

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRIMEIRAS IDADES: QUADRO EPISTEMOLÓGICO E CONCEPTUAL

GONÇALO MAIA MARQUES*

Resumo: *A evolução recente da Educação Histórica mostra-nos que é cada vez mais premente o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil e Básica (3-12 anos). O artigo começa por definir, epistemologicamente, o quadro conceptual da área científica nas primeiras idades e, num segundo momento, por fornecer aos profissionais e investigadores pistas e exemplos de aplicação de atividades e estratégias com os seus grupos de crianças, tanto no jardim de infância como na escola primária e do segundo ciclo, com base em experiências testadas ao longo de mais de uma década de formação de educadores e professores no Instituto Politécnico de Viana do Castelo que reforçam a criação de um instrumento de trabalho. Conclui-se que este trabalho deve ser iniciado nos primeiros anos de socialização e integração na estrutura educativa formal. A criança é rica em aprendizagens, saberes e pontos de partida que devem ser sempre a base para seguir em frente.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; Educação de Infância; primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico.*

Abstract: *The recent evolution of Historical Education shows us that the pedagogical work with Kindergarten and Basic Education children (3-12 years) is increasingly pressing. The article begins, epistemologically, defining the conceptual framework of the scientific area in the early ages and, secondly, by providing professionals and researchers with clues and examples of activities and strategies with their groups of children, both in kindergarten and in primary and secondary schools. All this with experiences tested over more than a decade of training educators and teachers at Instituto Politécnico de Viana do Castelo increasing the creation of a working tool. Children are rich in previous knowledge that should always be the basis for moving forward.*

Keywords: *History Education; Childhood Education; first and second cycles of Basic Education (Portugal).*

1. URGENTE (RE)COMEÇAR E SABER POR ONDE

A incerteza de um futuro que teima em se apresentar vago, confuso e contraditório exige da Educação Histórica uma reflexão epistemológica e conceptual mais rigorosa começando, na nossa opinião, na primeira infância e na sua transição para a adolescência (período entre os 3 e os 12 anos). Bauman refere que estamos numa «sociedade líquida» marcada por um relativismo absoluto e pela «transumância» de valores e identidades¹. Se estes aspetos afetam e influenciam os adultos, mais ainda condicionam a vida e percurso de crianças que estão nos anos centrais de formação da sua personalidade, carácter e valores. Bastará recordar que a época pandémica que vivemos coloca — e colocará, a breve prazo — múltiplos

* Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), CITCEM. Email: gmaiamarques@ese.ipvc.pt.

¹ BAUMAN, 2001.

desafios e escolhas aos Educadores e Professores na construção de uma educação integral e plural.

Nunca será demais recordar que são estas as idades «críticas» e prioritárias na definição dos alicerces de um pensamento histórico emergente e, por isso, cuidar de entender os mecanismos fundamentais que asseguram a compreensão do discurso e raciocínio em torno do passado são essenciais.

A abordagem e introdução gradual do conhecimento histórico nas crianças mais pequenas é uma dúvida — e angústia — quase tão antiga e estrutural como a própria disciplina. A primeira referência teórica, Heródoto de Halicarnasso, o «Pai da História» acreditava na importância de recolher testemunhos diretos de experiência no passado e isso mesmo fez nas suas «Histórias» onde dissertava sobre a Antiguidade do Mundo Mediterrânico que conheceu, no cruzamento da Hélade com as Civilizações Egípcia e Persa, alfofobre de valores civilizacionais fundamentais no devir e decurso da História Mundial. Nesta altura, porém, a criança era considerada uma «tábua rasa», como acontecerá até ao iluminismo e a aprendizagem implicava o contacto exclusivo com adultos. No século I a. C., porém, há testemunhos de uma preocupação em assegurar uma «rede escolar» que cobrisse as províncias e que permitisse aos povos autóctones, em processo de romanização, o acesso de seus filhos à escola. Do tempo do general Sertório, e da sua ação na Península Ibérica, nos relata Plutarco².

Nesta época, as crianças não tinham uma identidade: eram homúnculos, portanto adultos em ponto pequeno, o que fica bem evidente no vestuário, hábitos e na própria visão «funcional» das suas identidades. Diga-se que a iconografia e as evidências disponíveis não permitem sequer, num exercício de Educação Histórica, entender que «voz» e lugar teriam nestas Sociedades Antigas que não fosse o de contribuidores num mesmo ciclo produtivo.

