

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

Glória Solé\*\*

**Resumo.** Este estudo é uma parte da investigação realizada em tese de doutoramento intitulada: “O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento” (Solé, 2009), realizado com alunos do 1.º CEB (6-10 anos) numa escola do norte de Portugal. O estudo foi realizado em duas turmas, uma no 1.º/2.º ano (24 alunos) e a outra no 3.º/4.º ano (25 alunos), ao longo de dois anos escolares. Esta investigação insere-se no quadro da investigação de natureza interpretativa, é predominantemente *qualitativa* (Erickson, 1986) e pode-se considerar um estudo de caso longitudinal (Yin, 2003), pois descreve o processo de aprendizagem e de compreensão do tempo histórico das crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de dois grupos turma durante dois anos. Segundo a tipologia proposta por Stake (2000), pode ser considerado também um *estudo de caso instrumental* na medida em que se pretendeu evidenciar como é que as crianças desenvolvem conceitos de tempo e as dificuldades sentidas no processo de ensino aprendizagem, assim como compreender como essa aprendizagem é realizada através de diversas estratégias e procedimentos.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Aprendizado histórico; Noção de temporalidade; Estratégias de ensino; Educação básica.

### Understanding time and historical time by children: a case study with portuguese student of the first cycle of basic education

**Abstract.** Current analysis is a segment in the investigation for the doctoral thesis titled “The Teaching of History in the First Cycle of Basic Education: The concept of historical time in children and the contexts for their development” (Solé, 2009), undertaken with children of the 1<sup>st</sup> CBE (6 - 10 years) in a school in the north of Portugal. The study was conducted with two

---

\* Artigo recebido em 07/01/2015. Aprovado em 02/02/2015.

\*\* Doutora em Estudos das Crianças. Professora do Instituto de Educação e pesquisadora do Centro de Educação (CIED) da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: gsole@ie.uminho.pt

groups, namely, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years (24 students) and 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> years (25 students) throughout two scholastic years. Current investigation lies within the investigation mode of interpretation, predominantly qualitative (Erickson, 1986) and may be considered a longitudinal case study (Yin, 2003) since it describes the learning and understanding process of historical time by children between the 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> year of two groups during two years. Following typology by Stake (2000), it may be called an instrumental case study since it shows how children develop the concept of time and the difficulties experienced in the process of teaching/learning and to understand how learning occurs through several strategies and procedures.

**Keywords:** Teaching History; Learning History; Idea of temporality; Teaching strategies; Basic education.

## La comprensión del tiempo y del tiempo histórico en los niños: Un estudio de caso con alumnos portugueses del 1.º CEB

**Resumen.** Este estudio es parte de una investigación realizada en la tesis de doctorado titulada “La enseñanza de la Historia en el 1.º Ciclo: el concepto de tiempo histórico en los niños y los contextos para su desarrollo” (Solé, 2009), realizado con alumnos de 1.º CEB (6-10 años) en una escuela al norte de Portugal. El estudio fue realizado con dos cursos, uno de 1º/2º año (24 alumnos) y el otro de 3.º/4.º año (25 alumnos), durante dos años lectivos. Esta investigación se inscribe en el cuadro de la investigación interpretativa y es predominantemente *cualitativa* (Erickson, 1986) y se puede considerar como un estudio de caso longitudinal (Yin, 2003), ya que describe el proceso de aprendizaje y de comprensión del tiempo histórico en los niños del 1.º al 4.º año de escolaridad, de dos grupos durante dos años. Según la tipología propuesta por Stake (2000), también puede ser considerado como un *estudio de caso instrumental*, en la medida en que se pretendió evidenciar cómo se desarrollan los conceptos de tiempo en los niños y cuáles fueron las dificultades sentidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así también comprender cómo se realiza ese aprendizaje a través de diversas estrategias y procedimientos.

**Palabras Clave:** Enseñanza de la Historia; Aprendizaje histórico; Noción de temporalidad; Estrategias de enseñanza; Educación básica.

## Introdução<sup>1</sup>

É consensual pelos investigadores em Educação Histórica que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica. Contudo, a abordagem sobre o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal pelas crianças foi nas últimas décadas uma área de investigação bastante controversa. O estudo que aqui apresentamos insere-se na linha de investigação desenvolvida no Reino Unido e nos Estados Unidos da América que procura acumular evidências sobre a possibilidade de se iniciar o ensino da história a crianças pequenas ao contrário do que estudos com base em teorias piagetianas defenderam. A partir da década de 80, Martin Booth da Universidade de Cambridge, começa por contestar esses estudos iniciados por Jahoda (1963) e desenvolvidos e, sobretudo, tornados conhecidos por Hallam (1967; 1979) suscitando discussão sobre esta temática entre os docentes e investigadores e mesmo outros grupos da sociedade. A partir destes estudos assistiu-se a um movimento contra a inclusão de história nos currículos, muito particularmente nos primeiros anos de escolaridade. Hallam defende a eliminação da história dos currículos dos primeiros níveis de ensino, afirmando que a criança não desenvolve, nestes níveis, o conceito de causalidade histórica.

As investigações e argumentações de Martin Booth, da Universidade de Cambridge, (1980; 1987) foram particularmente acutilantes no início do processo tentando demonstrar a especificidade do pensamento histórico, salientado que o domínio das teorias piagetianas nos estudos sobre o ensino da história tinham tido um efeito inibidor sobre “o currículo de história e as nossas ideias sobre o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças” (1987, p. 39) e que algumas investigações mais recentes

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais de Portugal através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011.

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

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

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

## 1 A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças

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

A revisão de literatura sobre investigação relacionada com aprendizagem de história pelas crianças ajuda a perceber como as crianças compreendem a história e destacam neste processo de aprendizagem a relevância da compreensão do tempo e do tempo histórico no desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica (DOWNEY; LEVSTIK, 1991; WINEBURG, 1996). Algumas sínteses de revisão de literatura sobre o ensino de história a crianças sugerem diferentes paradigmas acerca da compreensão de conceitos de tempo pelas crianças e a sua articulação com a compreensão histórica (THORNTON; VUKELICH, 1988; STOW; HAYDN, 2004). Em vários estudos veicula-se que a aprendizagem do tempo não é fácil para as crianças e que esta é uma componente importante para a compreensão histórica integrando uma variedade de áreas de compreensão, incluindo a matemática, a linguística e a lógica (STOW; HAYDN, 2004).

Vários autores destacam a importância da aquisição de noções temporais, associadas ao tempo cronológico e do calendário para a compreensão histórica considerando-os como pré-requisitos fundamentais para o desenvolvimento de conceitos de tempo histórico (FRIEDMAN, 1982; THORNTON; VUKELICH, 1988; ASENSIO; CARRETERO; POZO, 1989). A compreensão do tempo implica o domínio do tempo cronológico, do calendário e, por último do tempo histórico.

Thornton & Vukelich (1988) procuraram explicar a relação entre aprendizagem do tempo e a aprendizagem da História. Começam por definir os três tipos de tempo, o tempo do relógio, o do calendário e o tempo histórico. O tempo do relógio implica a utilização de um “sistema numérico para estimar ou cuidadosamente indicar as unidades de tempo num relógio de ponteiros ou digital”; o tempo do calendário “está associado à utilização de linguagem de tempo envolvendo dias, semanas, meses, estações do ano, feriados e anos, assim como dígitos numéricos, para indicar unidades de tempo em calendários standard” e o tempo histórico reclama “o uso de linguagem de tempo para representar uma pessoa, lugar, objecto ou acontecimento no passado” (p. 70).

