

## A COMPREENSÃO DO TEMPO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 6º ANO SOBRE OS CONCEITOS DE CRONOLOGIA E MUDANÇA<sup>1</sup>

*Anabela Costa*<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0267-6202>

*Glória Solé*<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

**Resumo:** Este artigo apresenta-se como um contributo para o entendimento do modo como as crianças compreendem o tempo histórico e resulta de um estudo empírico, predominantemente qualitativo e interpretativo, desenvolvido com alunos do 6º ano do ensino básico, em Portugal. Nesta investigação procurou-se averiguar as ideias e noções de temporalidade dos alunos a partir da ordenação de acontecimentos e da construção de uma narrativa, ambos subordinados ao conteúdo programático O 25 de abril de 1974. Procedeu-se a uma análise de dados quantitativa e qualitativa, na qual as respostas dos alunos foram categorizadas em função de níveis de pensamento diferenciados. Os resultados demonstram que os alunos deste nível de ensino compreendem e utilizam conceitos de tempo complexos na aprendizagem da História, nomeadamente relacionados com a cronologia e a mudança.

**Palavras-chave:** Tempo histórico. Pensamento histórico. Compreensão temporal. Mudança. Cronologia.



---

<sup>1</sup> “Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, por meio de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.”

<sup>2</sup> Professora do 2º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. E-mail: anabela\_costa@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora da Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação de Educação (CIEd) da Universidade do Minho.

## UNDERSTANDING HISTORICAL TIME: A STUDY WITH 6<sup>TH</sup> GRADE PORTUGUESE STUDENTS ABOUT CHRONOLOGY AND CHANGE

**Abstract:** This article presents a contribution to understanding the way children understand historical time and emerges from an empirical study, which is predominantly qualitative and interpretative, carried out with Elementary School students of the 6th grade, in Portugal. With this study, we tried to perceive the students' ideas and conceptions of temporality, through event ordering chronological historical facts as well as the construction of narratives, both subordinated to the programmatic content The April Revolution of 1974. A quantitative and qualitative data analysis was performed, in which students' answers were categorized according to differentiated thinking levels. The result show that students in this education level understand and use complex time concepts in the learning process of History, mainly related to chronology and change.

**Keywords:** Historical Time. Historical thinking. Temporal understanding. Change. chronology.

## COMPRESIÓN DEL TIEMPO: UN ESTUDIO CON ALUMNOS PORTUGUESES DEL SEXTO AÑO SOBRE LOS CONCEPTOS DE CRONOLOGÍA Y CAMBIO

**Resumen:** Este artículo se presenta como una contribución al entendimiento de cómo los niños comprenden el tiempo histórico y resulta de un estudio empírico, predominantemente cualitativo e interpretativo, desarrollado con alumnos del 6º año de escolaridad, en Portugal. En esta investigación se buscó averiguar las ideas y nociones de temporalidad de los alumnos a partir de la ordenación de acontecimientos y de la construcción de una narrativa, ambos subordinados al contenido programático El 25 de abril de 1974. Se realizó un análisis cualitativa e cuantitativa de datos, en que las respuestas de los estudiantes se clasificaron de acuerdo com diferentes niveles de pensamieto. Los resultados demuestran que los alumnos de este nivel de enseñanza comprenden y utilizan conceptos de tiempo complejos en el aprendizaje de la historia, en particular relacionados con la cronología y el cambio.

**Palabras clave:** Tiempo histórico. Pensamiento histórico. Comprensión temporal. Cambio. Cronología.

## Introdução

O presente artigo resulta de um estudo empírico realizado em 2016 no âmbito de uma intervenção pedagógica supervisionada, na qual se procurou aferir as noções de temporalidade dos alunos do ensino básico de uma escola no norte de Portugal. Este texto tem como foco a análise de uma narrativa e a ordenação de acontecimentos, ambos subordinados ao tema *A Revolução de abril de 1974 e o Regime Democrático*. As atividades em análise foram propostas a 23 alunos do 6º ano de escolaridade e realizadas num momento conclusivo do estudo deste conteúdo programático. A abordagem do tema desenvolveu-se ao longo de várias sessões, nas quais se procurou conciliar o seu estudo com atividades desafiadoras orientadas para a construção de aprendizagens significativas, para o questionamento e interpretação da informação e para a partilha de conhecimentos.

No desenho do projeto e, nomeadamente, na definição das atividades, considerámos que a aprendizagem da História é indissociável da aprendizagem do tempo histórico, pois a mesma implica a localização dos acontecimentos no tempo, sendo o tempo histórico transversal à aprendizagem de todos os conteúdos históricos. No entanto, apesar destes conteúdos se encontrarem dispostos no currículo de acordo com uma sequência cronológica, a aprendizagem da História não passa exclusivamente pelo estudo da cronologia, nem esta equivale exatamente ao tempo histórico.

A ideia de que o estudo da História se incumbe do conhecimento de factos e acontecimentos, ideia que foi perpetuada ao longo de muito tempo nas escolas, não é compatível com uma aprendizagem que alcança as principais finalidades do ensino da História, nomeadamente no âmbito de uma cidadania democrática, ativa e participativa e que coloca em evidência a utilidade do conhecimento histórico. Neste quadro, a expressão *pensar historicamente* tem assumido um papel relevante, uma vez que associa o conhecimento dos conteúdos históricos à descoberta de como foram construídos esses conhecimentos, integrando, portanto, conceitos metodológicos ou metahistóricos. Esta conceção reforça a ideia de que aprender história implica reconstruir o passado, colocar hipóteses e procurar explicações, não aceitando uma realidade sem antes ser interpretada (BRAUDEL, 1990; DOMÍNGUEZ, 2015; LEE, 1994).

A História, como disciplina, e nomeadamente a metarreflexão, que implica a utilização de conceitos metodológicos, oferecem importantes instrumentos para a compreensão e a orientação temporal e para o desenvolvimento do pensamento histórico (MIGUEL-REVILLA; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, 2018). Um dos conceitos metodológicos mais reconhecidos é o de tempo histórico, considerado por Mattozzi (1990) como o principal elemento estruturante do ensino, uma vez que dele depende a qualidade do conhecimento histórico, por influenciar a qualidade da reconstrução dos factos, da sua compreensão e da sua explicação. O conceito de tempo tem sido alvo de várias investigações ao longo das últimas décadas, nomeadamente relacionadas com a aprendizagem deste conceito pelas crianças.

Este estudo enquadra-se na linha das investigações mais recentes na área da Educação Histórica, impulsionadas pelas contribuições de estudos internacionais (BARCA, 2015; BARTON, 2008; COOPER, 2002; DOWNEY; LEVSTIK, 1991; GROOT-REUVEKAMP *et al.*, 2014; HODKINSON, 2003; STOW; HAYDN, 2004; SOLÉ, 2009, 2015; THORNTON; VUKELICH, 1988, 1990; WILSCHUT, 2010) que se têm debruçado nas aprendizagens da temporalidade que as crianças e jovens são capazes de realizar.