Teremos que esperar pela época medieval para, segundo Philippe Ariès, o grande historiador da infância e da vida privada, começar a perspetivar representações de crianças. Um dos métodos que Ariès utilizou para construir a sua conceção de infância foi a análise de elementos iconográficos. O autor refere que, até ao início do século XII, a arte medieval ignorava a infância enquanto representação artística ou não a representava de todo, o que indiciava não haver um lugar ou existência própria nessa época³.

² *Vida de Sólon*, 14:3-4. PLUTARCO, 1999.

«contratou mestres de letras gregas e romanas... e mandava-os ensinar (aos filhos dos Turdetanos, povo da Ibéria), a fim de que, quando fossem homens, participassem na administração e no poder. Os pais sentiam um prazer espantoso, ao verem os filhos irem à escola tão bem vestidos, com as suas togas bordadas, e Sertório a pagar as respectivas custas, a mandá-los muitas vezes fazer exames, a conceder prémios aos que os mereciam» *apud* FIALHO, 2011: 11.

³ ARIÈS, 1973.

Já nas épocas moderna e contemporânea uma nova luz é lançada sobre a infância: a abertura de mundo(s) do período das descobertas e das grandes viagens transatlânticas, bem como as revoluções agrícola e industrial e, no caso desta última, as condições difíceis de vida nas fábricas e a criação gradual de espaços e estabelecimentos escolares com vista ao acompanhamento educativo formal específico⁴ acabam por determinar, durante o século XX, um alargamento da educação infantil e primária.

2. UM (NOVO) LUGAR PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA INFANTIL

A incorporação gradual da infância e do seu posicionamento filosófico num ciclo de construção do ser humano é, por isso, obra contemporânea. Poderemos indicar o século XIX como um momento de viragem, acompanhando a afirmação das ideias liberais e socialistas. Os republicanos vão dedicar à educação infantil e primária um lugar muito especial e é nesse contexto que surgem os «jardins escola João de Deus» existindo a data de 1911 como uma referência a ter em consideração⁵.

Ainda hoje, quantas vezes, os educadores e professores das primeiras idades se abeiram de nós e, com alguma relutância, aceitam que se possam abordar elementos abstratos como a temporalidade, a mentalidade e vida no passado com crianças de tenra idade⁶. É natural que este receio, bem alocado numa formação pedagógica anterior, esteja relacionado com as generalizações dos estádios de desenvolvimento da criança, que colocavam a impossibilidade de se ensinarem e aprenderem conhecimentos abstratos para crianças em estádios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo⁷. Esta visão decorre de uma leitura «ortodoxa» da psicologia piagetiana.

Sabemos que hoje, no atual estado de conhecimentos, essas dúvidas e hesitações já não fazem grande sentido: não só pelas capacidades renovadas — e ampliadas — dos aprendentes, mas, sobretudo, porque há novos processos, ferramentas — e até ideias — que toda uma geração de profissionais (mais ou menos experiente) trouxe para as salas de aula e de jardim de infância, com a relevante iniciativa de transformação de práticas pedagógicas.

Os primeiros estudos desenvolvidos desde a década de 1970 têm demonstrado, claramente, as potencialidades das crianças pequenas ao nível do pensamento histórico, revelando esses estudos que elas interagem e motivam-se na discussão e compreensão das situações do passado desde que contenham signifi-

4 CARDONA, 1997.

5 FIALHO, 2011.

6 MARQUES, 2011, 2014.

7 CAINELLI, 2006: 1.

cância face às suas experiências do mundo. Como a psicóloga do desenvolvimento Margaret Donaldson⁸ realçou, com base no contraste de estudos sobre cognição infantil (utilizando tarefas piagetianas sobre perspectiva, mas com histórias infantis em vez de materiais de laboratório), as crianças avançam muito mais na compreensão e resolução das tarefas quando estas se lhes apresentam mais familiares e com sentido humano⁹. Esclarecem as autoras citadas — num estudo centrado nas potencialidades curriculares do trabalho em Educação Histórica nas primeiras idades — que não se trata de familiaridade enquanto proximidade geográfica, mas em termos de conceções e vivências prévias. E sabemos bem como elas devem ser a base e o sedimento de qualquer aprendizagem nova como nos advoga o construtivismo¹⁰.

