamos ainda estudos realizados no Brasil, por Shmidt e Garcia (2007, in SOLÉ, 2012; SOLÉ e LLONCH, 2016) e Cainelli (2006). O primeiro estudo centrou-se na concretização de um projeto apelidado de *Recriando Histórias*, o qual pretendeu desenvolver a construção do conhecimento histórico a partir do uso de um conjunto de objetos antigos e documentos pertencentes aos familiares dos alunos. Quanto ao estudo de Cainelli (2006) foi elaborado no âmbito do projeto *Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, teve como mote a utilização de fontes primárias - objetos antigos- a partir dos quais pretendeu relacionar objetos de antigamente com objetos de agora, permitindo às crianças, a partir de referências familiares, manusearem, observarem e fazer as suas próprias inferências para

posteriormente construir noções históricas e desenvolver a compreensão do tempo confrontando o passado e o presente.

Nesta linha de pensamento, salientamos o estudo português realizado por Solé (2009), aquando do seu doutoramento, sobre a exploração de objetos associados à construção de museus em contexto de sala de aula a partir do qual a autora conclui que:

a construção de um museu de sala de aula e a utilização de objetos é um ótimo meio de introduzir as crianças em contacto com vestígios do passado (...). Fomenta nos alunos o questionar, o elaborar hipóteses, procurar informações, realizar conjeturas e iniciá-los na crítica às fontes. A construção de museus na sala de aula possibilita-lhes descrever e contrastar a vida na atualidade e no passado, (...) e compreender as mudanças ao longo do tempo, proporcionando o desenvolvimento (...) de competências essenciais para melhor compreender o passado e melhor orientar-se no presente (SOLÉ, 2012, p.329).

Tendo em consideração estes e outros estudos que assumiram as fontes visuais e objetuais como ferramentas didático-pedagógicas e impulsionadoras para a construção do conhecimento histórico e

de acordo com as novas tendências da educação histórica, a aprendizagem da História não se deve limitar à aprendizagem de factos e acontecimentos, mas também à aquisição das ferramentas procedimentais inerentes à construção do saber (o que) permitirá que os alunos no futuro sejam mais autónomos não apenas em situações de aprendizagem formal da História, mas também em situações de ler e actuar sobre a realidade (MELO, 2009, p.73).

### **3. Metodologia**

A metodologia de investigação através da qual fomentamos o projeto desenvolvido desdobrou-se em duas linhas de pensamento estruturantes.

Em primeiro lugar, numa prática educacional que visou a ponderação das práticas em torno de uma metodologia de investigação-ação, a qual sustentou a base das nossas escolhas aquando da estruturação das atividades implementadas e se vem a revigorar de dia para dia como prática de ensino mais adotada pelos professores, uma vez que, segundo os ideais desta metodologia, o professor deve assumir um papel autorreflexivo e por si só ser protagonista no processo educacional, procurando questionar os ambientes de aprendizagem e as práticas nele abordadas de uma forma reflexiva, tendo em vista a adoção de novas práticas e estratégias pedagógicas adequadas e motivadoras, que vão ao encontro das necessidades e potencialidades do contexto onde se insere.

Em segundo lugar, num processo de ensino-aprendizagem que assenta nas conjeturas das potencialidades do construtivismo coadjuvado com o modelo de aula-oficina (BARCA, 2004), o qual perdura no tempo e se adapta à mudança educativa a que se vem assistindo, onde se valoriza a partilha de interações entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) e a construção do

próprio conhecimento de modo a oferecer “(...) aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (FOSNOT, 1996, p.9), assumindo neste projeto o papel de verdadeiros historiadores e investigadores do seu passado pessoal e familiar.

### **3.1. Objetivos e questões de investigação**

Perante estes pressupostos procuramos alcançar os seguintes objetivos ao longo das várias sessões do projeto:

- Explorar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de segunda-ordem - mudança;
- Utilizar fontes visuais e objetuais como ferramentas para a perceção do passado (pessoal, familiar e social) e das mudanças ao longo do tempo;
- Fomentar a interpretação de fontes visuais e objetos, partindo da mobilização das ideias tácitas e do saber histórico edificado dos alunos;
- Avaliar como a utilização de fontes visuais e objetuais pode proporcionar e desenvolver a compreensão do tempo/da mudança;
- Analisar a evolução das conceções dos alunos sobre a mudança;
- Avaliar o impacto do projeto no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, ao nível do conceito estrutural de mudança e consciência de tempo histórico nos alunos.

Numa perspetiva investigativa, procuramos dar resposta a três questões de investigação: 1) Que ideias/conceções expressam os alunos sobre mudança?; 2) De que maneira contribui o ensino-aprendizagem orientado por fontes visuais e objetuais para a compreensão/perceção da mudança? ; 3) Que tipo de conceção de mudança evidenciam os alunos após um ensino orientado para a exploração de fontes visuais e objetuais?