Em Portugal, o 6º ano de escolaridade integra-se no 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos, que corresponde à faixa etária dos 10 a 12 anos). Neste contexto o currículo de História centra-se no estudo da História de Portugal. A *Revolução de Abril de 1974* representa várias conquistas a nível político e social, associadas a questões de liberdade e de democracia que permanecem na sociedade atual. O facto de ser um período de transformação para o país e de acarretar mudanças na vida de uma geração próxima da dos alunos, geralmente a dos avós, faz com que seja um dos temas com o qual mais se identificam. Com este estudo procuramos conhecer as competências de temporalidade e, particularmente, as conceções de mudança que os alunos evidenciam após a abordagem do tema. Será a complexidade associada aos conceitos de tempo um entrave ao desenvolvimento destas competências?

À semelhança do percurso realizado durante o projeto, primeiramente procuramos neste artigo revisar o conceito de tempo histórico e os estudos produzidos nesta área, nomeadamente no que concerne à aprendizagem do conceito pelas crianças e jovens em idade escolar. Definimos a metodologia de investigação e

partimos para a discussão e análise dos dados obtidos através de duas das atividades realizadas. Por fim, apresentamos as conclusões a que chegámos.

## **Do conceito de tempo à sua aprendizagem**

### *O Tempo Histórico*

Existe uma certa interdependência entre os conceitos de tempo e de sociedade. Por um lado, a contagem do tempo é indissociável da existência humana, pois, como refere Solé (2009) ela não é uma invenção, mas uma construção do Homem. Por outro lado, esta construção, embora artificial, encontra-se incorporada na nossa vida, organizada em função de padrões temporais, como acontece na nossa rotina. Como conceito socialmente aceite, o tempo é utilizado para localizar e orientar a nossa vivência, permitindo-nos dar um sentido ao mundo e à nossa existência. Apesar de recorrermos diariamente a uma disciplina temporal, definir o conceito de tempo é sempre uma tarefa difícil dada a sua complexidade, por incluir vários outros conceitos e por apresentar um carácter plurissignificativo e polissémico em diversos contextos e áreas do saber. Nesta tentativa de definição do conceito de tempo Pagès e Santisteban (1999, 2010) propõem uma caracterização a partir de quatro qualidades: 1) irreversibilidade, pois não é possível retroceder temporalmente; 2) indissolubilidade em relação ao espaço, através do qual conseguimos observar as mudanças, seja em nós próprios ou na paisagem; 3) relatividade, uma vez que depende do observador e do seu ponto de referência; e 4) multiplicidade, dado os diferentes significados que possui.

O modo como entendemos o tempo atualmente remonta ao século dezassete e tem origem numa visão científica que deriva da ciência newtoniana e que o concebe como universal e em constante evolução (COOPER, 2002). No entanto, a par desta conceção de tempo linear, absoluto e uniforme que é descrito por Newton, existe também uma conceção de tempo cíclico que nos parece ser mais natural por corresponder à nossa rotina, organizada em função do tempo do relógio e do tempo do calendário, e às representações do tempo cíclico que observamos como o nascer do sol e a sucessão das estações do ano (WILSCHUT, 2010).

Entre o tempo objetivo, a que aludimos, e o tempo subjetivo, que depende do modo como é entendido e da perspetiva adotada, situa-se o tempo histórico, que resultam de

uma memória coletiva e que pode variar de acordo com uma determinada cultura ou época. Este tempo pode ser medido de forma objetiva através da cronologia histórica e entendido de forma relativa porque depende da experiência de cada cultura, podendo ser variável e heterogéneo (DOMÍNGUEZ, 2015; SACRISTÁN, 2012; SOLÉ, 2009). O conceito de tempo histórico não se identifica apenas com a cronologia ou duração dos acontecimentos, mas reúne vários conceitos que o ampliam e complexificam, como refere Pagès (2009, p. 2-3):

El tiempo histórico incluye el tiempo de la cronología, de la medida, del orden, pero cualitativamente es mucho más que todo eso, se manifiesta de una manera diferente a la lógica de la medida, porque los cambios y las continuidades históricas tienen su propia lógica según la parcela de la realidad en la que se concreten.

De acordo com Rüsen (2007), todas as culturas, em tempos diferentes, desenvolveram uma forma característica de perceber o tempo e de o distinguir em presente, passado e futuro. Neste sentido, a aprendizagem histórica, entendida como “um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado” (RÜSEN, 2016a, p. 26), torna-se muito relevante, uma vez que permite uma compreensão intergeracional da vida. Estas leituras que vamos fazendo da experiência humana no passado permitem-nos ter uma perceção da vida do Homem no mundo e das mudanças temporais, tornando-as concebíveis e compreensíveis na atualidade, mas não se limitam apenas a um entendimento do passado. O desenvolvimento da consciência histórica implica que sejamos capazes de interpretar o passado, mas também que possamos utilizar esse conhecimento para compreender o presente e perspetivar o futuro (GROOT-REUVEKAMP *et al.*, 2014).

De acordo com Miguel-Revilla e Sánchez-Agustí (2018), a compreensão da temporalidade relaciona-se com um conjunto interconectado dos tempos presente, passado e futuro, que se encontram dependentes entre si. A primeira das conexões é a relação entre presente e passado, entendida como possibilidade de compreender as condições do presente como derivadas de acontecimentos anteriores, isto é considerar elementos do presente como algo que é herdado do passado. Neste entendimento interferem as experiências pessoais de cada um, que não podem ser dissociadas do contexto da época em que vivem, uma vez que cada interpretação é própria e é

influenciada pela época e pela própria concepção de História. Uma outra relação de dependência apontada por Miguel-Revilla e Sánchez-Agustí (2018) é a de presente e futuro. Sendo uma conexão menos óbvia que a primeira, é apresentada em termos de expectativa, considerando que não é possível compreender o presente histórico como uma totalidade, mas como um objeto de caracterização e análise que só pode ser lido no futuro. O estudo do tempo implica a realização destas interligações e contribui para uma das suas principais finalidades: a participação cívica, no sentido de se formarem cidadãos esclarecidos, críticos e participativos, capazes de intervir na sociedade em prol do bem comum (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2010).

Para Rüsen (2016b), a interpretação do passado concretiza-se através da rememoração histórica, que não se apresenta apenas como uma recordação do passado, mas que o convoca ao tempo presente, tornando esse passado histórico. No entanto, nem toda a rememoração pode ser considerada memória histórica. Ela pode realizar-se num âmbito muito pessoal, como memória autobiográfica, quando um indivíduo recorda o seu passado, mas para ser considerada histórica é necessário que a rememoração ultrapasse o limite da nossa existência individual. Através da rememoração histórica conseguimos entender melhor o passado e a nós mesmos e orientarmo-nos em relação a outras sociedades, isto é, saber que lugar ocupamos no tempo. Neste sentido, Rüsen (2016b, p. 59) afirma que

[...] a memória traz ao presente uma realidade passada, que é mais antiga que nós mesmos – precisamente, deste modo, deve ser rememorado o próprio passado, se nos quisermos entender a nós mesmos numa situação prática que necessita de orientação e se nos quisermos fazer valer num conflito com os outros.

