

## Capítulo 19

# O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEMPORAL: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Anabela Costa, Glória Solé

*(Universidade do Minho)*

### **Introducción**

Este texto resulta de um projeto investigativo, de natureza empírica, realizado com jovens portugueses com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, a frequentar o 6.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico e segue a linha das investigações mais recentes em Educação Histórica, reunido contributos de vários estudos que se têm vindo a destacar internacionalmente (Barca, 2015; Barton, 2008; Cooper, 2002; Downey & Levstik, 1991; Groot-Reuvekamp et al., 2014; Hodgkinson, 2003; Solé, 2009, 2015; Stow & Haydn, 2004; Thornton & Vukelich, 1988; Vukelich & Thornton, 1990; Wilschut, 2010) e que, adotando uma nova perspetiva de análise, se debruçam nas aprendizagens ao nível da temporalidade que as crianças são capazes de realizar. Neste texto analisam-se duas atividades subordinadas ao tema “O 25 de abril de 1974 e o Regime Democrático”, no âmbito do estudo da história nacional. Através destas atividades pretendeu-se conhecer as noções temporais dos alunos e identificar dificuldades evidenciadas durante a sua aprendizagem. O projeto conciliou uma prática investigativa e interventiva que foram desenvolvidas em concomitância com uma fundamentação teórica que valoriza a ideia de que uma aprendizagem da História arraigada

exclusivamente no domínio do conhecimento concetual histórico não encontra sustentabilidade num contexto de cidadania atual, que implica uma participação democrática, ativa e interventiva e que enfatiza a praticabilidade do conhecimento histórico. Ser competente em História requer um domínio eclético de competências históricas, nomeadamente da competência temporal, que é indissociável da aprendizagem histórica. Rüsen (2016) afirma que uma das competências da aprendizagem histórica é a competência de usar a experiência histórica vivida, isto é, o conhecimento histórico, para conseguirmos orientar-nos a nós próprios e à nossa sociedade no decurso da humanidade ao longo dos tempos. Nesta linha de pensamento, também Mattozzi (2002) refere que o conhecimento histórico é resultado de uma construção intelectual que se baseia num uso intensivo e sistemático da organização temporal de factos e acontecimentos.

O interesse pela aprendizagem temporal realizada pelas crianças não é novo, no entanto, nas últimas décadas, tem sido objeto de diversos estudos de natureza disciplinar distinta, que acentuam e relevam o seu papel no âmbito da aprendizagem histórica. Atualmente, o entendimento da aprendizagem temporal pelas crianças, que tem sido comumente aceite entre os investigadores em Educação Histórica, coloca o acento nas aprendizagens que as crianças são capazes de realizar acerca do tempo histórico, demonstrando que estas têm vários conhecimentos sobre o tempo e são capazes de aprender História com significado. As novas investigações, impulsionadas pelas contribuições de estudos realizados por Thornton e Vukelich (1988) e Vukelich e Thornton (1990), acabaram por confrontar e relegar as primeiras investigações nesta área, da qual se destaca o estudo de Piaget (1946), que associa a compreensão temporal a factores de desenvolvimento cognitivo e maturacional.

A recente linha de investigação tem demonstrado que mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver alguma compreensão temporal e têm mais conhecimentos sobre o passado do que inicialmente se julgava. Estas noções temporais começam a ser construídas ainda antes de iniciarem o ensino básico (Pagès & Santisteban, 1999; Pagès, 2004), contudo, não é uma aprendizagem simples, que se adquire espontaneamente, pois implica o domínio de vários conceitos imbricados no conceito de tempo (Cooper, 2002; Patriarca & Alleman,