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O conceito estrutural de mudança orientado por fontes visuais e objetuais constituiu o foco do projeto desenvolvido, em oito sessões, e para tal ponderamos várias estratégias de intervenção pedagógica que culminaram num conjunto de atividades desafiadoras que ajudaram os alunos a desenvolver as suas capacidades e permitiram do ponto de vista investigativo dar resposta às questões de investigação, tais como:

- Entrevista semiestruturada: levantamento das concepções prévias dos alunos sobre o conceito de mudança a partir da ordenação de um conjunto de fontes visuais;
- Tarefas diversificadas com recurso à exploração de fontes visuais: fontes visuais alusivas a brincadeiras e jogos do passado dos pais e avós;
- Tarefas diversificadas com recurso à exploração de fontes objetuais: objetos antigos e de agora (Máquinas fotográficas, discos de vinil, máquina de escrever, computador, telemóvel...) e brinquedos antigos e de agora (dos pais, dos avós e dos alunos);
- Atividades com linhas de tempo: exploração de linhas do tempo; construção e exploração da linha do tempo pessoal;
- Tarefas de papel e lápis (desenhos comparativos de brincadeiras do presente e do passado, fichas de trabalho);
- Entrevista/conversa com um avô de um aluno;
- Visita à – *Exposição do brinquedo antigo* - e construção do museu na sala de aula – Museu do brinquedo da turma.

Assim sendo durante a implementação das atividades do projeto foram usadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, que auxiliaram o desenvolvimento do estudo investigativo:

- *Técnicas de observação e de registo*: observação direta e participante; registos diários; reflexões das aulas; gravações áudio das sessões do projeto.
- *Instrumentos de recolha de dados*: entrevistas de levantamento das concepções prévias; atividades de papel e lápis (fichas de trabalho); fichas de consolidação de conhecimentos; interações entre professor/aluno e aluno/aluno; diários de aula e notas de campo;

#### **4. Procedimentos na implementação do estudo, análise e discussão de alguns dados**

Dentro do leque de atividades anteriormente referidas, de uma forma sintética, e implementadas ao longo das oito sessões do projeto da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, remetemos para este estudo a atividade relativa às entrevistas iniciais, concernentes à fase diagnóstica do projeto, seguidamente aduzimos uma atividade direcionada para a exploração de fontes visuais (exploração e construção de uma linha do tempo pessoal) e por termo, uma atividade relacionada com a exploração de fontes objetuais (construção de um museu em sala de aula – Museu do Brinquedo).

#### 4.1. Concepções prévias dos alunos do 1.º CEB acerca de mudança em História- entrevistas

A primeira sessão de intervenção junto dos alunos resultou num conjunto de entrevistas cujo principal objetivo passou por verificar e explorar as ideias tácitas dos alunos sobre a mudança e o tempo histórico permitindo desta forma, recolher informações sobre as concepções dos alunos acerca do conceito de mudança em História e dar resposta à questão de investigação: “Que ideias/concepções expressam os alunos sobre mudança? ”.

Assim, foram realizadas um conjunto de 11 entrevistas semiestruturadas, orientadas por um guião inspirado nos estudos de Barton (2001) e Solé (2009), no início da implementação do projeto, a 21 alunos do 1.º ano organizados em 10 pares de alunos sendo que uma das entrevistas foi individual. Pela análise inicial dos dados, foi perceptível que nenhum dos pares de alunos conseguiu sequencializar corretamente as 6 imagens (figura 1 – Anexo 02 - e gráfico 1). No entanto, mais importante do que a sequencialização correta das imagens foram as razões apontadas pelos alunos, quando lhes foram pedidas justificações acerca da forma como ordenaram as imagens e sobre as mudanças percebidas (Anexo 01).

##### 4.1.1. Colocação correta das imagens

Ao analisarmos o gráfico 1 é de fácil constatação que tanto a primeira imagem como a última, Imagem A- Família da Pré-história e Imagem F- Família do século XXI, respetivamente, foram as que todos os alunos colocaram na ordem correta, não revelando grandes dificuldades e incertezas em colocá-las corretamente na sequência.

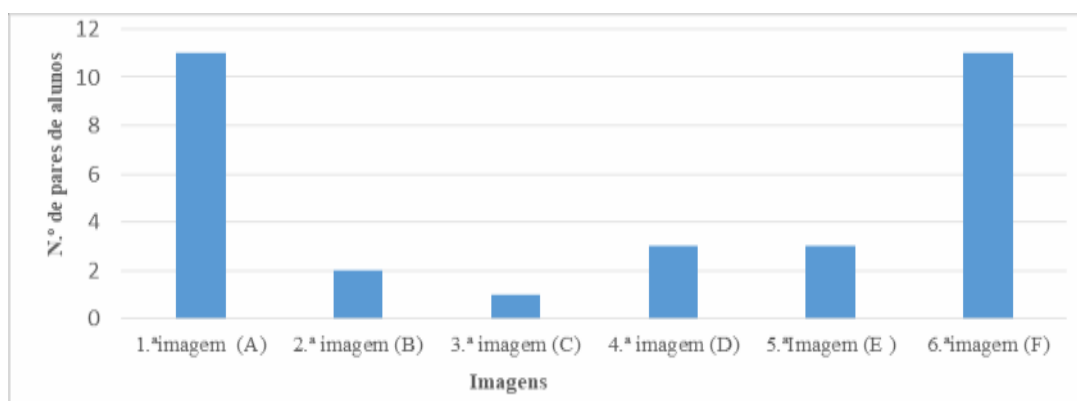


Gráfico 1 - Colocação correta das imagens pelos alunos do 1.º ano (n.ºs absolutos) (fonte: elaboração própria)