Segundo Harris (*apud* HODKINSON, 2003) o tempo histórico está relacionado com três áreas conceptuais: *cronologia* (sequencialização e datação); *duração e passagem do tempo* e *medição do tempo*. Stow & Haydn (2004) defendem que é importante perceber o conceito de cronologia, “distinguindo cronologia como sequência dos acontecimentos” e cronologia associada à compreensão do tempo histórico relacionada com “o sistema de datação e vocabulário de tempo” (p. 86). Para Stow & Hayden (2004) os professores devem ter bem claro o significado de cronologia e torná-lo explícito aos seus alunos, mostrando-lhes a diferença entre cronologia como sequência de acontecimentos e a cronologia associada a termos relacionados com vocabulário de tempo e ao sistema de datação.

Vários investigadores sustentam que competências matemáticas são relevantes para o desenvolvimento de conceitos de tempo (FRIEDMAN, 1982, LOMAS, 1990). Friedman (1982) considera que a matemática tem um peso grande em muitos conceitos de tempo. Argumenta que a compreensão dos números ordinais é fundamental para compreender as horas, os dias, semanas, e anos, por isso, o domínio destes conceitos são pré-requisitos para a compreensão do tempo mensurável/quantitativo. Nesta mesma linha Lomas

sustenta que a compreensão temporal está diretamente relacionada com o desenvolvimento do raciocínio matemático, e por isso defende que “a compreensão aritmética dos números e datas surge mais tarde nas crianças” (1990, p. 23), enquanto que, a sequencialização de acontecimentos pode ser facilmente realizada por crianças pequenas.

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

Para vários autores a linguagem tem um papel central na aquisição, desenvolvimento e compreensão do tempo (JAHODA, 1963; WEST, 1981; FRAISSE, 1982; HARNER, 1982; FRIEDMAN, 1982; WOOD, 1995; LOMAS, 1990; LEVSTIK; BARTON, 1996; BARTON; LEVSTIK, 1996; COOPER, 1995; HOODLESS, 1994; 1998; 2002; STOW; HAYDN, 2004). A linguagem de tempo, por ser considerada, como um potente símbolo da compreensão do tempo pelas crianças, recebeu uma maior atenção por parte dos investigadores (STOW; HAYDN, 2004). Inicialmente o vocabulário de tempo das crianças é muito reduzido, mas gradualmente vai aumentando em número e complexidade. O estudo realizado por West (1981) confirma que a linguagem temporal é um fator determinante na cognição temporal. Segundo o autor, o desenvolvimento da aprendizagem do tempo está diretamente associado com a proficiência na linguagem, sendo esta aprendizagem difícil para as crianças, isto porque existem diferentes sistemas para descrever o tempo. Esta aprendizagem do tempo faz-se de forma gradual e progressiva em contexto escolar à medida que a criança progride na escola. Muitos investigadores constataam que as crianças são capazes de realizar sequências temporais (através da ordenação de imagens), mas muitas vezes não sabem

explicar o porquê dessa ordenação por dificuldades de se exprimir verbalmente (WEST, 1991; LEVSTIK; PAPAS, 1987; HARNETT, 1993; BARTON; LEVSTIK, 1996; LEVSTIK; BARTON, 1996; FOSTER; HOGE; ROSCH, 1999; HOGE; FOSTER, 2002; BARTON, 2002; SOLÉ, 2009).

Harner (1982) argumenta que as estruturas linguísticas podem afetar o processo psicológico que está envolvido na conceptualização do passado e do futuro. A compreensão temporal está associada também ao domínio dos tempos verbais assim como dos advérbios, ontem, antes, já, agora, a semana passada, etc. Considera que o tempo futuro é o tempo mais difícil de compreender pela sua complexidade na língua inglesa. Comprovou nas suas investigações que crianças de onze anos são capazes de realizar distinções temporais, não se devendo só ao desenvolvimento maturacional, mas porque estas assimilaram as estruturas linguísticas necessárias. A capacidade linguística é por isso é um fator determinante para a compreensão temporal.

Para Cooper (1995, p. 12) a linguagem surge como um instrumento para aceder ao passado com o qual as crianças podem refinar conceitos. Refere que é preciso estimular as crianças a utilizar linguagem e vocabulário de tempo, pois aprender sobre o passado pressupõe adquirir vocabulário, que, até certo ponto, é específico da história. De entre os conceitos históricos, alguns estão relacionados com a passagem do tempo (ano, década, geração, século) ou com as mudanças que ocorrem no tempo (antigo, novo, igual, causa e efeito), outros conceitos descrevem as características comuns de determinados períodos (romano, vitoriano). Certos conceitos não são exclusivos da História, mas relacionam-se com ideias organizadoras presentes em todas as sociedades (agricultura, comércio). Outros definem grupos de pessoas que correspondem a épocas passadas (cavaleiros), a edifícios (castelo), tecnologia (roda, galeão). Considera que as crianças numa primeira etapa são capazes de classificar os objetos como “antigos” e “novos”, sem conseguirem dar uma explicação deste



agrupamento, mas na etapa seguinte podem realizar conjuntos de objetos velhos e de objetos em bom estado, e modificar o agrupamento ou sequência destes, quando se introduz um objeto antigo, mas em bom estado de que se conhece a data. Conseguem atribuir diferentes graus de tempo: “há muito muito tempo”; “há muito tempo”; “antigo”, etc. Afirma que,

os conceitos de tempo resultam particularmente difíceis de compreender porque são relativos e subjectivos. As pessoas de idade diferentes têm concepções diferentes de ‘pessoa de idade’, ‘tempo longo’ ou ‘há muito tempo. Ontem ou amanhã só se podem definir mediante uma regra abstracta (COOPER, 1995, p. 13).

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

Parece evidente a ideia de que a linguagem pode afetar a compreensão e a capacidade das crianças desenvolverem conceitos de tempo. Vários autores sugerem também que o contexto cultural e educacional pode influenciar a velocidade do desenvolvimento da linguagem de tempo nas crianças (PATRIARCA; ALLEMAN, 1987; THORNTON; VUKELICH, 1988; COOPER, 1995; HODKINSON, 2003; SOLÉ, 2009).

As várias investigações relacionadas com a compreensão temporal tendem a destacar que a aprendizagem de conceitos de tempo é vital e importante no ensino da História, desde os primeiros anos de escolaridade, tornando-se esta essencial para a compreensão histórica. A aprendizagem do tempo histórico, para além de ser uma parte fundamental da disciplina de História, dá-lhe coerência e é um importante factor de organização. É por isso fundamental, desde cedo, o ensino do tempo e da cronologia nas aulas de História. Tal como referem Stow & Haydn (2004) o domínio de linguagem

temporal, de vocabulário específico a ele associado, a compreensão do sistema de medição do tempo, isto é, da contagem do tempo a.C. e d.C. a capacidade de manipular de forma correta os séculos, ou de colocar períodos da História por ordem são competências essenciais para compreender melhor o mundo e a convivência em sociedade.