As diferentes memórias históricas a que acedemos, bem como os diferentes tempos que nelas estão envolvidos são interligados através da narrativa. Com esta operação, a mente humana consegue construir uma sequência temporal dos acontecimentos e identificar as mudanças que vão sendo produzidas pelo homem. Deste modo, conseguimos construir uma perspetiva da vida do Homem ao longo do tempo. A rememoração pode ser realizada através de meios que proporcionem uma aproximação ao passado, como os museus, os meios de comunicação, a escola e os monumentos. Estes espaços contribuem para uma construção identitária, mas também para a formação de uma memória coletiva, nomeadamente através da educação escolar.

### *Investigações em torno da aprendizagem do tempo pelas crianças*

O interesse pelo estudo da compreensão temporal das crianças e jovens não é novo. Várias têm sido as investigações produzidas ao longo das últimas décadas, que enfatizam a relevância da compreensão temporal na aprendizagem da História e, consentaneamente, no desenvolvimento do pensamento histórico. Estes estudos refletem distintas perspetivas sobre a aprendizagem temporal, nem sempre consensuais, que acabaram por influenciar o processo de ensino e aprendizagem deste conceito nas escolas. Assim se explica a evolução que decorreu no ensino da História ao longo do tempo marcada pela adoção de perspetivas muito diferenciadas, desde a contestação do ensino do tempo e da História nos anos iniciais de escolaridade até a defesa de um ensino explícito e sistemático deste conceito logo a partir do ensino básico.

As primeiras investigações sobre a aprendizagem temporal das crianças foram conduzidas por Piaget (1946). A sua teoria em relação ao desenvolvimento de noções temporais associa a compreensão do tempo aos estádios de desenvolvimento da criança (sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). Ao entender que a compreensão do conceito de tempo só pode ser efetuada em relação aos conceitos de velocidade, movimento e espaço, situa a introdução do ensino do tempo histórico no estádio das operações concretas, presumindo que neste momento as crianças alterariam as suas conceções em relação a estes conceitos (SACRISTÁN, 2012). A investigação de Piaget, assim como as que lhe sucederam baseadas na sua perspetiva, acabaram por gerar alguma controvérsia no ensino da História, levando professores e educadores a questionar o seu ensino nos primeiros anos de escolaridade por considerarem que a compreensão temporal depende de um certo nível de desenvolvimento cognitivo. Esta visão parte de um esquema de desenvolvimento cognitivo composto por quatro níveis: estado sensório motor, estado pré-operatório, estado das operações concretas e estado das operações formais. A cada um destes estados corresponde um modo de operar que vai progredindo de acordo com o crescimento humano e, por isso, obedece a um desenvolvimento gradual. De acordo com a teoria piagetiana, a aprendizagem temporal realiza-se ao longo de etapas, no entanto o tempo histórico apenas poderá ser introduzido no estado das operações concretas, aproximando-se da fase da adolescência, uma vez que neste período se alteram as conceções em relação aos conceitos de

quantidade, tempo e espaço, permitindo, neste estado, a sua compreensão. Nesta linha de pensamento, Jahoda (1963) considera que a compreensão do tempo histórico depende de um certo nível de maturação mental associado à experimentação e implica o domínio de outros conceitos, nomeadamente os que envolvem noções numéricas.

A partir dos estudos realizados por Thornton e Vukelich (1988) e Vukelich e Thornton (1990) surge uma nova linha de investigação que passa a centrar-se nas aprendizagens que as crianças são capazes de realizar sobre o tempo histórico. Estas investigações rompem com a ideia de um ensino do tempo associado a fatores de maturação ou cognição da criança e vêm demonstrar que as crianças têm vários conhecimentos sobre o tempo e são capazes de aprender História com significado. O estudo de Barton (2008), realizado com crianças desde o nível pré-escolar até ao 6º ano, revela que os alunos dos primeiros níveis de ensino fazem distinções básicas relativamente ao tempo histórico mesmo antes de saberem datas e de utilizarem compreensivamente conceitos temporais e que esta competência vai progredindo com a idade. Assim, não encontra fundamentos que justifiquem uma aprendizagem do tempo por estádios ou etapas, como propõe Piaget. Solé (2009) realizou um estudo sobre o desenvolvimento de conceitos de tempo e da compreensão histórica com crianças do 1º ciclo do ensino básico. As suas conclusões demonstram que um ensino explícito e sistemático do tempo favorece e potencializa a compreensão temporal das crianças e que o trabalho com conceitos de tempo pode ter início logo nos primeiros anos de escolaridade. A investigação de Hodkinson (2003), realizada com crianças entre os 8 e os 10 anos, procurou avaliar a influência que as variáveis *inteligência, contexto social, género, linguagem e domínio da matemática* poderiam ter no desenvolvimento da compreensão temporal. As conclusões a que chegou revelam que apenas a variável aptidão matemática interfere na aprendizagem de conceitos temporais. O estudo demonstrou que a prática de exercícios que envolvem noções temporais, o currículo e os métodos de ensino utilizados têm uma maior influência na aprendizagem temporal das crianças do que o seu nível de desenvolvimento.

Estes estudos vêm demonstrar que não há razão para o ensino da História não estar presente no currículo do ensino básico, pois mesmo as crianças mais pequenas são

capazes de desenvolver alguma compreensão temporal e têm mais conhecimentos sobre o passado do que inicialmente se julgava.

### *O desenvolvimento da temporalidade nas crianças*

Em Portugal, a aprendizagem de conceitos de tempo está presente no currículo escolar desde o 1º ciclo do ensino básico, inicialmente mais centrado na sua vertente física ou matemática, mas que progressivamente se vai alargando a outras formas de tempo, como é o caso do tempo histórico. Apesar de as crianças trabalharem com conceitos de tempo logo no início da escolaridade não significa que esta aprendizagem é fácil e que se realiza de forma espontânea, recorrendo à realização de tarefas simples. A compreensão temporal desenvolve-se de forma gradual (HODKINSON, 1995; JAHODA, 1963; OAKDEN; STURT, 1922; PROENÇA, 1990; SOLÉ, 2009), e progride de forma qualitativa e quantitativa (PATRIARCA; ALLEMAN, 1987). Ao longo deste processo vão-se desenvolvendo aprendizagens mais abrangentes, primeiro as crianças começam por utilizar conceitos associados à sua rotina e gradualmente vão integrando conceitos mais complexos (CARRETERO; IGNÁCIO; ASENSIO, 1989; PAGÈS, 1999; VUKELICH; THORNTON, 1990). Esta aprendizagem não está organizada em função de uma hierarquia, está mais relacionada com a ampliação de horizontes, pois, de acordo com Barton (2004), como o sistema de tempo é uma construção cultural, ela não obedece a uma sequência de desenvolvimento, vai progredindo à medida que se desenvolve a sua aprendizagem.