Verificamos que os entrevistados reconheceram facilmente a imagem A, a da Pré-História, como sendo a mais antiga, justificando, *porque nesta época não havia nem estradas nem*

*carros* (A11) e a imagem F, da Família do século XXI, como a mais recente, afirmando, é novo, (A10) (...) é de agora (A 18 e A7). As maiores trocas de ordenação temporal sucederam-se em torno das imagens do meio da sequência B,C,D e E, como se pode verificar através da observação do gráfico 1, onde apenas dois pares de alunos colocaram a imagem B- Família Romana, na 2.<sup>a</sup> posição da sequência. Quanto à imagem C – Família da Idade Média, só um par de alunos a colocou, corretamente, na 3.<sup>a</sup> posição. Já nas imagens D e E, dois pares de alunos e o aluno entrevistado individualmente colocaram-nas corretamente na sequência, situando-as na 4.<sup>a</sup> posição e 5.<sup>a</sup> posição respetivamente. Com esta análise e tendo por base os dados do gráfico 1, é possível atestar que os alunos foram pouco assertivos na colocação das imagens centrais da sequência temporal, uma vez que mais de metade dos entrevistados revelaram dificuldades em colocá-las corretamente o que se evidenciou através dos argumentos utilizados aquando da entrevista, os quais permitiram aferir uma categoria para o tema de investigação: *concepções de mudança como progresso linear*, a qual entendemos como a mais adequada às ideias propostas pelos alunos.

#### **4.1.2.Mudança histórica como progresso linear**

Nesta categoria, foram consideradas as concepções expressas pelos alunos que entendem a ocorrência de mudança no decorrer dos tempos centrando os seus argumentos sobretudo numa tendência evolutiva e de melhoria contínua a nível do progresso tecnológico e material relacionando-o com sectores económicos e sociais. Para justificar esta concepção de mudança linear, os alunos apontam alguns marcadores a nível da cultura material como, a habitação, o vestuário e a tecnologia como fatores de ocorrência de mudança, para além destes marcadores, os alunos verbalizam expressões de progresso constante como por exemplo: “é mais nova”; “mais modernas”; “mais coisas e melhores”; “já têm”; “já há”; “já começou a haver”; “mais novo”. Os alunos do 1.º ano são capazes de reconhecer diferenças entre o passado e o presente, contudo entendem a ocorrência de mudanças, simplesmente numa sequência progressiva ao longo do tempo. Deste modo, tendem a legitimar o passado como um tempo deficitário, justificando essa visão negativa a partir daquilo que, antigamente não existia comparativamente com o seu quotidiano, o que se refletiu nas expressões usadas, “não tinham (...)” “não há (...)”; “não existiam (...)”; “não têm nada”; “não se tinham muitos (...)”, “não usavam (...)”. Estas concepções de mudança demonstram um pensamento positivo face à mudança histórica como avanço ao longo do tempo. Apurámos que os alunos que apresentam uma perspetiva de mudança como progresso linear, se espelhou na forma como distribuíram algumas imagens e nas justificações que acompanharam os momentos de entrevista, apesar de nos seus discursos não verbalizarem intencionalmente a concepção de evolução, de uma forma indireta, isso refletiu-se, como por exemplo, quando justificam o posicionamento das imagens: *porque têm estas*

*roupas assim velhas e não têm sapatos (A4 e A13) ; [p]orque nesta (imagem C) a casa está melhor pintada do que nesta (imagem E,A 10), nesta (Imagem C) eles já têm livros. E a roupa está melhor, do que naquela (imagem E,A3 e A7)*

Pretendemos ainda dar destaque às respostas dos alunos à questão “*O que mudou entre umas e outras imagens?*”, as respostas oferecidas focaram-se sobretudo na visão da mudança como algo evolutivo que trás melhorias. O par n.º 2 explica a mudança com base no vestuário: *(...) mudam coisas, porque aqui não tinham roupa e aqui já tem, aqui já tem, aqui também (...)*. O par n.º 4 frisa: *Aqui vê-se o tempo a passar. As coisas mudaram. Ficou tudo diferente, as casas e a roupa das pessoas*. Outros alunos criam a sua resposta em torno daquilo que começou a existir: *começaram a existir as televisões, computadores, os telemóveis. Tudo ficou mais novo e existem mais coisas e melhores (Par n.º 10)*, e daquilo que deixou de existir: *há coisas que já não existem, como os mamutes (Par n.º 8)*. Alguns dos pares de alunos limitam-se a dizer que *tudo mudou* e que *as coisas ficaram diferentes e mais novas* como é o caso do aluno entrevistado individualmente que afirma, *as coisas ficaram assim...diferentes*, o par n.º6 e n.º 9 comentam *apenas mudou tudo, ficou tudo mais novo, e mais novo*.