## 2 Metodologia

Este estudo é uma parte da investigação realizada em tese de doutoramento intitulada: “O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento” (SOLÉ, 2009), realizado com alunos do 1.º CEB (6-10 anos) numa escola do norte de Portugal. O estudo foi realizado em duas turmas, uma no 1º/2º ano (24 alunos) e a outra no 3.º/4.º ano (25 alunos), ao longo de dois anos escolares. Esta investigação insere-se no quadro da investigação de natureza interpretativa, é predominantemente qualitativa (ERICKSON, 1986) e pode-se considerar um estudo de caso longitudinal (YIN, 2003), pois descreve o processo de aprendizagem e de compreensão do tempo histórico das crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de dois grupos turma durante dois anos. Segundo a tipologia proposta por Stake (2000), pode ser considerado também um *estudo de caso instrumental* na medida em que se pretendeu evidenciar como é que as crianças desenvolvem conceitos de tempo e as dificuldades sentidas no processo de ensino aprendizagem, assim como compreender como essa aprendizagem é realizada através de diversas estratégias e procedimentos.

Este estudo constou de duas partes relativamente autónomas, mas com objetivos comuns, a realização de entrevistas a alunos do 1.º CEB no início e final do ano letivo e intervenções (atividades) realizadas e implementadas pela investigadora-professora na sala de aula usando estratégias apropriadas para o ensino de Estudos Sociais/História.

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

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

Para as entrevistas foram selecionadas imagens referentes a diferentes contextos e épocas históricas sobre a vida familiar que achámos que qualquer adulto seria capaz de sequencializar de forma correta, seis para o 1.º e 2.º ano de escolaridade e sete para o 3.º e 4.º ano (acrescentou-se para estes alunos a imagem C). Achámos que a proximidade temporal entre a imagem C e a D seria um fator condicionador de uma maior dificuldade para os mais novos. As imagens eram reproduções a cores, mais ou menos do mesmo tamanho (11x 8 cm), plastificadas e facilmente manuseadas por crianças. Representam cenas familiares desde a Pré-História até à atualidade. Apresentamos a lista das imagens, com uma breve descrição do seu conteúdo e a data de cada uma delas.

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

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

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

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

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

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

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

Na seleção das imagens, procurou-se abarcar uma distância temporal grande para verificar em que medida os alunos são capazes de sequencializar as imagens independentemente de conhecerem e identificarem diferentes períodos históricos, todas circunscritas a uma mesma temática, a família ao longo dos tempos. Vários critérios estiveram subjacentes à seleção das imagens. Procurámos selecionar imagens que retratassem essencialmente aspetos da vida social e quotidiana, e em especial que incidissem sobre a temática da família, um dos temas centrais escolhidos a ser trabalhado com as crianças ao longo do projeto. Vários estudos realizadas no ensino de História para crianças (LEVSTIK; BARTON, 1996; HOGE; FOSTER, 2002; BARTON, 2002) tem revelado que a história social e concretamente a história da família adequa-se muito mais na escola elementar do que a história política. Não se procurou integrar os períodos históricos mais significativos, pois isso não faz parte do

conteúdo curricular neste nível de escolaridade. A primeira imagem selecionada representa uma família da pré-história (período sobre a qual os alunos detêm conhecimentos veiculados pelos *media* e outros fontes informais). A segunda imagem foi selecionada por se pensar que representaria um período que facilmente o associariam “à época dos reis”, concretamente dos reis de Portugal fazendo assim a transição para imagens menos recuadas no tempo. Procurámos selecionar as restantes imagens de um período mais circunscrito, 200 anos, tal como é sugerido no estudo de Barton & Levstik (1996) e Levstik & Barton (1996) por serem mais evidentes as diferenças em nível do vestuário, das casas, dos adereços e da tecnologia. Por isso, selecionamos duas imagens do século XIX, uma do início, outra do final, em que estas diferenças são evidentes apesar de serem cronologicamente próximas. As três últimas imagens correspondem ao século XX-XXI, a de meados do século XX, que representa uma família pobre/rural, surge com o objetivo de verificar em que medida as crianças são capazes de identificarem temporalmente determinados contextos independentemente da situação económico ou social retratada e de reconhecerem a simultaneidade temporal de realidades socioeconómicas diferentes e ao mesmo serem capazes de observar as informações escritas contidas na imagem. As duas últimas imagens, próximas de nós, e da mesma família, foram selecionadas para que as crianças pudessem explicar através da sua sequencialização que se trata da mesma família após alguns anos e assim identificar um menor intervalo de tempo entre elas. Optou-se por selecionar imagens que retratassem o mesmo tema, a vida familiar, em diferentes épocas, e na sua maioria referentes à sociedade portuguesa, onde facilmente são identificadas diferenças temporais. Esta preocupação de abranger um maior intervalo de tempo entre as imagens esteve presente no estudo realizado por Barton (2002), ao utilizar um conjunto de nove imagens do ano 10 000 até à atualidade (Set B), para poder analisar o tipo de explicação dada pelos alunos

comparativamente a uma sequencialização de imagens referentes apenas a 200 anos (Set A).

O protocolo das entrevistas foi testado no estudo exploratório que permitiu confirmar a adequação das imagens selecionadas, assim como ajustá-lo para as entrevistas do estudo final, apenas com ligeiras alterações (Anexo B). Quanto à implementação da entrevista, esta foi realizada individualmente, em lugar sossegado num espaço fora da sala de aula, inicialmente foram-lhe apresentadas as imagens duas a duas, mas no estudo exploratório rapidamente nos apercebemos que os alunos mais facilmente sequencializavam as imagens quando as observavam no seu conjunto. Por isso mesmo, no estudo final, esta estratégia foi abandonada e as imagens foram apresentadas todas ao mesmo tempo.

Estas entrevistas foram registadas em áudio usando para isso gravador de alta definição, transcritas pela própria investigadora e posteriormente analisadas e categorizadas. O sistema de categorização das entrevistas inspirou-se no modelo de categorização do estudo realizado por Levstik & Barton (1996), Barton & Levstik (1996), partindo das questões de investigação e da análise de conteúdo das respostas dos alunos. Como suporte informático recorreremos ao NVivo 2.0, software usado na investigação qualitativa (Using NVivo in Qualitative Research).

## **2.1 Análise e discussão dos dados**

Na análise das entrevistas privilegiamos como estratégia uma análise holística das mesmas, procedendo a inferências a partir das repostas dos alunos às perguntas. O sistema inicial de categorização do estudo exploratório foi melhorado e reajustado no estudo final. No processo de codificação elaboramos várias tabelas e grelhas para comparar as respostas dos alunos e melhor identificar padrões comuns de resposta, o que facilitou posteriormente a construção de um sistema de categorização.

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

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

### **2.1.1 Ordenação cronológica das imagens**

Começamos por analisar a ordenação cronológica das imagens colocadas pelos alunos, o que nos permitiu identificar diferentes tipologias de ordenação, evidenciando-se a persistência ou alteração das tipologias apresentadas por cada aluno ao longo dos dois anos do estudo. A análise da colocação das imagens na ordem cronológica permitiu-nos inferir de forma clara quais as imagens que apresentam outra ordem e as possíveis explicações para isso. Procurámos verificar se existem diferenças de género, ou seja, se existem diferenças no nível de desempenho entre rapazes e raparigas, quanto ao desempenho na ordenação das imagens, nas três entrevistas realizadas por cada aluno.