1987; Proença, 1990; Wood, 1995). Carretero, Pozo 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 facto de existirem para as diferentes noções temporais diversos níveis de compreensão. Dadas as reconhecidas dificuldades, o ensino do tempo deve partir das concepções tácitas dos alunos, procurando-se depois ampliá-las e aproximá-las das concepções científicas (Lee, 1994). Neste sentido, vários autores advogam a necessidade de se desenvolver um trabalho gradual, uma vez que a sua aprendizagem vai progredindo de forma quantitativa e qualitativa (Carretero, Asensio & Pozo, 1989; Cooper, 2002; Hodkinson, 1995; Jahoda, 1963; Patriarca & Alleman, 1987; Proença, 1990; Solé, 2009). A compreensão temporal é desenvolvida em contexto escolar, mas também através das experiências e vivências que o indivíduo adquire e com as quais contacta ao longo da vida. Relativamente à aprendizagem escolar, diversos investigadores (Barton, 2008, 2011; Solé, 2009; Hodkinson, 2003; Thornthorn & Vukelich, 1988) defendem que um ensino explícito, associado a uma prática sistemática e à realização de exercícios específicos em torno dos conceitos de tempo, favorece e acelera a compreensão temporal.

Numa sociedade cuja evolução tecnológica tem conhecido um crescimento exponencial, o pensamento de Lee (1994), de que ensinar história, e em particular ensinar sobre o tempo, não se reduz a ensinar listas de factos e acontecimentos, assume especial significado, uma vez que se banaliza o acesso à informação, descurando-se um escrutínio crítico sobre a mesma e impedindo uma plena construção do conhecimento.

### **Metodologia**

A concretização do projeto de investigação no 2.º ciclo realizou-se no último período do ano letivo, numa escola situada na zona urbana da cidade de Braga, em Portugal, e com uma turma de 23 alunos do 6.º ano de escolaridade, cujas idades se localizam entre os 10 e os 12 anos. A turma é formada por alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem, obtendo, de modo geral, um aproveitamento positivo à disciplina de História e Geografia de Portugal. A

investigação foi realizada num momento conclusivo do estudo da História de Portugal. Ao longo da implementação do projeto de investigação foram delineadas atividades que pudessem ser reveladoras das competências de temporalidade dos alunos, mas também das dificuldades manifestadas e do domínio de conceitos temporais. Em termos investigativos, procurou-se dar resposta às questões de investigação formuladas inicialmente: 1) *Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da temporalidade a partir de atividades desafiadoras?* 2) *Que conceções de mudança evidenciam os alunos perante atividades de sequencialização de acontecimentos históricos (linhas de tempo; construção de uma narrativa histórica)?*

As atividades realizadas encontram-se subordinadas ao tema “O 25 de abril de 1974 e o Regime Democrático”. Neste texto são apresentados e discutidos os resultados de duas atividades: a construção de uma narrativa sobre o tema estudado e a localização dos principais acontecimentos do 25 de abril numa linha de tempo.

Os dados foram recolhidos mediante exercícios escritos (tarefas de papel e lápis), realizados de forma individual. 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).

## **Resultados**

Neste ponto, serão analisadas, em primeiro lugar, as narrativas produzidas em torno da Revolução de abril e, num segundo momento, uma linha de tempo com os principais acontecimentos que marcaram o período da revolução de abril.

Na primeira atividade foi proposto aos alunos a construção de uma narrativa sobre a revolução de abril de 1974, na qual explicassem em que consistiu a revolução, registassem os acontecimentos mais relevantes desse período e as mudanças a nível político e social ocorridas após a revolução. No quadro 1

encontram-se organizados os tipos de narrativas em função das categorias que emergiram da análise dos textos.

Atendendo a uma análise quantitativa, a categoria **relato descritivo simples** assume indubitavelmente destaque pela maior representatividade de ocorrências. Uma análise pormenorizada, de cariz qualitativo, é reveladora de competências, domínios e dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente aos aspetos da temporalidade. Nas linhas subsequentes são apresentados alguns exemplos de textos e reunidos breves comentários que se reportam a cada uma das categorias.

Na primeira categoria, **relato simple fragmentado**, inserem-se textos que não apresentam uma estrutura temporal evidente. Há ausência de um fio condutor da sucessão dos acontecimentos e/ou de noções de anterioridade e posterioridade. 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, originando um texto muito fragmentado. O dia 25 de abril é apresentado como único referente temporal. Apresentam-se de seguida dois exemplos de textos desta categoria.