A partir da análise minuciosa dos argumentos expostos pelo conjunto de alunos constatamos que as ideias de mudança, dos alunos em questão, são apresentadas predominantemente com base num progresso linear, uma vez que estes justificam o que mudou e a ordenação das imagens, evidenciando peculiarmente aquilo que não existia no passado, rotulando este como deficitário, associando sempre esta mudança a marcadores de cultura material (vestuário, habitação e progresso tecnológico) refletindo a mudança como evolutiva onde a quantidade e a qualidade dos bens materiais dita a sequencialidade e o tempo das coisas. A ideia de pobreza/riqueza pode influenciar também os argumentos apresentados pelos alunos, considerando, alguns alunos, as imagens que evidenciam menos bens materiais e mais pobres como mais antigas que imagens que representem grupos sociais de estatuto mais elevado e por isso mais ricos. O fator económico pode ser um indicador que condicione o posicionamento das imagens de alguns dos alunos, como o demonstram alguns dos argumentos invocados para ordenação das imagens.

#### **4.2. “As Mudanças ao longo da minha vida” – Exploração de linhas do tempo e construção de uma linha do tempo pessoal a partir de fontes visuais.**

A atividade teve início com a apresentação e exploração de duas linhas de tempo com fontes visuais: uma linha do tempo de uma criança com a mesma idade dos alunos, e outra da



professora investigadora. No que respeita à linha do tempo da criança dos 0 aos 7 anos (figura 2 – Anexo 02), os alunos apontaram principalmente mudanças ao nível do crescimento: *A menina foi um bebé e depois cresceu e cresceu* (A10), assim como, identificaram alguns momentos significativos do passado pessoal fazendo inferências a partir daquilo que observam na fotografia: *Ali foi no batizado, parece pela roupa dela* (A19); *Aquela é quando foi para a escola não é?* (A17); *Parece que já anda na escola* (A12).

Quando visualizaram a segunda linha do tempo (figura 3 – Anexo 02), alguns alunos identificaram logo que se tratava da linha do tempo da professora investigadora e começaram a fazer deduções: A3 : *Aquela ali (aponta para a 1.ª fotografia) foi tirada quando ainda eras muito bebé*; A8: *Tu devias ter um ano*. Outro aspeto interessante, foi o facto dos alunos reconhecerem diferentes idades representadas nas fotografias a partir da contagem dos intervalos de tempo na linha do tempo que se encontravam de um em um ano. Para finalizar a exploração da linha do tempo e ir mais ao encontro da temática sobre a “mudança”, lançaram-se mais umas questões: *“As fotografias são todas iguais?” Existem diferenças? O que mudou?”*, as respostas dos alunos às primeiras duas questões foram muito limitadas apenas responderam *não* e *sim* respetivamente, quanto à última questão centraram-se em assinalar mudanças a nível da fisionomia: A6: *Na primeira ainda eras um bebé e depois cresceste*; A:21: *O teu cabelo cresceu*; A:16: *Ficaste um pouquinho maior*.

Em ambas as linhas do tempo, os alunos identificaram o contexto onde as fotografias foram tiradas, os momentos importantes da vida e do passado pessoal, também foram capazes de reconhecer as idades correspondentes às fotografias, através de contagem do tempo e identificaram algumas mudanças ocorridas a nível físico.

Num segundo momento procedeu-se à construção da linha do tempo pessoal (figura 4 – Anexo 02), foi necessário pedir, previamente aos encarregados de educação, fotografias dos alunos (desde os 0/3 anos até aos 6/7 anos de idade) e que conversassem com os alunos um pouco sobre elas ou sobre momentos significativos da vida pessoal dos alunos. Deu-se início à atividade, distribuindo pelos alunos uma linha do tempo de cartolina, quadrados com as unidades de tempo em anos de 0 a 7 e fotocópias das fotografias pessoais. De seguida, foram incitados a ordenar as fotografias da mais antiga para a mais recente, à medida que iam fazendo a sucessão cronológica das fotos, foram perceptíveis alguns comentários sobre elas e partilhas de ideias entre eles onde percecionam de uma forma indireta que existiram *mudanças*, como se pode apreciar a partir do diálogo que se segue:

A:11: *Oh A13, já viste como o A8 ficou diferente nestas fotografias. A:10: O A8 era mesmo carequinha quando era bebé. A8: Agora já tenho muito cabelo. A13: Olha para estes dentinhos, eram mesmo pequeninos. A12: E já te caíram dois!* (Nota de Campo (N.C), 19.01.2017)

Nos quadrados que não tinham fotografia ou quem não tivesse fotografias para preencher todos os espaços, pediu-se para desenharem um momento especial que tivesse acontecido nesse momento das suas vidas ou um objeto/brinquedo significativo daquela fase das suas vidas.