Constatámos que é no início do 1.º ano que se verifica uma maior diversidade de tipologias de ordenação de imagens (10 tipologias- Ver Anexo C- Tabela 1), passando no final do ano apenas a quatro tipologias (a 1, 2, 5 e 10) e no final do 2.º ano apenas a três tipologias (a 1, 2 e 3), as mais corretas. A grande diversidade de propostas de sequencialização apresentada no 1.º ano reduz-se substancialmente no final do 1.º ano e principalmente no final do 2.º ano o que contribuiu para uma maior concentração na tipologia 2 no final desse ano de escolaridade.

No conjunto das três entrevistas a ordenação mais proposta foi a tipologia 1, a correta, seguida pela tipologia 2. No início do 1.º ano, o mesmo número de alunos (sete alunos) propõem a tipologia 1 e a 2. A tipologia 1 foi a mais frequente no final do 1.º ano de escolaridade (15 alunos) mas no final do 2.º ano os alunos propõem em maior número a tipologia 2 (13 alunos). Esta menor aparente performance no final do 2.º ano pode ser explicada pelos argumentos invocados pelos alunos nas justificações apresentadas que demonstraram um raciocínio mais elaborado, mais reflexivo, com hesitações entre as imagens C e D, evidenciando alguns alunos a percepção de simultaneidades temporais.

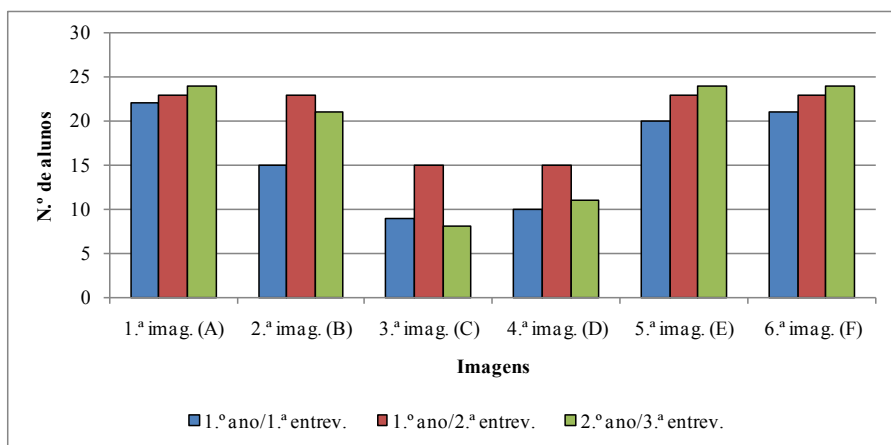
Podemos constatar que os alunos do 3.º e 4.º anos tem um melhor desempenho na ordenação das imagens, apresentam um menor número de tipologias na ordenação cronológica das imagens do que os alunos do 1.º e 2.º anos, apesar de terem mais uma imagem (7 imagens), apresentando assim sete tipologias no início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

Relativamente à ordenação das imagens contactou-se que as imagens que posicionam de forma correta são as duas iniciais (Imagem A e a B) e as duas finais (E e F). As maiores trocas de ordem das imagens concentraram-se entre a 3.ª e a 4.ª imagem, ou seja nas imagens do meio da sequência (C e D) (figura n.º 1). Na ordenação temporal realizada pelos alunos verificámos que o 1.º ano na primeira entrevista apresentou uma grande variedade de ordenação, principalmente devido às trocas das imagens C (Família Burguesa) e D (Família do Estado Novo) pois só sete alunos as colocaram corretamente. Foi evidente a melhoria do início para o final do ano, tendo-as colocado corretamente 15 alunos no final do ano. No entanto, os resultados foram piores no final do 2.º ano (3.ª entrevista), em que só oito



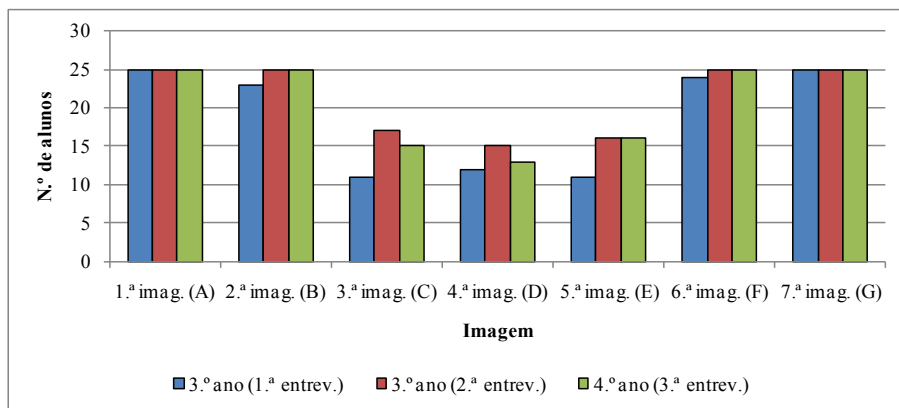
as colocaram corretamente, tendo 13 alunos trocado as posições das imagens C e D e três as posições das imagens C, B e D.

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



Os alunos do 3.º e 4.º anos não revelaram dificuldades em colocar corretamente na sequência as duas primeiras imagens (A e B) e as duas últimas (F e G) (figura n.º 2). Todos os alunos, nas três entrevistas, reconheceram como sendo mais antiga a imagem da Família da Pré-história (imagem A) e só dois alunos no início do 3.º ano não colocaram a imagem B (Família do séc. XVI) em 2.º lugar na sequência, na posição correta. Apenas um aluno no início do 3.º ano não colocou corretamente as duas últimas imagens (F e G) revelando-se estas bastante óbvias para os restantes alunos da turma, como manifestaram nas suas justificações. Também os alunos do 3.º e 4.º anos foram menos assertivos nas imagens do meio da sequência, tendo-se revelado aqui as maiores trocas de ordem, ou seja, nas imagens C, D e E, revelando estes maiores dificuldades em as sequencializar como se evidenciou através das justificações. No entanto, a partir do final do 3.º ano (2.ª entrevista) mais de metade dos alunos colocou-as na posição correta.

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



Relativamente ao total de imagens sequencializadas corretamente, sete dos 24 alunos do 1.º ano (29%) na 1.ª entrevista sequencializaram as seis imagens de forma correta, tendo-se verificado um desempenho muito superior na 2.ª entrevista, no final do ano letivo, em que já 15 alunos (62%) o fizeram corretamente. No entanto, no final do 2.º ano (3.ª entrevista) os alunos revelaram um aparente menor desempenho, pois só oito (33%) o conseguiram, mas os restantes 16 alunos (67%) ordenaram corretamente quatro imagens, tendo as trocas ocorridas somente entre as imagens do meio (figura n.º 1). Aparentemente no final do 1.º ano o desempenho foi melhor que no fim do 2º, isto é, se atendermos apenas ao total de alunos com ordenação correta, mas em termos globais os resultados da turma foram mais equilibrados apenas com troca entre as imagens do meio (C, D e E), e a argumentação revelou-se também mais rica e reflexiva.