Vários investigadores reconhecem dificuldades inerentes à aprendizagem temporal que se relacionam com o fato de o conceito de tempo ser complexo, abstrato, integrar vários outros conceitos e envolver muitas unidades de medida (COOPER, 2002; PATRIARCA; ALLEMAN, 1987; PROENÇA, 1990; WOOD, 1995). Carretero, Ignácio e Asensio (1989) identificam três principais dificuldades na aquisição das noções temporais: 1) A complexidade dos conceitos; 2) O desenvolvimento simultâneo de várias formas de tempo, dado que não é uma aprendizagem linear; 3) O fato de existirem para as diferentes noções temporais diversos níveis de compreensão.

Perante as dificuldades apresentadas na aprendizagem temporal, Mattozzi (1990) propõe que paralelamente ao ensino da História as crianças sejam educadas no sentido

de desenvolverem um pensamento temporal através da realização de atividades que incitem o trabalho em torno de conceitos de tempo, realizadas de forma sistemática. Para além disso, considera que o conhecimento da temporalidade deve ser aplicado a todos os temas ou conteúdos, em qualquer nível de escolaridade ou área curricular. Assim, a educação temporal torna-se uma estrutura de conexão, integrando vários temas que são interligados e organizados temporalmente. Os alunos têm a possibilidade de construir um conhecimento mais complexo, de entenderem e organizarem temporalmente as relações entre os temas em vez de seguirem uma sequência conforme a disposição dos temas nos manuais. A este respeito, salienta-se como exemplo de uma boa prática o trabalho de Waldy Filho e Pellanda (2017) sobre uma aula de história que se torna um evento numa escola do Rio Grande do Sul, onde se integram atividades tais como música, teatro, vídeos, poesia e dança, apresentado ao público escolar e aberto a toda a comunidade. Esta atividade não limitou o estudo de um período histórico à análise de uma cronologia que obedece a uma sequência de acontecimentos e mudanças, mas constituiu-se como uma oportunidade de se trabalharem conceitos de tempo enquanto se exploram outros conceitos históricos, enriquecendo a aprendizagem. A vivência deste tipo de experiência, na qual os alunos se envolvem e participam, corporizando a História e estabelecendo um vínculo com o presente, permite que a mesma seja estudada ao mesmo tempo que constroem uma narrativa, situam-se a si próprios na História e participam na sua autoria.

Apesar de a escola desempenhar um papel muito relevante na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, é importante salientar que a aprendizagem da temporalidade não é apenas uma aprendizagem escolar, ela abarca toda a nossa vivência. Por este motivo é importante conhecer aquilo que as crianças já sabem sobre o tempo e partir dessas concepções para a realização de novas aprendizagens. A respeito deste assunto, Mattozzi (1990) refere que as crianças são capazes de organizar temporalmente a própria experiência e enquadrar temporalmente informações do seu passado biográfico ou social que conseguem recordar. A escola deve ampliar esses conhecimentos, oferecendo metodologias que permitam organizar um tipo de conhecimento mais complexo.

## **Metodologia de investigação**

Com a investigação aqui apresentada procurou-se averiguar as ideias que os alunos apresentam ao nível da temporalidade, nomeadamente avaliar as suas conceções de mudança, identificar as principais dificuldades ou obstáculos na compreensão do tempo histórico e aferir as competências de temporalidade que apresentam no final do 2º ciclo do ensino básico, momento em que concluem o estudo da História de Portugal lecionada no 5º e 6º anos.

Este estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da temporalidade a partir de atividades desafiadoras?

Que conceções de mudança evidenciam os alunos perante atividades de sequencialização de acontecimentos históricos (ordenação de acontecimentos; construção de uma narrativa histórica)?

A amostra do estudo é constituída por 23 alunos (15 rapazes e 8 raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos que frequentam o 6º ano de escolaridade numa escola situada na zona urbana do norte de Portugal. A nível cultural a turma apresenta uma predominante homogeneidade, uma vez que apenas um aluno não tem nacionalidade portuguesa, tendo sido transferido do Brasil no ano anterior. Em relação ao aproveitamento, a turma integra alunos situados em diferentes níveis de aprendizagem, apesar de obterem, de modo geral, uma avaliação positiva no conjunto das disciplinas, há também alunos que revelam dificuldades e menores níveis de sucesso. Contudo, demonstram interesse e empenho nas atividades escolares e envolvem-se frequentemente em vários projetos extra-aula.

O horário da turma engloba 11 áreas curriculares, sendo uma delas a disciplina de História e Geografia de Portugal, que ocupa três blocos semanais de 45 minutos cada. O projeto desenvolveu-se ao longo de seis sessões, sendo quatro sessões de 90 minutos e duas sessões de 45 minutos, nas quais foram trabalhados conceitos de tempo associados ao tema “O 25 de abril de 1974 e o Regime Democrático”, pois era o conteúdo do programa curricular que estava previsto ser abordado no momento em que decorreu a investigação. A revolução de abril ou revolução dos cravos, como ficou conhecida, representa um importante evento da História de Portugal marcando a passagem do

regime ditatorial, vigente desde 1933 e denominado Estado Novo, para um regime democrático. O golpe militar que derrubou o Estado Novo, no dia 25 de abril de 1974, foi liderado pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) e contou com a colaboração de vários regimentos militares de diferentes zonas do país. No dia 25 de abril, dia da Liberdade, as forças militares ocuparam pontos estratégicos, nomeadamente na cidade de Lisboa, exigindo a deposição do governo. Após negociações, o chefe de governo ditatorial, Marcello Caetano, acabou por se render ao final do dia e entregar o poder a uma Junta de Salvação Nacional, que deu início a um governo de transição. O programa do MFA, com orientações do Governo até à aprovação de uma nova Constituição, tinha como principais objetivos a democratização, a descolonização e o desenvolvimento do país. A 25 de abril de 1975, realizaram-se as primeiras eleições livres para eleger os deputados que formariam a Assembleia Constituinte e mais tarde, a 2 de abril de 1976, foi aprovada e publicada a Constituição da República Portuguesa, que é a atual constituição. Após o golpe militar várias foram as mudanças que procuraram aproximar Portugal aos países democráticos, salientam-se algumas como a extinção de órgãos ditatoriais, a libertação de presos políticos, a abolição da censura, a descolonização e a entrada em vários espaços ou organizações internacionais (União Europeia, Organização das Nações Unidas, Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa e Tratado do Atlântico Norte). A revolução de abril é lembrada em Portugal como uma revolução pacífica que trouxe importantes transformações sobretudo a nível político e social.