Após a conclusão das linhas do tempo, cada um dos alunos foi apresentar a sua história de vida à turma (figuras 5 e 6 – Anexo 02) focando essencialmente aquilo que se lembravam dos momentos representados nas fotografias e daquilo que desenharam nos espaços que não tinham fotografia.

Este momento mostrou-se muito apreciado pelos alunos uma vez que estavam ansiosos por partilhar com os colegas as memórias e as histórias das suas vidas. A nível investigativo, a maior parte dos alunos demonstrou ter consciência do seu passado pessoal e ser capaz de associar cada intervalo às respetivas fotografias e falar sobre os momentos ilustrados, bem como associar ações a determinado período da sua vida, como podemos verificar a partir de um dos excertos transcritos do registo áudio:

A8: Esta fotografia (1.<sup>a</sup>) foi o meu pai que me tirou mesmo no dia em que eu nasci, era muito pequenino, aqui (3.<sup>a</sup>) eu ainda não tinha dentes, e eu lembro-me desta (fotografia a andar de bicicleta) foi quando eu aprendi a andar de bicicleta na rodovia. Ah e já tinha os meus primeiros óculos. Depois nesta quando tinha 6 anos, foi na casa do meu avô e nos sete anos desenhei o meu pai a dar-me as chaves de casa, foi um dos meus presentes de aniversário. (Registo áudio, 19.01.2017)

Quando finalizadas as apresentações, foi solicitado aos alunos a observação atenta da sua linha do tempo e questionamos: *Que mudanças é que vocês conseguem identificar ao visualizar as fotografias ao longo da vossa linha do tempo?*

Tendo por base excertos transcritos dos registos áudio, podemos destacar alguns dados relativos às respostas evidenciadas pelos alunos à questão colocada:

<b>Mudanças identificadas</b>	<b>Alguns exemplos de argumentos dos alunos (N.C.19.01.2017)</b>
<b>Físicas/pessoais</b> (crescimento/aspecto do cabelo, queda/crescimento de dentes, altura...)	A12: (...) eu tinha caracóis e agora já tenho cabelo lisinho; A 19: Quando era bebé, não tinha dentinhos, depois cresceram e agora já estão a cair; A21: Eu usava chupeta e agora já não uso. A5: Nós aqui (aponta para a 1. <sup>a</sup> fotografia) eramos todos pequeninos e baixos, e depois já começamos a aprender a falar e a andar e a correr.
<b>Familiares</b> (mudança de casa, nascimento de um irmão...)	A8: Eu ganhei mais um mano; A2: Aqui eu já vim para Braga. A6: Às vezes crescemos mais que os nossos pais, como o meu irmão ele cresceu muito(...)

<b>Sociais</b> (início de novas atividades, mudança de escola, novas aprendizagens...)	<p><i>A 13: Eu fui para a creche e depois fui para o jardim e agora já ando nesta escola.</i></p> <p><i>A19: (...) E depois quando cresci já fui para o Karaté.</i></p> <p><i>A8: Quando andava no Jardim de Infância só escrevia em maiúsculo e agora já escrevo em minúsculo.</i></p>
--	---

Tabela 1 – Mudanças identificadas pelos alunos e alguns exemplos argumentativos (fonte: elaboração própria)

Importa ressaltar que os alunos, apesar de se encontrarem no início do 1.º ciclo, revelaram ter consciência do seu passado pessoal e acima de tudo manifestaram uma grande capacidade de identificarem e compreenderem um conjunto de mudanças ocorridas ao longo do tempo, tanto a nível pessoal como no grupo turma, sendo por si só, capazes de localizar na sua linha tempo, através de ilustrações, momentos e eventos significativos do seu passado pessoal assim como, partilhar com o grupo turma esses momentos verbalizando diferentes unidades de tempo e fazendo referências temporais e reconhecendo as principais mudanças ocorridas na sua vida.

#### **4.3. Construção de um museu em sala de aula – com brinquedos dos pais, dos avós e dos alunos.**

A construção do museu na sala de aula, constituiu uma atividade que se fundamentou em estudos e teorias acerca das potencialidades das fontes objetuais em sala de de modo a investigar os benefícios da construção de um museu em sala de aula para a compreensão/perceção da mudança partindo da exploração dos brinquedos usados pelos pais ou avós e os brinquedos que eles possuem atualmente.

A edificação desta atividade teve início numa reunião com os encarregados de educação dos alunos antes do final do 1.º período na qual estes foram informados e entusiasmados a participar na edificação do museu da sala de aula. Para isso, foi-lhes pedido para durante as férias de natal irem pensando num brinquedo antigo que os alunos pudessem trazer para a escola e aqueles que não tivessem possibilidade de trazer um brinquedo antigo, solicitamos que trouxessem um brinquedo dos alunos.

A construção do museu na sala de aula passou por várias fases estruturantes uma vez que, foram usados pequenos momentos de aulas para o edificar.