No 3.º ano, 10 em 25 alunos (40%) na 1ª entrevista e 15 alunos (60%) na 2ª ordenaram corretamente as imagens, tendo-se verificado um aparente menor desempenho dos mesmos alunos no 4.º ano, embora mais de metade dos alunos da turma (13 alunos - 52%) tivessem sido capazes de fazê-lo corretamente. Estes resultados não eram expectáveis atendendo aos resultados

do estudo exploratório. Em relação ao número de imagens sequencializadas corretamente no início do 3º ano do estudo final, houve uma muito menor dispersão por tipologias do que no início do 1º ano e por isso melhoraram menos neste aspecto. Porém, no final do estudo foi maior a diferença entre o número de alunos que as sequencializaram todas corretamente.

Todos os alunos, quer no 4º ano quer no 2º ano, sequencializaram corretamente pelo menos quatro imagens, mas entre os do grupo 3º- 4º ano também houve uma melhoria significativa na sequencialização correta em 5 imagens. O que acaba de se explicar de certa forma demonstra a diminuição de incongruências temporais com o desenvolvimento maturacional e escolar, tendo as trocas na sequencialização das imagens no final do 4º ano recaído apenas nas três imagens do meio (C, D e E), enquanto no final do 2º ano as trocas se deram também em três das imagens, (B, C e D) mas tendo menos uma imagem na sequência.

Quanto à *ordenação cronológica das imagens* pudemos constatar pela análise empírica dos dados que os alunos ao longo dos dois anos revelaram uma melhor capacidade em sequencializar não tanto pelos resultados finais, maior número de sequências ordenadas corretamente, mas pela diminuição de tipologias de ordenação, que no início do 1.º ano eram 10 tipologias diferentes e no 2.º ano passaram a ser três. A mesma constatação verificou-se em relação ao 3.º ano, embora em número inferior aos do 1.º ano passaram de sete tipologias para quatro no final do 4.º ano. Tal como noutros estudos (BARTON; LEVSTIK, 1996; HOGE; FOSTER, 2002) também verificámos que foi nas imagens do meio da sequência que maiores trocas foram efetuadas, associadas à ideia dominante de progresso linear que os alunos manifestam principalmente os mais novos do 1.º e 2.º anos, o que os levou a julgar a imagem do Estado Novo como mais antiga por representar uma família pobre, enquanto no 3.º ano e 4.º ano essas trocas se refletem entre as imagens C, D e

E e não só por considerarem a imagem E da Família do Estado Novo como mais antiga, mas também por trocas entre a C (Família dos Viscondes de Santarém) e a D (Família Burguesa). Relativamente ao género dos alunos este não foi um fator que se refletiu no desempenho prestado pelos alunos, não se tendo verificado grandes disparidades por género (rapazes e raparigas) nos resultados gerais obtidos, mas apenas na diminuição de sequencializações corretas das segundas para as terceiras entrevistas, mais significativa entre as raparigas que entre os rapazes, não tendo mesmo no 3º ano havido, entre os rapazes, diminuição mas aumento.

### **2.1.2 Processos e estratégias utilizados na sequencialização das imagens**

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

Nesta categoria, *Linguagem e vocabulário de tempo* associado ao sistema convencional, verificámos que a descrição qualitativa do tempo surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que a utilizam com maior frequência como indicativo de tempo e quando pretendem exprimir distâncias temporais usam as expressões: “há muito muito tempo”; “há muito tempo”; “não é tão

antiga”; “é um bocadinho antiga”. Utilizam com frequência o termo “velho” e “novo” associado à dimensão temporal. Os alunos a partir do final do 3.º ano utilizam termos de tempo qualitativo de uma forma mais objetiva: “um pouco mais recente”; “ainda é mais moderna”. Por exemplo, a Paula (no final do 3.º ano) justifica o posicionamento das suas imagens com termos de tempo qualitativo mas hierarquizados temporalmente, assim considera que a imagem B (Família do Séc. XVI) é a 2.ª : “Porque já era um pouco mais recente comparada com a primeira” e relativamente à imagem E (Família do Estado Novo) argumenta: “Esta agora já é muito mais moderna porque as pessoas ainda usam tipo destas coisas como o meu avô” e para a última imagem (G) sustenta que: “Esta agora ainda é mais moderna, porque já tem coisas de luxo”. Por sua vez a Irene utiliza uma expressão temporal curiosa na justificação dada para o posicionamento da imagem C no 3.º lugar comparando-a com a imagem D (Família Burguesa): “Ainda é mais à maneira antiga”. Através de vários marcadores de mudança o Alberto do 4.º ano justifica o querer trocar as imagens do meio justificando: “Cheguei à conclusão que estes aqui são anteriores”.

A referência ao sistema convencional de datação é pouco frequente antes do 4.º ano e só esporadicamente alguns alunos dos dois primeiros anos utilizam expressões associados a períodos históricos. No entanto, alguns alunos mesmo do 1.º ano (embora poucos), mas, sobretudo os alunos mais velhos, do 3º e 4.º anos e com maior frequência, usam expressões e vocabulário histórico em que associam as imagens a determinados períodos da História: “tempo dos dinossauros”, “tempo dos piratas”, “tempo dos reis”, “tempo de Jesus”, “tempo dos romanos”, “tempo da escravatura”, pré-históricos”, “idade da pedra”, “homens das cavernas” sem indicarem propriamente período históricos convencionais. Só no 4.º ano quando questionados é que os alunos indicam a localização em séculos para algumas

das imagens, mas raramente o fazem de forma correta. A contagem do tempo a.C. e d. C. só no 4.º ano é referida. Comprovou-se que a datação e datas, pouco significado têm para os alunos antes do 3.º ano. Revelou-se que a avaliação do intervalo de tempo entre as imagens é realizada maioritariamente de forma qualitativa, no entanto quer os do 2.º ano quer os do 4.º ano facilmente reconhecem entre que imagens se passou mais tempo e menos tempo.

Nesta categoria *Distinção temporal* pudemos verificar que em todos os anos de escolaridade os alunos estabelecem como estratégia o referirem-se a diferenças dicotómicas entre as imagens, reconhecendo todos os alunos qual a imagem mais antiga e a mais recente, no entanto o número e a complexidade das expressões dicotómicas vão aumentando. Também em todos os anos os alunos tendem a comparar as imagens com o presente, mas são os alunos do 1.º e 2.º que o fazem mais a nível descritivo. Comparam as imagens essencialmente com base em marcadores da cultura material, referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando uma conceção de passado deficitário. Por exemplo, o Nelson no final do 1.º ano relativamente à imagem A justifica porque a considera a mais antiga: “Porque nesta eles não tinham roupas, não tinham casas, não tinham comida, não tinham dinheiro”. O mesmo aluno no 2.º ano apresenta os seguintes argumentos: “Vivem nus, sem comida e não têm cobertores”.

Outra estratégia usada principalmente pelos alunos no final do 2.º, 3.º e 4.º anos é o de compararem duas ou mais imagens com base nos marcadores da cultura material, refletindo a aprendizagem de leitura de imagens promovida em várias das implementações em sala de aula. Por exemplo, o Guilherme no 2.º ano quando compara a imagem B (Família do séc. XVI) com a imagem C (Família burguesa) refere: “Não existia candeeiros, aqui existe. Aqui também tem outro candeeiro”. Para o Filipe a existência de

candeeiros leva-o a deduzir que a imagem C (Família Burguesa) é mais recente do que a imagem D (Família do Estado Novo): “Tem este candeeiro e este não tem e identifica também diferenças a nível socioeconómico: “Tem empregada e esta não tem. Esta é a mulher dele”.