Durante a abordagem do tema em sala de aula privilegiaram-se estratégias e atividades que permitissem aos alunos serem ativos na construção do seu conhecimento, investigarem e questionarem aquilo que lhes era apresentado ou que pesquisavam. Partiu-se da análise de fontes primárias e secundárias, nomeadamente fotografias, vídeos e notícias da época e depoimentos de pessoas que participaram no golpe militar, tendo sido todos os documentos facultados. Os alunos realizaram várias atividades com base em pesquisas, cujo produto final resultou num jornal de parede e na partilha dos trabalhos com a comunidade escolar através da sua publicação num site da turma. Os alunos trabalharam em grupo e realizaram biografias das principais personalidades da revolução, entrevistaram avós que vivenciaram o 25 de abril, procuraram músicas de intervenção portuguesas associadas à revolução, pesquisaram sobre a origem da

toponímia de algumas ruas e sobre monumentos alusivos a este período. A par da realização destes trabalhos foram construídas e exploradas linhas de tempo com base nas informações recolhidas, realizaram-se atividades que implicaram a ordenação dos acontecimentos e debateram-se questões associadas às mudanças sociais, económicas e políticas introduzidas após a revolução.

Os dados foram recolhidos mediante exercícios escritos (tarefas de papel e lápis), realizados de forma individual e aplicados no último período do ano escolar. Neste artigo serão analisadas duas atividades: a construção de uma narrativa e a ordenação de acontecimentos relativos ao tema em estudo. A análise dos dados obtidos teve por base dois tipos de tratamento, uma análise quantitativa, na qual se recorreu à estatística simples, e uma análise qualitativa interpretativa, através da qual as respostas foram categorizadas de acordo com níveis de pensamento diferenciados, inspirado no modelo de análise indutiva Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1990).

## **Discussão dos resultados**

### *Narrativas sobre a revolução do 25 de abril de 1974*

Na primeira atividade em análise solicitou-se aos alunos, no final da lecionação desta temática, que escrevessem uma narrativa sobre a revolução de abril de 1974 na qual explicassem em que consistiu a revolução, registrassem os acontecimentos mais relevantes desse período e as mudanças a nível político e social ocorridas após a revolução. Este exercício implica o domínio de vários saberes, a interligação dos conhecimentos adquiridos, a identificação de mudanças, a localização temporal e a sequencialização cronológica dos acontecimentos. Deste modo, permite avaliar a aplicação de vários conceitos de tempo.

O quadro 1 reúne e categoriza as respostas dos alunos de acordo com diferentes categorias que emergiram da recolha de dados.

**Quadro 1** – Categorização das narrativas dos alunos.

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Relato simples fragmentado</b>	Relato sem coerência, com frases curtas e sem conectores discursivos que permitam formar uma trama narrativa. Apresenta como único referente temporal o dia 25 de abril de 1974, enumerando de forma sucessiva acontecimentos que sucederam a revolução, por vezes de forma anacrônica.	4
<b>Relato fragmentado com referências temporais</b>	Relato fragmentado com frases curtas e marcos temporais específicos (em anos) assinalados em cada uma das descrições dos vários acontecimentos, evidenciando a falta de coerência textual. Utilização de analepses e prolepses na narrativa.	3
<b>Relato descritivo simples</b>	Relato com articulação entre frases e poucas referências temporais. Enumeração de acontecimentos sem referência a datas específicas, surgindo como único marco temporal o dia 25 de abril e com uma sequência cronológica pouco evidente. Apresenta uma curta descrição do desenrolar dos principais acontecimentos do dia 25 de abril e das mudanças que ocorreram posteriormente. Em alguns casos regista-se uma descrição que respeita blocos temáticos de conteúdos.	11
<b>Relato descritivo cronológico</b>	Relato com alguma fragmentação e uma estrutura cronológica muito acentuada, associando acontecimentos a datas específicas (em anos) de acordo com a sequência temporal dos mesmos. O relato centra-se no dia 25 de abril e nos acontecimentos que sucederam o golpe militar.	3
<b>Relato elaborado</b>	Relato com frases complexas e articuladas entre si. Apresenta uma estrutura narrativa com referências temporais específicas e genéricas, seguindo uma sequência cronológica. Narrativa predominantemente descritiva e explicativa com elevado nível de detalhe dos acontecimentos	2

**Fonte:** Os autores.

As respostas dos alunos foram comparadas e distribuídas por cinco categorias elaboradas de acordo com os aspetos: apresentação de uma estrutura narrativa, referência aos principais acontecimentos da revolução de abril, presença de uma sequência cronológica, localização dos acontecimentos no tempo e identificação de mudanças sociais e políticas.

Os dados obtidos são heterogêneos e revelam formas de pensamento histórico e de compreensão temporal bastante distintas. Num primeiro olhar, de cariz quantitativo, destaca-se, pela maior representatividade de respostas, a categoria *Relato descritivo*

*simples*, onde se inserem textos que recorrem à enumeração de vários acontecimentos, com poucas referências temporais e frequentemente com uma sequência cronológica pouco evidenciada. Apesar de diferenciados, todos os relatos têm como ponto comum a identificação de acontecimentos subjacentes à revolução de abril e de mudanças que este período acarretou, demonstrando, com a descrição dos acontecimentos, reconhecerem a relevância do golpe militar e entenderem a sucessão das transformações realizadas a nível político e social como consequência do golpe.

Os relatos inseridos na primeira categoria, *Relato simples fragmentado*, evidenciam uma estrutura temporal pouco aparente, sem a presença de um claro fio condutor dos acontecimentos. Depreendem-se ideias que refletem algumas mudanças relevantes no quadro da revolução, mas que não veiculam uma trama narrativa nem estão associadas a marcadores temporais, apresentando um texto muito fragmentado. Denota-se, no entanto, o entendimento de que as mudanças surgem na sequência da revolução de abril. Seguem-se alguns exemplos destes relatos.

*No dia 25 de abril houve uma grande revolução, populares e militares participaram, a censura foi eliminada, a PIDE extinta. Outro acontecimento foi a descolonização de Timor Leste (A10).<sup>4</sup>*

*O 25 de abril é a liberdade em Portugal. Os principais acontecimentos são a libertação das colónias porque morreram milhares de pessoas e houve muitos feridos. Portugal entrou na União Europeia porque desenvolveu Portugal. Mudanças políticas e sociais são as eleições livres (A13).*

Na categoria seguinte, *Relato fragmentado com referências temporais*, são apresentadas respostas com datação específica, em anos, dos acontecimentos. A utilização frequente de analepses e prolepses e a existência de uma desconexão ao nível dos conteúdos contribuem para a construção de uma frágil sequência cronológica. Neste caso, os alunos demonstram um bom domínio da localização dos acontecimentos. A sua desordenação advém da falta de relacionamento dos conteúdos e de uma sequencialização anacrónica, como a que se apresenta de seguida. Constatam-se em todos os relatos desta categoria a referência a um período antecedente e a outro que sucede o dia do golpe.

---

<sup>4</sup> A identidade dos alunos é representada pela letra A, seguida do número do aluno atribuído para análise de dados.