Assim, num **primeiro momento** procuramos perceber que ideias é que os alunos assimilam sobre um museu/exposição, esta constatação ocorreu aquando da visita de estudo que concretizamos à *Sala Museu do Agrupamento de Escolas Carlos Amarante*. Nesta mesma sessão, desafiamos os alunos para a construção de um museu de brinquedos na sala de aula e passamos a discutir os objetivos da criação do museu na sala de aula, alguns alunos destacaram que esta era uma forma de mostrar e dar a conhecer à comunidade brinquedos antigos da sua família

reconhecendo assim a sua importância como reflexo do passado da família. De certa forma os alunos destacam a função do museu relacionando-a com a significância histórica quando reconhecem a sua importância e apercebem-se que é uma forma de aferirem mudanças entre os brinquedos do passado e do presente, sobressaindo a ideia de mudança com base no progresso e na evolução.

Num **segundo momento** entregamos aos alunos um questionário para levarem para casa e juntamente com os pais responderem a algumas perguntas elucidativas acerca do brinquedo que iam trazer: “O que é o brinquedo ou nome? Quantos anos tem o brinquedo? De quem era? Que brincadeiras tinha com o brinquedo? Onde brincava com o brinquedo e com quem?”. Para além destas perguntas foi pedido aos familiares que falassem um pouco sobre o brinquedo aos alunos para que posteriormente partilhassem essas informações com a turma aquando da apresentação do objeto. Neste momento também foi discutido o local onde poderíamos construir o nosso museu, chegando ao consenso que o melhor local seria ao fundo da sala.

Num **terceiro momento**, quando a maioria dos alunos já tinham trazido para a sala de aula os brinquedos e respetivos questionários preenchidos, discutimos em grande grupo o nome que poderíamos dar ao museu e após várias sugestões escolheram nomeá-lo: “O museu do brinquedo da turma 10 da Escola Básica de Gualtar”, ao mesmo tempo, pensou-se na melhor forma de organizar os brinquedos quando os expuséssemos. Este momento também foi marcado pela apresentação e preenchimento das fichas de caracterização dos objetos. Nesta ficha de caracterização (figuras 7, 8 e 9 – Anexo 02) os alunos indicaram: o nome do objeto, a idade do objeto, o proprietário e como é que o proprietário brincava ou brinca com ele no caso de brinquedos atuais dos alunos.

**a) a nível da aplicação de noções de tempo:** *A minha mãe disse que esta máquina já tem mais de 30 anos (A17); Isto (pião) tem mais de 50 anos (...) (A12), (N.C.06.02.2017); Isto é um coche e eu recebi nos meus anos do ano passado (A21) (N.C.03.02.2017), Este boneco mickey é de quando eu era bebé (A1), Este brinquedo era do meu tio quando era bebé (...) é de muitos anos atrás (A10) (N.C.07.02.2017);*

**b) a nível da autenticidade da fonte**, quando dois dos alunos realçaram, embora indiretamente, que os objetos que trouxeram eram réplicas e tivemos de explicar este conceito: *Esta boneca é parecida com uma que a minha mãe brincava, porque ela não sabia da outra.(A15) (N.C.06.02.2017); Este pião não é mesmo o que o meu avô brincava (...) (A11) (N.C.07.02.2017);*

**c) a nível da conceção de mudanças**, quando compararam os brinquedos dos pais e avós e os que os alunos trouxeram, assim como outros brinquedos com que estão habituados a brincar mas não estavam expostos: *A boneca que era da minha mãe é diferente da que A7 trouxe (A3); Estas*

*bonecas de antigamente são de pano e agora são de plástico (A12), São diferentes. (A19). Eu tenho uma que fala mas não pude trazer (A16), Agora não brincamos com esses brinquedos, temos de ter cuidado (A11). Nós brincamos mais com o tablet (A20) (N.C.06.02.2017;07.02.2017).*

O **quarto momento** da construção do museu consistiu na distribuição dos papéis e funções dos alunos no museu. Assim, foi eleito um aluno para guia da visita, sendo dadas indicações sobre o que um guia deve fazer durante as visitas, e dois alunos para supervisionarem os brinquedos. Neste mesmo momento também foi elaborado um convite em forma de cartaz (figura 10 – Anexo 02) a convidar toda a comunidade educativa para a inauguração do museu e realizaram também um placard decorativo com o nome do nosso museu (figura 11 – Anexo 02).

O **sexto momento** consistiu na inauguração do museu (figuras 12, 13 e 14 – Anexo 02) o qual foi visitado por quase todas as turmas da escola, pelos professores e funcionários e por alguns encarregados de educação. Foi de notar principalmente a reação dos professores que se reviram nos seus momentos de infância ao observarem alguns dos brinquedos.

Através desta atividade foi possível aos alunos desenvolverem competências de observação, de valorização das memórias do passado e principalmente aperceberem-se das mudanças que ocorreram no que diz respeito aos brinquedos usados pelos pais e avós e os brinquedos usuais no seu dia-a-dia.