De um modo geral, a maioria dos estudos científicos desenvolvidos foi realizado com crianças entre 7 a 16 anos e procurou testar as teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Há, ainda assim, algumas perspectivas animadoras para o período entre os 3-6 anos¹¹, o mais crítico do ponto de vista do que, «clássicamente», se considerava a emergência de uma sensibilidade para o passado e para o apelo das suas evidências e processos¹². A investigação de Cooper na sua tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Londres (*Young Children's Thinking in History*) mostrou que as crianças podem resolver problemas reais em torno do passado (para além da dimensão próxima e familiar que lhes é inerente) e que têm a capacidade de pensar historicamente de uma maneira cada vez mais complexa¹³.

Da mesma opinião são Barton e Levstik que, num estudo de 1998, confirmam que mesmo as crianças em idade pré-escolar (5 anos) são capazes de fazer simples raciocínios históricos associados a conceitos de diferença e mudança entre épocas, essencialmente ligadas à cultura material (vestuário, arquitetura, tecnologia, etc.). Referem estes autores que as crianças desenvolveram entendimento e consciência sobre o passado, independentemente de não saberem usar datas e de uma representação mais estruturada da temporalidade¹⁴.

Cooper¹⁵ lembra que a História não é uma abstração para as crianças, pois elas têm contacto com muitos aspetos do passado e estão despertas para ele antes de ser abordado na escola. Afirma que a História não só é apropriada, mas é essencial desde os primeiros anos para alimentar a consciência do mundo social

⁸ DONALDSON, 1978.

⁹ BARCA, SOLÉ, 2012: 92.

¹⁰ FOSNOT, 2007.

¹¹ WOOD, 1988.

¹² COOPER, 1995, 2002, 2006.

¹³ COOPER, 1991.

¹⁴ BARTON, LEVSTIK, 1998: 419.

¹⁵ COOPER, 1995.

pela vida fora e as bases de um pensamento crítico e contextualizado¹⁶. Defende que as crianças não devem limitar-se a repetir e memorizar factos ou situações históricas desconexas, mas devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos dentro das dinâmicas pedagógicas e didáticas próprias da Educação de Infância e dos primeiros ciclos da escolaridade básica. Por isso, destaca a importância das atividades em aula que encorajam «as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares»¹⁷. Nos últimos 30 anos esta autora tem trabalhado incessantemente nesta linha de investigação com vários trabalhos didáticos e investigações empíricas, além de projetos de investigação e da orientação de estudos e dissertações.

Na mesma linha, autores como Barton e Levstik, Barton, Harnett, Schmidt e Garcia¹⁸, entre muitos outros, têm desenvolvido investigação sobre conceções de crianças, usando metodologias inspiradoras para os contextos de aula em concreto. Nesses estudos, procuraram analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo, mudança e significância histórica, através de tarefas cognitivamente estimulantes, com fontes variadas e centradas em aspetos sociais e do quotidiano. Há uma ligação natural das crianças ao seu passado através de suas famílias, do meio ambiente, dos meios de comunicação, redes sociais e do património cultural próximo que enforma a freguesia, município ou região onde vivem — e aqui uma articulação clara com o pensamento geográfico¹⁹. As crianças têm uma curiosidade natural sobre o passado — como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: («Identifica algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades/Revela interesse em saber as semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais e avós»²⁰) — o que os ajuda a desenvolver um senso da sua própria identidade.

3. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DIDÁTICO

Outro problema é a capacidade de entender tempo e linha do tempo que colidem com a capacidade matemática para classificar números, dentro das primeiras idades. Num estudo que abrange os estágios-chave 1 e 2²¹ (de 5 a 11 anos), Harnett²² destaca as dificuldades que as crianças têm ao colocar uma sequência

¹⁶ COOPER, 2002.

¹⁷ COOPER, 1995: 3.

¹⁸ BARTON, LEVSTIK, 1996, 1998; BARTON, 2001; HARNETT, 1993; SCHMIDT, GARCIA, 2006.

¹⁹ MARQUES, 2016.

²⁰ SILVA, coord., et al., 2016.

²¹ No original britânico «Key stage».

²² HARNETT, 1993.

em ordem corretamente, nomeadamente em aspetos como o reconhecimento da duração do tempo e a capacidade de descrever a passagem de um «longo» período horário²³. Solé já o havia afirmado na sua tese de doutoramento²⁴. O desafio para os professores é criar contextos desafiadores e significativos em que os alunos possam praticar e aprimorar esse conhecimento.