*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)*

*O 25 de abril é a liberdade em Portugal. Os principais acontecimentos são a libertação nas 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)*

Tabela 1 – Categorização das narrativas dos alunos (N.º=23)

<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	4

Categorias	Descritores	Ocorrências
	revolução, por vezes de forma anacrónica.	
<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 ausência de sequência cronológica. 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

Na categoria **relato fragmentado com referências temporais** são localizados acontecimentos em anos, no entanto, a utilização frequente de analepses e prolepses e a existência de uma desconexão ao nível dos conteúdos contribui

para a construção de uma frágil sequência cronológica. As respostas incluídas nesta categoria sugerem que estes alunos são capazes de localizar acontecimentos, no entanto revelam dificuldade em relacioná-los, como demonstra o texto seguinte.

*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 seguinte, **relato descritivo simples**, encontram-se narrativas que descrevem o desenrolar dos principais acontecimentos do 25 de abril e as mudanças consequentes do golpe militar, com recurso frequente a enumerações, sem uma localização temporal precisa. As narrativas são breves e apresentam alguma conexão entre frases. 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 aqui categorizado.

*O 25 de abril foi planeado 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)*

Encontram-se inseridos nesta categoria, relatos que apresentam algumas referências temporais genéricas e uma descrição de acontecimentos por blocos de conteúdos, semelhante à organização do tema no manual. No exemplo seguinte a narrativa inicia com a descrição do desenrolar dos principais acontecimentos do dia 25 de abril, seguem-se os conteúdos relativos ao processo de descolonização e termina com a referência à democratização, tal como a sequência presente no manual. Este facto sugere uma valorização deste recurso 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 evidenciam uma estrutura assumidamente cronológica e com referências temporais específicas (em anos), assemelhando-se a uma enumeração de acontecimentos. 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.

*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 categoria **relato elaborado** surgem duas narrativas que apresentam referências temporais específicas e genéricas, refletem uma interligação entre conteúdos e registam vários acontecimentos relativos ao tema, estabelecendo relações de causalidade entre alguns deles. O relato organiza-se de acordo com

uma sequência cronológica e apresenta uma coerência textual suportada também pela articulação entre frases. 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 revolta 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 timorenses 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)

As narrativas revelam compreensão de conteúdos substantivos que se destaca face a algumas competências de temporalidade. Ainda assim, denota-se a capacidade de identificar mudanças, estabelecer de relações de causalidade e, em alguns casos, localizar temporal acontecimentos de forma precisa. No entanto, a sequencialização de acontecimentos de acordo com uma ordem

cronológica é menos frequente. É relevante referir neste enquadramento que, apesar das dificuldades evidenciadas, nomeadamente a ordenação de acontecimentos, registaram-se respostas com uma boa coerência a nível temporal, denotando-se uma interligação entre conteúdos.

A segunda atividade proposta consistiu na localização dos principais acontecimentos da revolução de abril numa linha de tempo, podendo-se recorrer aos acontecimentos referidos na narrativa construída. Primeiramente a análise atendeu à frequência dos acontecimentos registados, destacando-se os que se encontram assinalados na tabela seguinte.

*Tabela 2 – Principais acontecimentos assinalados na linha de tempo.*

<b>Acontecimentos</b>	<b>Ocorrências</b>
Golpe militar do 25 de abril de 1974	13
Transferência da soberania de Macau para a China	12
Independência de Timor	12
Entrada de Portugal na União Europeia	9
Independência de Moçambique	7
Independência de S. Tomé e Príncipe	7

Reconhece-se a notoriedade que os acontecimentos (apresentados na tabela 1 bem como os que foram registados com menor frequência) assumem no contexto da revolução de abril, constatando-se que estes estão presentes na cadeia dos principais acontecimentos ocorridos durante a revolução.

Conclui-se da análise da tabela 1 que quatro dos acontecimentos apresentados se relacionam com o processo de descolonização, o que pode indicar um melhor domínio da localização destes acontecimentos por estarem associados a um subtema que, no manual escolar, dá enfoque ao acontecimento e à respetiva localização temporal.