## 5. Conclusões

Demarcando os resultados obtidos da análise das entrevistas e como já referenciamos anteriormente, constatamos que os alunos apesar de terem idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade já reportam algumas ideias acerca da mudança quando falam sobre as imagens que ordenaram. A partir dos argumentos dos alunos para justificarem o posicionamento das imagens apercebemo-nos que estes tendem a pensar a mudança como evolutiva, inferindo-lhe linearidade ao longo dos tempos. Consentimos, portanto, que nestes primeiros anos, os alunos revelam ideias de mudança como progresso linear e quando justificam essa mudança tendem a usar frequentemente expressões que revelam ideias de melhoria e de progressão como, “é mais nova”; “mais modernas”; “mais coisas e melhores”; “já têm”; “já há; “já começou a haver”; “mais novo”, associadas a marcadores ao nível da cultura material, ou seja, a nível do vestuário, da habitação e do progresso tecnológico. Ao comparar o passado com o presente, associam o passado aquilo que é “velho” e a um tempo negativo e o presente àquilo que é “novo”, ao avanço tecnológico e a um tempo positivo.

De um modo geral, estas conceções vêm corroborar o que já foi destrinçado noutras investigações (BARTON, 2001, SOLÉ, 2009), onde entrevistas com recurso à sequencialização

de imagens demonstraram que os alunos, dentro destas faixas etárias (6-7 anos), apontam para a mudança como uma melhoria num crescendo, ou seja, para a mudança como progresso, que as coisas do presente são melhores que as do passado (passado como deficitário), referenciando o melhoramento dos materiais, o aparecimento da tecnologia, mas simplesmente os alunos têm a ideia que as coisas mudam sequencialmente ao longo do tempo.

A atividade relacionada com exploração de linhas do tempo e a construção da linha do tempo pessoal a partir da exploração de fotografias dos próprios alunos, funcionou como mediadora de uma aproximação do passado pessoal dos alunos, permitindo desenvolver o conceito de duração quando apontaram os intervalos de tempo entre as fotografias/acontecimentos, bem como, facultaram uma percepção direta das mudanças neles próprios. Esta ideia é partilhada por O’Hora e O’Hora (2004, in SOLÉ, 2009) e Carol Seefeldt (1993), que veem uma grande potencialidade para desenvolver a noção de mudança na exploração de fotografias do passado e do presente das próprias crianças, assim como na sequencialização de fotos por ordem cronológica e na construção de linhas de tempo demarcando momentos/acontecimentos importantes das suas vidas.

Ressaltando a atividade relacionada com a construção do museu em sala de aula, mais uma vez, conseguimos que as crianças perspetivassem mudanças ao compararem de forma reflexiva e crítica os brinquedos/jogos que usufruem hoje em dia com os brinquedos da infância dos seus familiares, concordando com Solé (2012,p.329), “[a] construção de museus na sala de aula constituem formas importantes de introduzir a História a crianças pequenas, possibilita-lhes descrever e contrastar a vida na atualidade e no passado, enumerar diversas características do passado e compreender as mudanças ao longo do tempo (...)”. Este tipo de atividade também promoveu o desenvolvimento de vocabulário relacionado, ainda que de forma indireta, com a conceção de tempo (antes, depois, de antigamente, de agora, de há muito tempo atrás...), bem como outras noções relacionadas com o tempo histórico, assim como criar o sentimento de conservação de identidade e preservação da memória familiar.

De um modo geral e conforme algumas conclusões referidas no estudo de Solé (2009) verificamos que os alunos intervenientes mostraram ser capazes de sequencializar cronologicamente fotografias deles próprios, desenhar e falar acerca de momentos/acontecimentos importantes das suas vidas associados a uma idade específica recorrendo a recordações e a diálogos em família. As mudanças que os discentes identificaram dizem respeito a mudanças físicas a nível pessoal, mudanças a nível social e familiar, frisando: o crescimento e aspeto do cabelo; o crescimento físico (altura);o crescimento ou queda dos dentes; situações específicas como iniciar uma nova atividade (karaté, patinagem, escuteiros...) ou aprender algo novo (escrever, contar), a mudança de casa e de escolas, o nascimento de um irmão

ou familiar, o tipo de brincadeiras e gostos quando fizeram comparações entre idades. Outras mudanças patenteadas correspondem a situações da vida no passado comparativamente com a vida da atualidade, estes aspetos referem-se especialmente a mudanças ao nível das brincadeiras e jogos; mudanças ao nível dos materiais com que os brinquedos eram e são confeccionados; o aparecimento das novas tecnologias. Tal como refere Barton (2002, in SOLÉ, 2009) recorrendo ao próprio estudo e a estudos anteriores de Barton e Levstik (1996), certifica que a identificação das mudanças por parte de alunos destas faixas etárias normalmente se baseiam em detalhes da vida social e material.

## 6.Referências

AMARAL, C. et al. *Sim, a história é importante! “O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica”*. Porto: Porto Editora, 2012.

BARCA, I. Para uma Educação Histórica de Qualidade. In BARCA, I. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, I. Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*. Curitiba, 42, 59-71, 2011.

BARCA, I.; SOLÉ, G. Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, p. 91-100, 2012.