*Antes do 25 de abril o MFA organizou a revolução e em 1974 acabou a ditadura e em 1976 foi aprovada a liberdade. /Quem assumiu o poder foi Marcelo Caetano depois disso foi António Spínola. /Em 1974 também houve o golpe militar. /Em 2002 Timor teve a independência. / A Guerra Colonial começou em 1961 e acabou no ano 1974. /Nessa guerra muitos militares morreram e muitos ficaram feridos (A11).*

Na categoria com maior número de ocorrências (11), *Relato descritivo simples*, as narrativas são breves e caracterizam-se pela enumeração dos acontecimentos com alguma conexão entre frases. Fazem referência a mudanças, mas não as associam a datas específicas em anos. Uma vez que a localização temporal precisa é escassa, denota-se por vezes uma sequência cronológica através da sucessão de acontecimentos principais. Nestes relatos são apresentadas as principais ideias da revolução, começando geralmente por uma caracterização do golpe militar, seguido da descrição do desenrolar dos acontecimentos que lhe sucederam. Segue-se um exemplo de um texto inserido nesta categoria.

*O 25 de abril foi planejado por militares que vieram de todo o país para Lisboa, onde conseguiram falar através da rádio. Com o 25 de abril o Movimento das Forças Armadas (MFA) aboliu a censura, deu liberdade às colónias, aboliu a PIDE, libertaram os presos políticos, ganharam liberdade, as mulheres ganharam mais direitos. Portugal aderiu à União Europeia e começou a desenvolver-se (A1).*

Ainda nesta categoria inserem-se 6 textos que apresentam os acontecimentos de acordo com uma organização por conteúdos temáticos, seguindo uma estrutura muito semelhante à existente no manual escolar. No exemplo abaixo a narrativa desenvolve-se em torno de três tópicos principais: o golpe militar, o processo de descolonização, e a democratização, correspondendo à ordem pela qual estes conteúdos surgem no manual. Este facto sugere uma valorização deste instrumento face a outros instrumentos de ensino e aprendizagem.

*A revolução de abril consistiu numa “guerra” para acabar com a ditadura em Portugal que foi organizada pelo MFA. Salgueiro Maia cercou o quartel onde estava Marcelo Caetano. O que governou após a revolução foi a Junta de Salvação Nacional que impôs várias medidas ao país. A descolonização foi importante porque as colónias passaram a ser independentes e Portugal ficou com menos territórios. A democratização serviu para não vivermos em ditadura, as pessoas ficaram com liberdade de expressão e outras coisas favoráveis que a democracia trouxe para Portugal (A8).*

Na categoria *Relato descritivo cronológico*, as narrativas apresentam uma estrutura assumidamente cronológica, com recurso frequente a marcos temporais específicos. Revelam uma boa aprendizagem ao nível do conhecimento substantivo e da compreensão temporal. No exemplo que se segue começa por emergir na primeira parte do texto uma estrutura encadeada, com acontecimentos conectados, que vai diminuindo progressivamente até se afigurar uma enumeração de acontecimentos sucedidos após o golpe militar. Esta narrativa parece dar a entender que a falta de interligação entre conteúdos se deve a questões de produção textual e não à falta de conhecimento das relações entre os acontecimentos.

*No dia 25 de abril de 1974 os militares do MFA revoltaram-se, partindo para Lisboa onde se ia implantar a revolução. A revolução começa com a passagem da música “Grândola, Vila Morena” de José Afonso. No período da tarde os militares bem como o capitão Salgueiro Maia cercaram o quartel da GNR no largo do Carmo onde Marcelo Caetano se rendeu dando a vitória aos revoltosos. No dia 26 de abril todos os presos políticos foram libertados. Ainda em 1974 a Guiné-Bissau obteve a independência. Em 1975 Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde também obtiveram a independência. Em 1986 Portugal entrou na União Europeia. Portugal em dezembro de 1999 entregou Macau à China. Timor foi invadido pela Indonésia e só em 2002 obteve a sua independência (A4).*

Na última categoria, *Relato elaborado*, apresentam-se respostas com uma estrutura narrativa desenvolvida, integrando referências temporais específicas e genéricas. O relato respeita uma sequência cronológica e apresenta uma coerência textual suportada também pela articulação entre frases. À semelhança dos restantes textos, estas narrativas iniciam-se em torno do golpe militar. No exemplo abaixo são enunciadas as causas do golpe, e de seguida procede-se à descrição dos acontecimentos que lhe sucederam e que constituem as principais mudanças realizadas neste período, nomeadamente o processo de descolonização, a elaboração de uma nova Constituição, a realização de eleições livres e a adesão de Portugal à União Europeia.

*A revolução do 25 de abril de 1974 surgiu devido ao descontentamento da população por causa de: falta de liberdade, as eleições serem fraudulentas, o país estar com más condições financeiras e os jovens serem mandados para a Guerra Colonial muito novos (a partir dos 18 anos). Foi uma revolta planeada pelo MFA. Após a revolução foram cedidas às colónias africanas e timorense a independência. Foi muito importante para esses países, mas também para Portugal, como uma das estratégias de António Spínola para acabar com a Guerra Colonial.*

*Em 1976 foi redigida a Nova Constituição, uma carta que consistia em liberdades, direitos e deveres dos portugueses. Nesse mesmo ano houve eleições presidenciais e daí saiu vitorioso Ramalho Eanes. Cerca de uma década depois do 25 de abril de 1974, Portugal entrou para a União Europeia, uma comunidade criada em 1957 que abrange quase todos os países europeus, com isso passámos do escudo para uma nova moeda, o euro. Desde o 25 de abril Portugal mudou muito: tornou-se um país livre, sem guerra. Uma das decisões mais importantes foi quando decidiram que a partir daí podiam votar todos os cidadãos inscritos a partir dos 18 anos(A3).*

Os textos produzidos revelam compreensão dos conteúdos e domínio de competências ao nível da temporalidade como a identificação de mudanças, estabelecimento de relações de causalidade e a localização temporal precisa. A ordenação dos acontecimentos de acordo com uma sequência cronológica é menos frequente. A análise das narrativas sugere uma maior dificuldade em relação à ordenação sequencial, o que pode indicar o modo como os alunos pensam e organizam mentalmente os acontecimentos.

As mudanças são apresentadas como resultado da revolução e são entendidas de forma positiva, associadas à ideia de liberdade e vistas como conquistas. Alguns acontecimentos são comuns à maioria dos textos como a descolonização, a democracia e a entrada na União Europeia, que surgem em contraste com um regime ditatorial e opressivo, que marcou o período anterior à revolução de abril.

#### *Ordenação de acontecimentos da revolução de abril*

A segunda atividade consistiu na ordenação de acontecimentos relacionados com a revolução de abril de 1974. Pretendia-se avaliar apenas a ordenação, isto é, saber que acontecimentos antecederam e sucederam a um determinado acontecimento, não envolvendo a sua localização temporal precisa, em anos. Recorreu-se a uma análise quantitativa para a interpretação de dados, tendo resultado do conjunto de respostas 12 ordenações distintas. A análise que se segue centra-se nos aspetos recorrentes ou comuns dos dados obtidos.

A tarefa implica a ordenação de 8 acontecimentos (tabela 1), apresentados sem datação.