Relativamente à datação, registam-se 14 acontecimentos assinalados de modo incorreto, num universo de 88 acontecimentos registados. Consideramos este

resultado positivo dada a exigência da tarefa, uma vez que não foram fornecidos dados ou indicações que pudessem auxiliar a concretização da mesma. No que concerne à localização incorreta, verificou-se que os acontecimentos com maior número de ocorrências são a transferência da soberania de Macau para a China (4 ocorrências), por vezes trocada com a data de independência de Timor (2 ocorrências) e a entrada de Portugal na União Europeia (3 ocorrências), na qual os alunos registaram datas com uma década de diferença, 1976 e 1996 e mais tarde o ano de 2002. Salientamos ainda a localização incorreta da independência de algumas colónias (Guiné, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), ressaltando que as datas erróneas se localizam entre 1975 e 1979, portanto, próximas da data dos acontecimentos.

### **Discusión y conclusiones**

A concretização do projeto de investigação no 2.º ciclo possibilitou o conhecimento das principais competências ao nível da temporalidade dominadas pelos alunos e aponta a necessidade do desenvolvimento de um trabalho explícito e sistemático em torno do conceito de tempo, de modo a colmatar algumas fragilidades identificadas na análise de dados. Os resultados obtidos nas duas atividades permitem reconhecer aprendizagens que os alunos do 6.º ano são capazes de realizar relativamente ao desenvolvimento da compreensão temporal, mas são também reveladores do modo como é efetuada essa aprendizagem e dos instrumentos que são privilegiados ao longo deste processo.

Da análise das narrativas pode-se depreender diferentes níveis de compreensão temporal, evidentes nos textos das várias categorias de análise. Apesar de distintas, as narrativas apresentam alguns traços comuns que importam referir. Relativamente ao conceito de mudança, verificou-se nas produções textuais, de modo mais ou menos explícito, a identificação do dia do golpe militar (25 de abril de 1974) como acontecimento que assinala a mudança entre um regime ditatorial antecedente e a adoção de um regime democrático que sucede o golpe militar. Os acontecimentos registados são representativos dos momentos fulcrais ocorridos durante o processo de revolução e, na maioria dos textos, é possível identificar acontecimentos que conduziram ao golpe militar ou que surgem como

consequência dele e que se constituem como mudanças. Assim, demonstram ser capazes de distinguir períodos históricos, tal como constataram Barton (2004) e Thornton e Vukelich (1988) nos seus estudos. Geralmente, os acontecimentos que marcam as mudanças entre os dois períodos são vistos de forma positiva e interpretados como rupturas, conquistas ou progressos alcançados. Estes divergem dos acontecimentos que antecedem a revolução, entendidos como fatores que conduziram ao processo revolucionário. Neste sentido, enunciam como causas da revolução 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. A este cenário contrapõem-se acontecimentos que derivam do golpe militar como a libertação das colónias, as eleições livres e a entrada de Portugal em vários organismos. Assim, alguns alunos demonstram relacionar os acontecimentos com o contexto da época e estabelecer relações de causalidade entre eles.

Os conteúdos históricos assumem um papel de destaque, surgindo, por vezes, de forma fragmentada através da enumeração de acontecimentos. Esta enumeração pode, contudo, não respeitar a sequência cronológica dos mesmos, evidenciar algum anacronismo ou incluir prolepses e analepses ao longo do discurso.

Relativamente à datação, a localização dos acontecimentos registados nas narrativas é, geralmente, expressa em anos, mas, como já foi referido, na maioria dos casos, não segue um fio condutor da sucessão dos acontecimentos, o que poderá indicar que os alunos sabem localizar acontecimentos, no entanto, não os organizam mentalmente e de forma espontânea seguindo uma ordem. Este facto poderá também estar associado aos instrumentos que são valorizados durante a aprendizagem e à forma como são aprendidos os conteúdos históricos, uma vez que estes se encontram organizados por blocos de conteúdos ou subtemas subordinados a um tema principal, como se constatou relativamente à organização do manual escolar. Deste modo, os alunos desenvolvem uma melhor compreensão da organização cronológica de períodos históricos do que dos acontecimentos que se integram em cada período. Verificou-se com a atividade de localização dos acontecimentos na linha de tempo que a maioria dos alunos faz uma localização temporal correta e é capaz de identificar os acontecimentos principais de um determinado período. As principais dificuldades evidenciadas na

datação prendem-se com a localização de acontecimentos que se situam relativamente próximos a nível temporal ou na sequência de ordenação, como se verifica, por exemplo, na datação da independências das colónias portuguesas.