BARTON, Keith. *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In: BARCA, I. (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. p. 55-70, 2001.

CAINELLI, M.. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, Curitiba, n. esp., p. 57-72, 2006.

CORREIA, F. *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino da História e Geografia: um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. 2013. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º CEB e Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2013.

CROWTHE, E.M. Understanding of the concept of change among children and young adolescents. *Educational Review*, vol.34, n.3, p. 279-284, 1982.

DURBIN, G; MORRIS, S.; WILKINSON, S. *A Teacher’s Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage, 1996.

FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Brasil: Papirus Editora. 2009.

FOSNOT, C. T. *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FREITAS, M. L.; SOLÉ, G.; PEREIRA, S.. *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores, 2010.

MACHADO, E. *Mudança em História-concepções de alunos do 7º ano escolaridade*. 2005. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em ensino da História. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 2005.

MELO, M. C. *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2009.

PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria. *Cadernos Cedes* , vol.30, n.82, p.281-309, 2010.

SEEFELDT, C.. *History for young children. Theory and Research in Social Education* , vol, XXI, n.2, p. 143- 155, 1993.

SOLÉ, G. *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*. 2009. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Estudo do Meio Social - Universidade do Minho, Braga, 2009.

SOLÉ, G. O museu de sala de aula: aprender história com objetos. In SCHMIDT, M. A. (Ed.). *Atas do XII Congresso Internacional de Educação Histórica. “Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação”*. Panamá: Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, p. 315-332, 2012.

SOLÉ, G. Desenvolver competências em História através de fontes icónicas. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E. e NETO, J. M. (Org.), *Canteiros e Histórias: textos sobre aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro: Edição especial, E.book LAPHIS: Sobre ontens. 2017, p. 12-27.

SOLÉ, G. e LLONCH, N. Investigação sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da História através de fontes objetuais e criação de museus de aula. *Revista Antítese*, vol.9, n.18, p. 87-117, 2016.

### **Sobre as autoras:**

**Flaria Moreira** é mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico o, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).

**Glória Santos Solé** é professora Auxiliar da Universidade do Minho, no Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS) do Instituto de Educação, Universidade do Minho (UMinho, Portugal). Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho.



## ANEXO 01 – IMAGENS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



Imagem A



Imagem B



Imagem C



Imagem D



Imagem E



Imagem F

<sup>2</sup> Imagem A- Família da Pré-História, “*Recreación de niños de Neandertal*” Consultado em: <http://www.abc.es/ciencia/20140410/abci-dura-infancia-ninos-neandertal-201404101000.html> (06-11-2016)

<sup>3</sup> Imagem B- Família Romana, Consultado em: <http://www.pedagogia.com.br/historia/romano.php> (20-11-2016)

<sup>4</sup> Imagem C - Família da Idade Média, “*O pequeno jardim do paraíso*”, Técnica mista sobre madeira, Upper Rhenish, 1410-1420; Consultado em: [http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/dossie\\_mulheres\\_na\\_idade\\_media\\_resistencia\\_feminina.html](http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/dossie_mulheres_na_idade_media_resistencia_feminina.html) (06-11-2016)

<sup>5</sup> Imagem D- Família do século XVII, “*Sir Thomas Lucy of Charlecote and Family, c. 1625*”; Consultado em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lucy\\_Family\\_c\\_1625.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lucy_Family_c_1625.jpg) (06-11-2016)

<sup>6</sup> Imagem E – Família do século XIX, “*Reunião de Família*”; Óleo sobre Tela de Eugenio Zampighi; Consultado em: <http://joserosarioart.blogspot.pt/2013/04/tres-italianos-do-ottocento.html> (06-11-2016)

<sup>7</sup> Imagem F- Família do século XXI, Consultado em: <http://jailyncapuno.0fees.net/?i=1> (06-11-2016)

## ANEXO 02 – FIGURAS



Figura 2 – Linha do tempo de uma criança com a mesma idade dos alunos. (fonte: elaboração própria)



Figura 3 – Linha do tempo da professora investigadora. (fonte: elaboração própria)



Figura 4- Aluno a construir a linha do tempo pessoal (fonte: elaboração própria)



Figura 5- Aluno a partilhar momentos da sua vida através da linha do tempo (fonte: elaboração própria)



Figura 6- Aluno a contar a sua história à turma (fonte: elaboração própria)



Figura 7– Aluno a preencher a ficha de caracterização. (fonte: elaboração própria)



Figura 8 – Falsa e respetiva ficha de caracterização. (fonte: : elaboração própria)



Figura 9 – Vários objetos e fichas de caracterização. (fonte: elaboração própria)



Figura 10 – Convite realizado pela turma para a inauguração do museu. (fonte: : elaboração própria)



Figura 11 – Assinatura do mural do museu. (fonte: : elaboração própria)



Figura 12 – Guia do museu a falar sobre a máquina de costura. (fonte: elaboração própria)



Figura 13 – Visitantes do museu no dia da inauguração. (fonte: elaboração própria)



Figura 14 – Visitantes do museu no dia da inauguração. (fonte: elaboração própria)