Criticando as teorias de Piaget, Wood²⁵ concorda que crianças em idade escolar constroem ativamente os seus conhecimentos sobre o mundo, mas a interação social com adultos e a comunicação também desempenham um papel importante no desenvolvimento do pensamento e aprendizagem. Falamos do construtivismo social²⁶. Quando tentam compreender as complexidades da aprendizagem infantil, as teorias do construtivismo social oferecem uma estrutura útil para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Há que destacar, nesta matéria concreta, os trabalhos de Jerome Bruner e Lev Vygotsky, que enfatizaram a importância do papel que outra pessoa «mais instruída» tem na potencialização da aprendizagem das crianças. Vygotsky descreveu a aprendizagem como uma transição entre dois níveis de desenvolvimento. O verdadeiro nível de desenvolvimento representa o que uma criança pode fazer sozinho. O nível potencial de desenvolvimento representa o que uma criança pode fazer com ajuda de outra «mais instruída». A transição entre os dois é conhecida como zona de desenvolvimento próxima (ZDP).

De acordo com a leitura de Hilary Cooper, a incorporação gradual dos princípios do construtivismo social na Educação Histórica valoriza e solidifica epistemologicamente a área de estudos e investigação. Jean Piaget foi pioneiro num olhar para fatores como a probabilidade e a causalidade. Vygotsky investigou a importância da discussão tentativa-erro e a relevância da evidência no desenvolvimento de conjecturas e conceitos abstratos em crianças pequenas, fomentando um diálogo e uma discussão partindo de vivências e exemplos concretos e o currículo em espiral de Bruner preconizou que o uso de diferentes tipos de fontes (visuais, icónicas e físicas) apoia a construção de uma literacia histórica emergente²⁷.

A narrativa continua a ser central numa base de envolvimento da criança na aprendizagem sobre o passado²⁸. É por isso que elementos patrimoniais relevantes, de proximidade, são um excelente ponto de partida para o despertar de uma consciência em torno do passado²⁹. Com crianças de 3 anos, torna-se fundamen-

23 THORNTON, VUKELICH, 1988.

24 SOLÉ, 2009.

25 WOOD, 1988.

26 FOSNOT, 1996.

27 COOPER, 2012: 1.

28 RÜSEN, 2004; SKJÆVELAND, 2017.

29 MARQUES, 2014, 2016; MARQUES, BARBOSA, 2015.

tal alertar que elementos como a fotografia a preto e branco que mostra os bisavós, o verdete que se encontra na Igreja Paroquial ou no Cruzeiro, o artefacto coberto de pó e de ferrugem remetem para um tempo anterior, distante e que, tem muito para contar.

Numa época de *storytelling*, há muito que Kieran Egan nos alerta para a importância de contar uma boa história da História³⁰ e estudos recentes confirmam-no nestas idades³¹. A literatura enche-nos de esperança na certeza de um caminho já trilhado e de muitos desafios que se colocam diante de nós: o carácter misterioso e intrigante das fontes³² e do fascínio que pode exercer em crianças de tenra idade, aliado a uma grande vinculação ao território, aos seus recursos e às suas necessidades³³, faz com que a literacia histórica possa — e deva — ser emergente logo em crianças de 3 anos de idade. Nesta fase, o desenvolvimento de experiências de natureza tátil com objetos e artefactos que revelem a passagem do tempo torna-se uma aposta pedagógica e didáctica da maior importância no aprofundamento de «sementes» de competências — ulteriormente mais desenvolvidas — de interpretação e leitura da realidade histórica emergente.

4. UM MAPA CONCEPTUAL PARA EDUCADORES HISTÓRICOS E PROFESSORES DE 1.º E 2.º CICLOS

Tendo em conta uma experiência de mais de uma década de leccionação e investigação nos domínios da Didáctica do Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio, assim como da História e Geografia, sempre associadas ao exercício de função de supervisão e acompanhamento de prática profissional de ensino supervisionado de Educadores de Infância e Professores de 1.º e 2.º ciclos, em início de formação, no quadro de segundo ciclo de estudos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, podemos afirmar que a investigação associada à prática, o carácter cíclico — e intensivo — do processo de planificação-implementação-supervisão-reflexão desenvolvido nos nossos cursos e destacado, na literatura, por diversos autores, contribuem decisivamente para que um trabalho pedagógico e didático de proximidade e crescimento contínuo possa ser desenvolvido com sucesso³⁴.