**Tabela 1** – Acontecimentos relacionados com a revolução de abril

Acontecimentos	Datação
Guerra Colonial	1961-1974
Golpe militar do 25 de abril	1974
Reconhecimento da independência da Guiné-Bissau	1974
Eleições para a Assembleia Constituinte	1975
Aprovação da Nova Constituição	1976
Entrada de Portugal na União Europeia	1986
Transferência da Soberania de Macau	1999
Independência de Timor	2002

**Fonte:** Os autores.

A análise dos dados demonstra que os alunos trocam tendencialmente acontecimentos que se localizam próximos temporalmente ou próximos na sequência de ordenação. Em todas as respostas foi registada, em primeiro lugar, a Guerra Colonial e depois o golpe militar do 25 de abril, o que demonstra que os alunos têm consciência de que estes acontecimentos correspondem a períodos diferentes, podendo entender a Guerra Colonial como causa/motivo para a realização do golpe militar. Nas ordenações seguintes registam-se mais trocas, no entanto as mesmas são realizadas entre grupos de acontecimentos. Assim, constata-se primeiramente uma troca da ordenação da terceira, quarta e quinta ordens da sequência, que correspondem a 3 datas consecutivas: independência da Guiné, eleições para a Assembleia Constituinte e aprovação da Constituição, realizada por 17 alunos. Neste caso, vários alunos colocam a aprovação da Constituição antes das eleições para a Assembleia Constituinte, às quais se segue a descolonização da Guiné. Por outro lado, outros 17 alunos trocam a sexta, sétima e oitava ordens da sequência, que correspondem à entrada de Portugal na União Europeia, transferência da soberania de Macau para a China e a independência de Timor. Verifica-se, com a comparação das ordenações efetuadas, que os alunos não trocam acontecimentos muito distantes temporalmente, por exemplo entre os que se situam nas primeiras e nas últimas ordens, mas dos que se localizam próximos a nível temporal.

Através de uma análise pormenorizada aos dados obtidos constatou-se que para cada ordem da sequência existe um acontecimento que se destaca por registar uma

maior frequência (sempre superior a 10 ocorrências). Assim, adotou-se uma nova perspectiva de análise, procurando-se analisar a sequência formada por essa ordenação de acontecimentos, considerando-se que poderia ser reveladora do modo de pensar da maioria dos alunos. Deste modo obteve-se a sequência apresentada na tabela 2.

**Tabela 2** – Ordenação de acontecimentos segundo a maior frequência registrada em cada ordem.

<b>Ordem</b>	<b>Acontecimento</b>
1º	Guerra Colonial
2º	Golpe militar do 25 de abril
3º	Aprovação da Nova Constituição
4º	Eleições para a Assembleia Constituinte
5º	Reconhecimento da Independência da Guiné-Bissau
6º	Independência de Timor
7º	Transferência da Soberania de Macau
8º	Entrada de Portugal para a União Europeia

**Fonte:** Os autores.

À semelhança do que observámos em algumas narrativas da primeira atividade, a sequência apresentada na tabela 2 reflete a organização dos conteúdos presente no manual, que apresenta, depois da abordagem do golpe militar, os conteúdos relacionados com a elaboração de uma nova constituição, isto é, as eleições para a assembleia constituinte e a aprovação da constituição; segue-se o subtema da descolonização, que corresponde nesta sequência ao processo de descolonização da Guiné, de Timor e de Macau, e, por último, são apresentadas algumas organizações nas quais Portugal se insere, entre as quais a União Europeia, que surge na última ordem da sequência.

Desta análise pode-se induzir que em relação à temporalidade a maioria dos alunos organiza temporalmente os acontecimentos de acordo com a ordem que é apresentada no manual escolar em detrimento da sequência cronológica dos acontecimentos, que assume um papel de menor relevância na organização dos conteúdos. Este facto pode indicar que os alunos privilegiam o manual escolar como instrumento para consolidarem

aprendizagens, uma vez que não foi um dos principais materiais utilizado nas aulas, contudo foi o instrumento a que recorreram no momento de preparação para a avaliação.

Nesta sequência, destaca-se novamente a ideia de que em relação a um determinado período os alunos não trocam acontecimentos que se encontram mais distantes temporalmente, como por exemplo a Guerra Colonial e a Entrada de Portugal na União Europeia, revelando maiores dificuldades nos acontecimentos com menor distância temporal entre si.

## **Conclusão**

Os resultados obtidos refletem aprendizagens que os alunos do 6º ano são capazes de construir ao nível da temporalidade, mas são também esclarecedores do modo como a aprendizagem é efetuada e da metodologia e instrumentos que são valorizados no processo de aprendizagem da História.

Nas narrativas produzidas sobre a revolução do 25 de abril de 1974, os conteúdos históricos assumem um papel de destaque, aparecendo muitas vezes de forma fragmentada através da enumeração de acontecimentos. Apesar de alguns textos não incluírem marcos temporais ou não seguirem alguma sequência cronológica, todos os alunos assinalam acontecimentos que conduziram ao golpe militar ou que surgem como consequência dele e que se constituem como mudanças. Alguns alunos demonstram relacionar os acontecimentos com o contexto da época e estabelecer relações de causalidade entre eles.

Neste nível de ensino, são capazes de distinguir períodos históricos, tal como constataram Barton (2002) e Thornton e Vukelich (1988) nos seus estudos. As narrativas caracterizam dois períodos divergentes que dizem respeito a um período que antecede e a outro que sucede o golpe militar. Neste contexto, identificam várias mudanças, quer a nível político ou social, que são sempre vistas de forma positiva e entendidas como conquistas face ao período marcado pelo regime ditatorial que antecedeu a revolução. Reconhecem essas mudanças como progressos alcançados, valorizando, por exemplo, a libertação das colónias, as eleições livres e a entrada de Portugal em vários organismos. Por outro lado, consideram a guerra colonial e a morte de militares nesse contexto, a existência de presos políticos, a falta de liberdade e o atraso no desenvolvimento do país,

entre outros fatores, como causas que conduziram à revolução. Com base na identificação e localização de acontecimentos, os alunos conseguem refletir e avaliar as diferenças entre períodos históricos.

Relativamente à datação, os alunos localizam corretamente acontecimentos recorrendo a datas concretas, geralmente expressas em anos. Em vários textos estes acontecimentos surgem de modo quase isolado ou seguindo um fio condutor pouco perceptível. Isto demonstra que nesta faixa etária já existe algum domínio da datação, uma vez que são capazes de identificar acontecimentos e associá-los a um espaço temporal, no entanto, a maioria dos alunos não o faz seguindo uma ordem cronológica, revelando, por vezes, algum anacronismo. Este fato pode ser indicador do modo como pensam e organizam os conteúdos mentalmente, revelando não seguir uma sequência.

A análise das narrativas e da ordenação de acontecimentos sugere que vários alunos realizam uma organização dos conteúdos históricos agrupada por temas e que esta se sobrepõe à ordenação cronológica. Esta organização encontra-se dependente da ordem pela qual são abordados os conteúdos que, neste caso, coincide com a disposição pela qual os mesmos constam no manual escolar. Conclui-se por isso que o manual escolar, como recurso pedagógico utilizado pelos alunos em sala de aula, desempenha um papel relevante nas ideias históricas construídas pelos jovens e como as organizam temporalmente.