A existência de algumas narrativas com referências temporais específicas e genéricas, que seguem uma sequência cronológica e apresentam uma trama narrativa, vem demonstrar que os alunos são capazes de desenvolver e utilizar conhecimentos relativos à temporalidade com algum nível de complexidade. No entanto, o facto deste tipo de narrativas surgir em menor número, aponta a necessidade da realização de atividades deste género, que impliquem a síntese e a organização da informação. A par disto, salienta-se o desenvolvimento de um trabalho intensivo com conceitos temporais, tal como defendem vários autores (Barca, 2015; Hodkinson, 1995, 2003; Solé 2009, 2015), de modo a ampliar as aprendizagens realizadas. Recomenda-se a utilização de atividades que possam ser cognitivamente desafiadoras e que permitam melhorar a orientação temporal e a compreensão histórica.

## Referencias

- Barca, I. (2015). History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students In A. Chapman & A. Wilschut (2015). *Joined-up history: New Directions in History Education Research* (pp.13-35). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Barton, K. (2004). Helping students make sense of historical time. *Primary history*, 37, 13-14.
- Barton, K. (2008). Back when God was around and everything: Elementary children's understanding of historical time. In L. Levstik & K. Barton (2008). *Researching History Education* (pp. 71- 107). New York: Routledge.
- Barton, K. (2011). Enriching young children's understanding of time. *Primary History*, 59, 1-18.
- Carretero, M., Pozo, J. & Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Downey, M. & Levstik, L. (1991). Teaching and learning history. In James P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.400-410). New York: Macmillan.
- Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A. & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands, *Journal of Curriculum Studies*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Hodkinson, A. (1995). Historical time and the national curriculum. *Teaching History*, 79, 18-20.
- Hodkinson, A. (2003). "Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research", Tese de Doutoramento não publicada, University of Lancaster.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15(287), 87-104.
- Lee, P. (1994). Historical knowledge and the national curriculum. In H. Bourdillon (Coord.) *Teaching History* (pp.41-47). London: Routledge.
- Matozzi, I. (2002). La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. In E. Perillo (2002). *La storia istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti* (pp.9-22). Napoli: Tecnodid Editrice.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (1999). La Enseñanza Del Tiempo Histórico: Una Propuesta Para Superar Viejos Problemas. In T. G. María (Coord.), *Un Currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos e para qué* (pp.187-208). Sevilla: Diada Editora.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambio... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI.". In F. Ferraz (Org.). *Reflexões sobre espaço-tempo*. Coleção Textos de Graduação, Vol. 3. (pp. 35-53). Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora.

- Patriarca, L. & Alleman, J. (1987). Studying time: A cognitive approach. *Social Education*, 51(4), 273-277.
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História – Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rüsen, J. (2016). A função didática da História: A relação entre a didática da História e a (meta) História. In M. A. Schmidt e E. R. Martins (Org.). *Jörn Rüsen – Contribuições para uma teoria da didática da História* (pp. 14-42). Curitiba: W.A. Editores.
- Solé, G. (2009). “A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento”. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Solé, G. (2015). A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1º. CEB. *Diálogos*, 19(1), 143-179. Dipsonível em <http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=issue&op=current>
- Stow, W. & Haydn, T. (2004). Issues in the teaching of chronology, In J. Artur and R. Phillips (Ed.), *Issues in History Teaching* (pp.83-97). London: Routledge Falmer.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Thornton, S. J. & Vukelich, R. (1988). Effects of Children’s Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education Winter*, 16(1), 69-82.
- Vukelich, R. & Thornton, S. J. (1990). Children's understanding of historical time: Implications for Instruction. *Childhood Education*, 67(1), 22-25.
- Wilschut, A. (2010, agosto). *A forgotten key concept? Time in teaching and learning history*. Comunicação apresentada no 21st International Congress of Historical Sciences, Amesterdam.

Verdú González, D., Guerrero Romera, C. y Villa Arocena, J. L. (Eds.) (2018).  
Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales

Wood, S. (1995). Development an understanding of time-sequencing issues.  
*Teaching History*, 79, 11-14.