Para a justificação do posicionamento das imagens os alunos procuram identificar *marcadores da mudança ao nível da cultura material e vida quotidiana* (vestuário, habitação, recheio da casa, progresso tecnológico) e indicadores económicos e sociais (rural/urbano; riqueza/pobreza e estatuto social). Os alunos no final do 2.º ano, 3.º e 4.º anos procuram mais detalhes nas imagens ao nível dos marcadores da cultura material, revelando mais competência na leitura de imagens, revelando uma maior capacidade em proceder a generalizações. O vestuário foi o marcador mais referido, seguida do da habitação, e o progresso tecnológico é salientado principalmente pelos alunos do final do 2.º ano e 4.º ano, mais despertos para este tipo de marcador possivelmente devido a várias atividades implementadas nesses anos. Os alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos constantemente utilizam termos de comparação entre as imagens, com base no progresso tecnológico, no que existe ou não existe, no que é melhor ou pior, mas também comparam dois ou mais períodos simultaneamente, revelando compreensão ao nível das mudanças ao longo do tempo.

Por exemplo, a Paula, no final do 3.º ano quando compara a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) com a imagem E (Família Rural do Estado Novo) justifica que esta é mais antiga: “Porque não têm um palácio como este, e não têm estas roupas” e justifica ainda a proximidade entre a imagem C e a imagem D, próximas temporalmente: “Penso que esta, a 3.ª imagem é muito parecida com esta, porque usam roupas parecidas”. O mesmo tipo de reposta dá o Alberto: “Esta tem o mesmo tipo de roupa”. No entanto, para as mesmas imagens, o Roberto encontra diferenças evidentes a

nível tecnológico e no vestuário: “Porque nesta tem luz e nesta não. As roupas são mais antigas, usavam calções e casacos e nesta (D) já usam smoking”. O mesmo aluno no 4.º ano acerca da imagem C (Família do 1.º Visconde de Santarém) infere: “A terceira imagem tem um palácio, as pessoas vestem roupas como nos casamentos. Os homens vestem calções e as crianças têm roupas parecidas às dos adultos, usam a gorgeira no pescoço”. E compara esta imagem com a D (Família da classe média): “As roupas são parecidas, mas nesta o vestuário é mais moderno do que nesta”.

Em alguns alunos a ideia de pobreza surge como um elemento justificativo de antiguidade, e esporadicamente, alguns dos alunos associam a ruralidade à pobreza, o que justifica de certa forma as incorreções na sequencialização das imagens do meio, principalmente da imagem E (Família do Estado Novo) considerando que esta representa uma família pobre e por isso, temporalmente, mais antiga que a imagem D (família burguesa da classe média) ou até mesmo em alguns alunos a imagem C, não apresentando no entanto nenhum argumento válido para isso, apenas descrevem o que vem na imagem. Por exemplo, Mariana (no final do 3.º ano) invoca este argumento para justificar a antiguidade da imagem E (Família do Estado Novo): “Os homens trabalham no campo” ou “A casa é pequena e de uma família pobre”.

Mas a partir do final do 3.º ano, e principalmente no 4.º ano, quando se referem ao rural este não é considerado um fator de menor desenvolvimento, podendo coexistir com situações económicas e sociais opostas numa mesma época. Os alunos revelam já consciência que riqueza/pobreza, assim como rural/urbano não condicionam a ordem temporal, coexistindo em várias épocas, exprimindo nos seus comentários esta percepção. Alguns alunos associam o aspeto rural da imagem ao rural dos nossos dias, por oposição às outras imagens, que consideram mais antigas, como argumenta por exemplo a Anabela: “Estas roupas são normais nas quintas. Se



eu visse este homem nos dias de hoje não achava estranho. O Bruno, depois de observar com mais detalhe esta imagem, decide alterá-la de posição, colocando-a como mais recente na sequência e justifica: “A decoração da casa é semelhante às casas do campo”. Na mesma linha de pensamento o João Miguel conclui: “Esta é mais dos dias de hoje, porque usam roupas do campo”.

A categoria, *Suporte material da evidência*, isto é, a qualidade da imagem, cor e tonalidade, é pouco utilizada pelos alunos para justificar a sequencialização das imagens e os poucos que o fazem usam-na conjugada com outras justificações. São principalmente os alunos do final do 2.º, 3.º e 4.º anos que reconhecem a diferença técnica entre as imagens (desenho, gravura e pintura) não condicionando este marcador o posicionamento das imagens a não ser no 1.º ano em que alguns dos alunos que consideram a imagem do Estado Novo como mais antiga referiram que esta é um desenho.

Constatámos que os alunos ao justificarem a ordem das suas imagens utilizavam processos explicativos diferentes, assim como várias fontes de conhecimento para a identificação da informação histórica e cronológica das imagens. Assim no parâmetro, *Processos explicativos e fontes do conhecimento histórico*, pudemos constatar que os alunos utilizam vários processos para sequencializar as imagens, variando a sua frequência com o ano de escolaridade. Assim são as crianças mais novas do 1.º e 2.º ano que utilizam como estratégia para justificar a ordem das suas imagens a construção de contextos narrativos, o contarem uma história para explicar a sua sequência ou contar uma diferente para cada uma das imagens. Também, é sobretudo, os mais novos que menos dizem quando explicam a sua sequencialização, revelando dificuldades em explicar porque colocaram as imagens numa determinada sequência e muitas vezes limitam-se a descrever simplesmente o que veem na imagem ao nível dos marcadores da cultura material (vestuário, habitação, mobiliário, iluminação, objetos, etc.).

Este padrão de mera descrição das imagens diminui no 3.º e 4.º ano, embora alguns alunos o mantenham, mas fazem-no de uma forma mais detalhada, com descrições minuciosas do que veem.

Outros alunos servem-se de outra estratégia a de recorrerem aos *conhecimentos gerais* que possuem adquiridos em vários contextos: livros, *media*, catequese, visitas, família, etc., aplicando esses conhecimentos à vida quotidiana no passado. No entanto, principalmente nos alunos do 1.º, 2.º e início do 3.º ano, por vezes esses conhecimentos não se revelam corretos levando-os a proceder a explicações pouco válidas. Gradualmente os alunos vão aplicando conhecimentos históricos adquiridos em vários contextos, mas é a partir do 4.º ano que mais se torna evidente a aplicação desses conhecimentos nas justificações dadas à sequencialização das imagens, adquiridos principalmente em contexto escolar, com o estudo de História de Portugal, que se inicia nesse ano. Por exemplo, o José Nuno no final do 3.º ano apresenta a seguinte justificação para a imagem que considerou como a mais antiga (Imagem A): “Esta é a mais antiga porque parece uma caverna. O homem das cavernas não vivia em casas, vivia nas cavernas e matavam animais para se alimentar e vestiam peles de animais. As suas roupas eram feitas de peles de animais”. Também o José Filipe do 4.º ano revela ter conhecimento cronológico e histórico dos primeiros homínídeos adquirido através da televisão, num documentário: “Eu vejo muitos documentários, o primeiro homem do mundo viveu há milhões de anos”.