No 6º ano, os alunos compreendem e utilizam conceitos temporais como o de mudança e o de cronologia, como o fazem relativamente à datação e à localização de acontecimentos em períodos distintos. O facto de surgirem narrativas com referências temporais específicas e genéricas, seguindo, por vezes, uma sequência cronológica e com uma trama narrativa na qual se compreende uma relação de acontecimentos, demonstra que os alunos são capazes de desenvolver e utilizar conhecimentos relativos à temporalidade com algum nível de complexidade. Os resultados apontam para a necessidade do desenvolvimento de um trabalho sistemático em torno da aprendizagem temporal, no sentido de se melhorar e ampliar as aprendizagens realizadas, recomendando-se a utilização de linhas de tempo e cronologias a par de outras estratégias pedagógicas desafiadoras que lhes permitam uma melhor orientação

temporal e compreensão histórica, como defendem vários autores (BARCA, 2015; HODKINSON, 1995, 2003; SOLÉ, 2009, 2015).

Apesar da educação temporal partir e estar associada à disciplina de História, muito devido ao facto de ela dar sentido às informações do passado através da organização das mesmas no tempo, a educação temporal relaciona-se com todas as disciplinas, pois para todas é importante o bom funcionamento do pensamento temporal dos alunos e todas podem contribuir para o crescimento das habilidades temporais (MATTOZZI, 1990).

## Referências

- BARCA, I. History and temporal orientation: the views of Portuguese-speaking students. *In: CHAPMAN, A.; WILSCHUT, A (ed.). Joined-up history: new directions in history education research.* Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2015. p. 13-35.
- BARTON, K. C. Oh, that's a Tricky Piece!: Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 37, n. 1, p. 89- 106, 2002.
- BARTON, K. Helping students make sense of historical time. *Primary history*, Londres, v. 37, p. 13-14, 2004.
- BARTON, K. Back when God was around and everything: elementary children's understanding of historical time. *In: LEVSTIK, L.; BARTON, K. Researching history education.* New York: Routledge, 2008. p. 71-107.
- BRAUDEL, F. *História e ciências sociais.* Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- CARRETERO, M.; IGNÁCIO, J.; ASENSIO, M. *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid: Visor, 1989.
- COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- DOWNEY, M.; LEVSTIK, L. Teaching and learning history. *In: SHAVER, J. P. (ed.) Handbook of research on social studies teaching and learning.* New York: Macmillan, 1991. p. 400-410.
- DOMÍNGUEZ, J. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015.
- WALDY FILHO; PELLANDA, N. Estudar e viver a história: um olhar complexo sobre o estudo do passado. *Educação em Análise*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 147-164, Jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30620>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GROOT-REUVEKAMP, M.; VAN BOXTEL, C.; ROS, A.; HARNETT, P. The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands, *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 46, n. 4, p. 487-514, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HODKINSON, A. Historical time and the national curriculum. *Teaching History*, Londres, n. 79, p. 18-20, abr. 1995.

HODKINSON, A. *Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research*. 2003. Tese (Doutorado) - University of Lancaster, Lancaster, 2003. Não publicada.

JAHODA, G. Children's concepts of time and history. *Educational Review*, Edinburgh, v. 15, n. 287, p. 87-104, 1963.

LEE, P. Historical knowledge and the national curriculum. In: BOURDILLON, H. (ed.). *Teaching history*. London: Routledge, 1994. p. 41-47.

MATTOZZI, I. Obiettivo: formare il senso del tempo: per un curricolo verticale di educazione alle temporalità. *Scuola Viva*, [S. l.], n. 10/11, nov. 1990. Disponível em [http://www.irre.toscana.it/multiverso/risorse/tavola/ivo\\_mattozzi\\_2.htm](http://www.irre.toscana.it/multiverso/risorse/tavola/ivo_mattozzi_2.htm). Acesso em: 15 jul. 2019.

MIGUEL-REVILLA, D.; SANCHEZ-AGUSTI, M. Conciencia historica y memoria colectiva: marcos de analisis para la educacion historica. *Revista de Estudios Sociales*, Andes, n. 65, p. 113-125, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OAKDEN, E. C.; STURT, M. The development of the knowledge of time in children. *British Journal of Psychology*, London, v. 12, n. 4, p. 309-355, 1922.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. In: GARCÍA, T. S. M. (coord.). *Un currículo de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos e para qué*. Sevilla: Díada Editora, 1999. p. 187-208.

PAGÈS, J. Conciencia y tiempo histórico. *Perspectiva escolar*, Barcelona, n. 332, p. 2-8, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2899408>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PATRIARCA, L.; ALLEMAN, J. Studying time: a cognitive approach. *Social Education*, Maryland, v. 51, n. 4, p. 273-277, abr./maio 1987.

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1946.

PROENÇA, M. C. *Ensinar/aprender história: questões de didácticaplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

- RÜSEN, J. Making sense of time: toward a universal typology of conceptual foundations of historical consciousness. *In: RÜSEN, J. (ed.). Time and history: the variety of cultures.* New York: Berghahn Books, 2007. p. 7-18.
- RÜSEN, J. A função didática da história: a relação entre a didática da História e a (meta) História. *In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (ed.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história.* Curitiba: W. A. Editores, 2016a. p. 14-42.
- RÜSEN, J. O que é a cultura?: reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história. *In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (ed.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história.* Curitiba: W.A. Editores, 2016b. p. 54-81.
- SACRISTÁN, M. A. *Recursos y técnicas para la comprensión del tiempo en educación primaria.* 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Valladolid, Espanha, 2012.
- STOW, W.; HAYDN, T. Issues in the teaching of chronology. *In: ARTHUR, J.; PHILIPHS, R. (ed.). Issues in history teaching.* London: Routledge Falmer, 2004. p.83-97.
- 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 (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.
- SOLÉ, G. A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1º. CEB. *Diálogos*, Mato Grosso, v. 19, n. 1, p. 143-179, 2015. Disponível em <http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=issue&op=current>. Acesso em: 15 maio 2019.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques.* Newbury Park: Sage Publications, 1990.
- THORNTON, S. J.; VUKELICH, R. Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education Winter*, [Maryland], v. 16, n. 1, p. 69-82, 1988.
- VUKELICH, R.; THORNTON, S. J. Children's understanding of historical time: implications for Instruction. *Childhood Education*, Wheaton, v. 67, n. 1, p. 22-25, 1990.
- WILSCHUT, A. A forgotten key concept?: time in teaching and learning history. *In: INTERNATIONAL CONGRESS OF HISTORICAL SCIENCES, 21., 2010, Amsterdam. Anais [...].* Amsterdam: University of Applied Sciences, 2010. p. 1-24.
- WOOD, Sydney. Development an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, Londres, v. 79, p. 11-14, 1995.

Recebido em: 18 abr. 2020

Aceite em: 29 jun. 2020