Definido o terreno epistemológico em que nos situamos e discutidas as diversas perspetivas em apreço, cumpre-nos sintetizar, produzindo um instrumento de trabalho que legamos aos educadores e professores — baseado nas

³⁰ EGAN, 1989.

³¹ ARIAS-FERRER, EGEEA-VIVANCOS, LEVSTIK, 2019.

³² COOPER, 2002.

³³ MARQUES, 2016.

³⁴ MARQUES, 2011, 2016; MARQUES *et al.*, 2015.

nossas próprias pesquisas de incidência teórico-metodológica³⁵ e, sobretudo, em reflexões constantes de centenas de sessões de observação em contexto pedagógico desde 2008, diálogo com os educadores e professores cooperantes, bem como sessões de reflexão com os educadores e docentes-estagiários.

Cientes da sua intencionalidade educativa, interesse e oportunidade nas práticas alicerçadas na investigação sobre as suas próprias turmas-grupos, contextos envolventes e diálogo com a comunidade educativa, possam dele querer fazer uso para um trabalho quotidiano de aprofundamento, reflexão e melhoria constante das suas práticas.

5. EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRIMEIRAS IDADES: INSTRUMENTO DE TRABALHO (3-12 ANOS)³⁶

5.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (3-6 ANOS)

Competências de Educação Histórica a alcançar; interesse em torno de memórias e vivências passadas do entorno familiar e próximo:

- Começar o trabalho pedagógico pela exploração de ideias prévias relacionadas com objetos existentes em casa, acervo preservado pela família e de que forma esse conjunto patrimonial conta a história dos pais, avós, bisavós, etc. Questionar as crianças se no fim de semana ou momentos de férias visitam monumentos, museus ou espaços culturais, se sabem de alguma lenda relacionada com a sua localidade, ou alguma estátua que retrate uma personalidade da terra;
- Introduzir novos conhecimentos através de um avental de histórias, de um baú com tesouros escondidos «que o tempo não apagou», de uma embarcação que, entrada na sala de atividades traga novidades que são, afinal, objetos que trazem pó, verdete, ferrugem ou outras marcas de passagem do tempo, bem como fotografias antigas (para fazer o contraste com as digitais). Fazer esta introdução sempre de uma forma interativa e dialogada, dando preferência a materiais manipuláveis e que facilitem a formação de um raciocínio mais concreto, com evidências do passado, diminuindo o risco de uma total abstração e, portanto, um «alheamento» da criança;
- Promover momentos de consolidação com a realização de materiais diversos (desenhos, pinturas murais, jogo de chão ou de tabuleiro) que sejam

³⁵ MARQUES, 2011, 2014, 2016; MARQUES *et al.*, 2015; MOREIRA, MARQUES, 2019.

³⁶ Com base em experiências próprias testadas ao longo de mais de uma década de trabalho pedagógico e didático na formação de educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos no Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

registo das atividades desenvolvidas, documentando-as e promovendo uma compreensão sobre o passado que estimule a formação de mecanismos de raciocínio histórico elementar — é capaz de entender a diferença entre presente e passado? Que mecanismos associa a um tempo passado? Desenvolve pensamento que conduza ao entendimento sobre processos de mudança?

5.2. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO (6-10 ANOS)

- Começar o trabalho pedagógico pela exploração de ideias prévias é fundamental para fazer a ponte com a introdução de novos conhecimentos;
- Iniciar o trabalho pedagógico com a formulação de um desafio-problema que estimule as crianças a desenvolver um sentido de curiosidade-investigação em torno do passado, ao qual se deverá ser capaz de responder no final da aula;
- Articular os momentos de exposição e de uso da narrativa com a exploração de evidências e documentos da História Nacional e Local, por forma que os alunos atribuam significados e significâncias às aprendizagens construídas. Este trabalho pode ser feito com recurso ao apoio do manual escolar ou com a pesquisa desenvolvida pelo Professor com recurso a fontes existentes nos arquivos nacionais e municipais, estimulando o contacto direto com documentos e registos contemporâneos dos acontecimentos que estão a ser objeto de trabalho didático;
- Desenvolver tarefas oficinais com as evidências dando, sempre que possível, primazia a trabalhos de grupo em que a discussão de várias perspetivas e ideias possam estimular que se ultrapasse um conhecimento de primeira ordem (senso comum) na evolução desejável a um saber mais substantivo (ideias consolidadas e de segunda ordem);
- Comunicar individual e coletivamente os resultados alcançados pelo contacto direto com registos e evidências da época/contexto que está a ser estudado na aula.