É sobre a imagem da Família Rural do Estado Novo que mais conhecimentos históricos os alunos mais velhos apresentam, algum desse conhecimento tinha sido transmitido pelos familiares. Por exemplo, o Roberto Manuel no final do 3.º ano reconhece que esta imagem: “Foi quando Salazar existiu” e continua demonstrando algum conhecimento sobre este período adquirido com a sua avó: “As mulheres não podiam andar de calças,

só de saias. Eu digo isto porque a minha avó me contou. Anabela no final do 3.º ano comenta da mesma maneira: A minha avó nunca andou de calças e esta mulher da imagem só veste saís”.

Relativamente às imagens do meio da sequência os alunos revelam menos conhecimentos, porque estas representam períodos históricos não estudados no programa do 1.º ciclo.

### 2.1.3 Ideias sobre mudança histórica

Procurámos também perceber que ideias apresentam os alunos do nosso estudo acerca da mudança histórica a partir da análise cruzada e holística das questões da entrevista e em particular da questão 8 introduzida na 3.ª entrevista no 2.º e 4.º anos: *O que é que achas que mudou ao longo do tempo? Porquê*, o que possibilitou identificar várias tendências na forma de pensamento dos nossos alunos acerca da vida ao longo do tempo: *Como percecionam a mudança histórica? Que indicadores convocam para explicar a mudança? O que terá contribuído para essa mudança? Qual o ritmo e a direção da mudança?*

A categoria, *Ideias acerca da mudança histórica*, integra duas subcategorias: *progresso* e *mudança*. Por progresso entende-se a evolução no sentido de progresso linear, integrando as ideias dos alunos que entendem a mudança ao longo do tempo como evolutiva de forma linear, num crescendo atendendo a uma melhoria contínua resultando do progresso tecnológico, material, económico, social e intelectual ao longo dos tempos (“é melhor”, “já tem mais coisas”, “já tinham”, “já estão mais evoluídos”, “mais modernos”, “mais avançados”). Por mudança entende-se a evolução não como progresso linear, mas como diversidade, diferença, ritmos de mudança, direções de mudança, podendo surgir momentos de progresso, evolução, ou permanência e até mesmo retrocesso.

Em geral pudemos constatar que os alunos de todos os anos de escolaridade tendem a pensar mais na mudança ao longo do tempo como evolutiva de forma linear, do que como mudança numa perspectiva de diversidade, mesmo quando ordenam as suas imagens corretamente. A maioria dos alunos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (1.º e 2.º anos), consideram que a mudança ocorre numa sequência progressiva ao longo do tempo e veem o passado como deficitário ao compará-lo com o presente. Por exemplo, no final do 1º ano o Hélder compara e ordena as imagens com base no progresso material ao nível do vestuário e da habitação: “Porque já tem uma roupa melhor do que esta, uma casa melhor, do que esta imagem”. Também a Maria percebe e explica a mudança de uma forma progressiva e linear: “Porque as coisas já são mais antigas. Primeiro ficam assim. Aqui começam a desenvolver, já está a ficar mais perfeitinha. Aqui melhor, até chegar à última. Cada vez as coisas ficam melhores”.

De certa forma refletiu-se no modo como ordenaram as suas imagens os que revelaram esta conceção de mudança, o que terá contribuído para que um número bastante significativo de alunos dos vários anos tendesse a considerar a imagem do Estado Novo como mais antiga por serem mais pobres. Surge associado a esta conceção de mudança a ideia de passado como tecnologicamente deficitário, indicando diferenças ao nível da cultura material, pior ou melhor vestuário, habitação, etc. e terem mais e melhor não só em quantidade como em qualidade. No entanto, são poucos os alunos do 4.º ano que continuam a pensar o passado como deficitário comparado com o presente, e já reconhecem características próprias de uma época.

Em relação à conceção de mudança com base na diversidade esta surge no final do 1.º ano em alguns alunos que tendem a valorizar a especificidade e diferenças ao longo dos tempos, mas é especialmente a partir do 2.º ano que um maior número de alunos indica diferenças entre as imagens com base em

marcadores da cultura material, social e económica. Por exemplo, já no final do 1.º ano a Filipa reconhece especificidade e identidade própria a cada época referindo: “Tipo as casas não eram assim como as de agora. Os carros também eram diferentes, eram carroças. As pessoas usavam roupas diferentes”.

Os do 3.º e 4.º anos são mais específicos em referir o que mudou a nível da cultura material, mas também a nível social, cultural e político. No 3.º ano há já alunos que reconhecem mudanças na mentalidade e nos comportamentos e da permanência de determinadas práticas que se mantêm na atualidade. Por exemplo, para a Bernardete no início do 3.º ano a mudança de mentalidade e da evolução nos hábitos e costumes é um indicador importante de evolução da mudança e que perdurou durante muito tempo, sendo uma mudança lenta e recente: “As senhoras não podiam usar calças, só saias e as roupas eram antigas”. Esta conceção é ainda mais evidente no 4.º ano quando reconhecem que a evolução integra diversidade de situações podendo coexistir numa determinada época realidades bem diferentes. Por exemplo, o Isidro quando refere que a casa da imagem da família do estado Novo é mais pobre que as anteriores, argumenta que num determinado período podem coexistir realidades sociais e económicas muito diferentes: “Não quer dizer nada (por ser mais pobre). Que antigamente no 25 de Abril podia haver um rico que tinha mais coisas do que um pobre hoje em dia”.

Concluimos que a conceção de mudança dos alunos se foi alterando ao longo do estudo, e que a conceção de mudança linear inicialmente dominante foi gradualmente substituída pela de mudança como diversidade.

### **Considerações finais**

A partir deste estudo pudemos constatar que a descrição de tempo qualitativo, surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade, substituída gradualmente pela utilização de vocabulário de tempo associado ao

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

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

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

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

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

## Referências

- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. I. La comprensión del tiempo histórico. In: CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989, p. 103-139.
- BARTON, K. C. ; LEVSTIK, L. S. Back when God was around and everything: Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, v. 33, n.2, p. 419-454, 1996.
- BARTON, K. C. Oh, that's a Tricky Piece!: Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, v. 37, n. 1, p. 89-106, 2002.
- BOOTH, M. A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, v. 32, n. 3, p. 245-257, 1980.
- BOOTH, M. Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In: PORTAL, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer Press, 1987, p. 22-38.
- COOPER, H. *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge, 1995.
- COOPER, H. *Young Children's Thinking in History*. London, 1991. Thesis (Institute of Education) - London University, 1991.
- DOWNEY, M. T.; LEVSTIK, L. S. 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.

EGAN, K. *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote, 1994.

ERICKSON, F. Qualitive Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of Research on teaching*. 3.<sup>a</sup> Ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

ESTRELA, A. *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1984.

FOSTER, S. J.; HOGE, J. D.; ROSCH, R. H. Thinking aloud about history: children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education*, v. 27, n. 2, p. 179-214, 1999.

FRAISSE, P. The adaptation of the child to time. In: FRIEDMAN, W. J. (Ed.). *The Developmental Psychology of Time*. London: Academic Press, 1982, p. 113-140.