5.3. SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO (10-12 ANOS)

- Começar o trabalho pedagógico pela exploração de ideias prévias é fundamental para fazer a ponte com a introdução de novos conhecimentos (recordar abordagens feitas no primeiro ciclo, outras vivências/contextos que os alunos possam ter desenvolvido autonomamente ou com o apoio da Família);
- Utilizar um recurso motivador que permita à turma «viajar» na época que vai ser tratada. A sugestão passa pela exploração, sempre que possível, de

música, documentos iconográficos ou registos artísticos (bem como reconstituições e bandas desenhadas) que possibilitem que o aluno se situe mais facilmente no contexto epocal e promova, assim, articulação com as características políticas, económicas, sociais e mentais do período em apreço;

- Partir para o conteúdo com o apoio constante de evidências da época histórica que suportem o processo de ensino-aprendizagem e desincentivem uma abordagem meramente expositiva e tradicional, recorrendo apenas ao conhecimento do docente e à mera exploração de texto de autor do manual e um ou outro recurso que apenas seja avocado como «ilustração» de um momento já narrado;
- Sugerir à turma a realização de estratégias complementares de consolidação que ultrapassem a mera realização de uma ficha de atividades: dramatização, debate, reconstituição de acontecimento(s), momento de exploração de história local (que, no quadro deste ciclo nos parece absolutamente central, sendo que os conteúdos se centram ainda na realidade nacional, sempre em articulação com o conhecimento geográfico);
- Incentivar o trabalho em grupo e a realização de tarefas com impacto comunitário; realização de feira medieval/quinhentista; realização de projeto educativo com município, através de parceria com museu/biblioteca/ arquivo municipal, entre outras sinergias, por forma que existam implicações na transformação das comunidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Histórica na Infância é um campo cuja ação teórica e prática se vem fortalecendo nas últimas décadas, contribuindo para um frutuoso e múltiplo debate de natureza epistemológica, que procuramos incorporar nas reflexões que aqui deixamos. A sua especificidade no que respeita aos contextos etários sobre o qual incide, continuará a merecer, tanto da parte da comunidade científica, como dos profissionais e investigadores da Pedagogia e Didática da História a maior atenção, estamos certos.

Todos estes contributos são fundamentais para se compreender que a Educação Histórica começa na mais tenra idade, na Educação de Infância, com mecanismos e práticas associadas à proximidade das vivências familiares e sociais e aos contextos territoriais e comunitários em que as crianças vivem. Esta realidade prolonga-se — e aprofunda-se — no 1.º ciclo do Ensino Básico onde, naturalmente, a sala de aula se pode já constituir como um pequeno «laboratório» ou «estúdio» de investigação em Educação Histórica (sobretudo no terceiro ano, com os conteúdos de História Local e no quarto, com a introdução à História de Portugal).

Como nos parece que a investigação deve ser consequente, além de programática, face ao contexto e à realidade em estudo, procuramos incorporar neste trabalho o contributo de vários anos de observação e supervisão de prática profissional em ensino da História nas primeiras idades, construindo um instrumento de natureza conceptual que possa apoiar o desenvolvimento da investigação-ação no terreno pedagógico (de jardim de infância ou sala de aula) que apoie a desejável emergência de estudos de incidência prática no terreno.

BIBLIOGRAFIA

- ARIAS-FERRER, Laura; EGEA-VIVANCOS, Alejandro; LEVSTIK, Linda (2019). *Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative*. In KERRY-MORAN, Kelli Jo; AERILA, Juli-Anna, eds. *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*. [Cham]: Springer, pp. 175-198.
- ARIÈS, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Editions du Seuil.
- BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. «REIFOP». 15:1, 91-100.
- BARTON, Keith (2001). *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In BARCA, Isabel, org. *Perspetivas em Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, pp. 55-70.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (1996). "Back When God Was Around and Everything": *Elementary Children's Understanding of Historical Time*. «American Educational Research Journal». 33:2, 419-454.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (1998). "It Wasn't a Good Part of History": *National Identity and Students' Explanations of Historical Significance*. «Teachers College Record». 99:3, 478-513.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- CAINELLI, Marlene (2006). *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. «Educar em Revista». Especial, 57-72. DOI: 10.1590/0104-4060.399.
- CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- COOPER, Hilary (1991). *Young Children's Thinking in History*. London: Institute of Education, London University. PhD thesis.
- COOPER, Hilary (1995). *History in the Early Years (Teaching & Learning in the Early Years)*. London: Routledge.
- COOPER, Hilary (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- COOPER, Hilary (2006). *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. «Educar em Revista». Especial, 1-15. DOI: 10.1590/0104-4060.405.
- COOPER, Hilary (2012). *History in primary schools*. [Consul. 16 dez. 2020]. Disponível em <<https://core.ac.uk/reader/9046996>>.
- COOPER, Hilary (2018). *Children, their world, their history education: the implications of the Cambridge review for primary history*. «Education 3-13». 46:6, 615-619. DOI: 10.1080/03004279.2018.1483797.
- DONALDSON, Margaret (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana Press; Collins.

- EGAN, Kieran (1989). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- FIALHO, Maria do Céu (2011). *Educar para a cidadania. Um projecto milenar com os olhos no futuro*. In RODRIGUES, Ália; MARTINS, Ana. *1º Jardim-Escola João de Deus. O Primeiro dos Centenários (1911-2011)*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.
- FOSNOT, Catherine (1996). *Construtivismo e Educação — Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FOSNOT, Catherine (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- HARNETT, Penelope (1993). *Identifying Progression in Children's Understanding: The Use of Visual Materials to Assess Primary School Children's Learning in History*. «Cambridge Journal of Education». 23:2, 137-154. DOI: 10.1080/0305764930230203.
- HARNETT, Penelope (2007). *Teaching Emotive and Controversial History to 3-7 Year Olds: a Report for The Historical Association*. «International Journal of Historical Learning Teaching and Research». 7:1.
- HARNETT, Penelope; WHITEHOUSE, Sarah (2013). *Investigating activities using sources*. In COOPER, Hilary, ed. *Teaching History Creatively*. New York: Routledge, pp. 29-50.
- MARQUES, Gonçalo (2011). *A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades*. In MOREIRA, Ana et al., org. *Actas do II encontro de sociologia da educação: "Educação, Territórios e (Des)Igualdades"*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 184-198.
- MARQUES, Gonçalo (2014). *Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo*. In SOLÉ, Glória, ed. *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 189-212.
- MARQUES, Gonçalo (2016). *Experiências de Cognição Histórica na Primeira Infância: balanços e prospectivas*. In BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques, coord. *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. Porto: CITCEM, pp. 34-40.
- MARQUES, Gonçalo; BARBOSA, Isaura (2015). *Identidade local e descoberta do património no dia-a-dia*. In SOLÉ, Glória, org. *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação; Universidade do Minho, pp. 261-284.
- MARQUES, Gonçalo et al. (2015). *A educação histórica com crianças de idade pré-escolar — perspectivas e desafios*. In PRATS, Joaquín; BARCA, Isabel; LÓPEZ FACAL, Ramón, eds. *Historia e identidades culturales*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 1476-1498.
- MOREIRA, Ana Isabel; MARQUES, Gonçalo (2019). *Educação histórica entre os 3 e os 12 anos. Desafios para quem ensina e para quem aprende*. «Educação, Sociedade & Culturas». Porto: FPCEUP. 55, 73-87.
- PLUTARCO (1999). *Vida de Sólon*. Intro. de Maria Helena Monteiro da Rocha Pereira. Trad. e notas de Delfim Leão. Lisboa: [s.n.].
- RÜSEN, Jörn (2004). *Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development*. In SEIXAS, Peter, ed. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, ON: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia (2006). *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. «Educar em Revista». Especial, 11-31. DOI: 10.1590/0104-4060.397.

- SILVA, Isabel Lopes da, coord., et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- SKJÆVELAND, Yngve (2017). *Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding*. «Contemporary Issues in Early Childhood». 18:1, 8-22. DOI: 10.1177/1463949117692262.
- SOLÉ, Glória (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*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- THORNTON, Stephen; VUKELICH, Ronald (1988). *Effects of Children's understanding of time concepts on historical understanding*. «Theory & Research in Social Education». 16:1, 69-82.
- WOOD, David (1988). *How Children Think and Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.