FRIEDMAN, W. J. Conventional time concepts and children's structuring of time. In: FRIEDMAN, W. J. (Ed.). *The Developmental Psychology of Time*. London: Academic Press, 1982, p. 171-208.

HALLAM, R. N. Logical thinking in history. *Education Reviews*, v. 19, p. 183-202, 1967.

HALLAM, R. N. Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, v. 21, p. 1-24, 1979.

HARNER, L. Talking about the Past and the Future. In: FRIEDMAN, W. J. (Ed.). *The Developmental Psychology of Time*. London: Academic Press, 1982, p. 141-169.

HARNETT, P. Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, v. 23, n. 2, p. 137-154, 1993.

HODKINSON, A. *Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research*. Lancaster, 2003. Thesis (PhD) - Edge Hill, University of Lancaster, UK.

HOGE, J. D.; FOSTER, S. J. It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. *Annual Meeting of The American Education Research Association*. New Orleans: Louisiana, 2002.

HOODLESS, P. Language use and problem-solving in primary history. *Teaching History*, v. 76, p. 19-22, 1994.



HOODLESS, P. Children's awareness of time in story and historical fiction. In: HOODLESS, P. (Ed.). *History and English in the primary school: exploiting the links*. London: Routledge, 1998, p. 103-115.

HOODLESS, P. An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, v. 34, n. 2, p. 173-200, 2002.

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

KNIGHT, P. Research and the improvement of school history. In: BROPHY, J. (Ed.). *Advances in research on teaching* (v. 6). Teaching History. Greenwich CT: JAI Press, 1996, p. 19-50.

LEVSIK, L.; PAPAS, C. Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, v. 21, n. 1, p. 1-15, 1987.

LEVSTIK, L. S.; PAPPAS, C. C. New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, v. 20, n. 4, p. 369-385, 1992.

LEVSTIK, L.; BARTON, K. They still use some of their past: historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum studies*, v. 28, n. 5, p. 531-576, 1996.

LOMAS, T. *Teaching and Assessing Historical Understanding*. London: Historical Association, 1990.

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

SOLÉ, M. 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*. Braga, 2009. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança, área Estudos do Meio Social) - Universidade do Minho, Braga.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. ed. London: Sage Publications, 2000, p. 435-454.

STOW, W.; HAYDN, T. Issues in the teaching of chronology, In: ARTUR, J.; PHILLIPS, R. *Issues in History Teaching*. London: Routledge Falmer, 2004, p.83-97.

THORNTON, S. J.; VUKELICH, R. Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, v. 17, N. 1, p. 69-82, 1988.

WEST, J. Primary school children's perception of authenticity and time in historical narrative pictures. *Teaching History*, v. 24, p. 8-10, 1981.

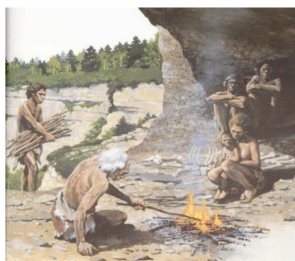
WINEBURG, S. S. The psychology of learning an teaching history. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds). *Handbook of education psychology*. New York: Macmillan, 1996, p.423-437.

WOOD, S. Development an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, v. 79, p. 11-14, 1995.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design an Methodology*. 2<sup>nd</sup>. Ed. London: Sage Publications, 2003.

## Anexo A

### Imagens usadas nas entrevistas semi-estruturadas para a sequencialização temporal



A) Família da Pré-história.



B) Iluminura de família do século XVI.



C) Pintura de uma família da nobreza (1816).



D) ou C) Pintura de uma família burguesa (1816).



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



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



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

Conjunto de imagens a sequencializar pelos alunos do 1.º e 2.º ano:

- A) Desenho de uma família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira. Retirada da Enciclopédia da Humanidade (1990, p. 69).
- B) Iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo. Livro de Horas de D. Manuel, atribuída a António de Holanda, c. 1517-1538, Museu Nacional de Arte Antiga.
- C) Pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada *Avant le bal* de E. Debat-Ponsan, 1886, Musée des Beaux Arts de Tours.
- D) Cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49, Biblioteca Nacional.
- E) Família dos atuais duques de Bragança em sua casa, 1999.
- F) Família dos atuais duques de Bragança em sua casa, 2003.

Conjunto de imagens a sequencializar pelos alunos do 3.º e 4.º ano:

- A) Desenho de uma família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira. Retirada da Enciclopédia da Humanidade (1990, p. 69).
- B) Iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo. Livro de Horas de D. Manuel, atribuída a António de Holanda, c. 1517-1538, Museu Nacional de Arte Antiga.
- C) Retrato da família do 1.º Visconde de Santarém num dos salões da sua residência com a esposa e os cinco filhos. Pintura de Domingos Sequeira, 1816, Museu Nacional de Arte Antiga.
- D) Pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada *Avant le bal* de E. Debat-Ponsan, 1886, Musée des Beaux Arts de Tours.
- E) Cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49, Biblioteca Nacional.
- F) Família dos atuais duques de Bragança em sua casa, 1999.
- G) Família dos atuais duques de Bragança em sua casa, 2003.

## Anexo B

### Protocolo orientador da entrevista do estudo final

Observa com atenção estas imagens.

Agora vais colocá-las por ordem, da que consideras a mais antiga, até à mais recente.

A partir do teu lado esquerdo colocas em primeiro lugar aquela que achas que aconteceu há muito muito tempo (a mais antiga) depois em segundo a que aconteceu há muito tempo, depois as que não são tão antigas como as anteriores mas que ainda aconteceram há muito tempo, até à mais recente de todas. É importante que digas o que te levou a colocar as imagens por esta ordem.

Tens algumas perguntas a fazer?

É esta a ordem definitiva? Não queres alterar nenhuma? Dá-se algum tempo para pensar e efetuar as alterações que achar. Se o fizeres tens que explicar o que te levou a mudar a posição das imagens.

1- Por que é que colocaste esta ordem, primeiro esta, depois esta, ...e no fim esta?

2- Por que razão te parece que umas são mais antigas do que outras?

3- Por que é que colocaste esta em primeiro e por último esta?

4- Passar depois à do meio. Perguntar sobre alguma que esteja muito fora da ordem. Por que colocaste esta antes e esta depois?

5- Por que colocaste esta em 5.º e esta em 6.º lugar (ou 6.º e 7.º)?

6- Entre que imagens achas que se passou mais tempo? E entre quais se passou menos tempo? (Apenas colocada aos alunos do 2.º ano (3.ª entrevista) e do 4.º ano (3.ª entrevista))

7- Pedir para indicar a que período pertence algumas das imagens (pergunta colocada apenas aos alunos do 4.º ano): Consegues indicar de quando são as imagens em termos de tempo (século) ou período? A que período pertence a primeira imagem? De quando achas que é a segunda imagem? E a 3.ª? E as últimas?

8- O que é que achas que mudou ao longo do tempo? Porquê?

9- O que é para ti o passado?

10- O que entendes por história?

11- Onde, como e com quem aprendes sobre o passado e História?

12- Achas importante aprender sobre História? Para que serve?

13- Das atividades realizadas qual foi a que gostaste mais? (Apenas colocada aos alunos do 2.º ano (3.ª entrevista) e do 4.º ano (3.ª entrevista) no final do projeto implementado).

