



**Anais do Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa
Prática pedagógica e a formação docente: teoria e realidade**

ISSN 2594-9691

Universidade Estadual de Goiás

13 e 14 de novembro de 2017

A PASSAGEM DA NOÇÃO DO TEMPO INDIVIDUAL PARA O TEMPO SOCIAL

*Andressa Gomes Melo¹
Elen Fernandes de Castro²
Elisama Pereira Dias³
Erika Rodrigues de Mello⁴
Jadir Gonçalves Rodrigues⁵
Letícia Martins Fontes⁶
Mayná Lopes de Moura⁷*

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo entender a passagem da noção de tempo individual para tempo social de forma que o estudante se reconheça como sujeito de seu desenvolvimento. A investigação foi realizada com 3 estudantes, sendo um de 5, um de 8 e um de 10 anos de idade, conduzida por 6 acadêmicas do Curso de Pedagogia da UEG, Campus Formosa. A metodologia aplicada teve início com a pesquisa e investigação feita durante 2 intervenções em uma instituição pública e outra privada de Formosa-GO, observando que mesmo as crianças tendo idade diferentes os seus pensamentos não se diferenciavam muito. Na sequência, foi realizado um estudo bibliográfico para dar suporte teórico ao referido estudo. Posteriormente, realizou-se 6 intervenções pedagógicas, sendo duas vezes com cada estudante, utilizando a sequenciação de imagens de forma individual, buscando a construção da noção de tempo social. Nesse contexto, ao final das atividades, percebeu-se que, apesar de não haver uma evolução de todos os participantes, notou-se mudanças significativas em um dos estudantes que compreendeu a noção de tempo social. As acadêmicas de Pedagogia, durante a realização dessa pesquisa, identificaram a importância que a práxis tem na construção de um conhecimento efetivo que pode contribuir para um ensino de qualidade. Esperamos que essa pesquisa contribua para a prática pedagógica de futuros docentes que se depararem com a mesma problemática colocada em questão.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; tempo social; tempo individual.

¹Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: dresssa16@gmail.com

²Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: elencastro1996@gmail.com

³Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: elisama1507@gmail.com

⁴Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: erika_rodriguesmello@hotmail.com

⁵Professor Dr. Efetivo da Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: jadirueg@gmail.com

⁶Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: letícia.martins.fontes@hotmail.com

Introdução

Ao nascer, a criança depara-se com um mundo totalmente novo, suas primeiras relações acontecem geralmente no meio familiar. Nesta fase, a criança pensa, mesmo que inconscientemente, que suas ações e seu corpo movem todos os elementos em sua volta. Segundo Piaget (2002, p. 10) “o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo [...]”. É evidente que eles ainda não criaram percepções necessárias para sair do próprio “eu” particular.

Com o desenvolvimento da criança, há várias mudanças, transformações, mas o seu pensamento ainda se define por uma percepção “individual” de tudo que a cerca. Esta é uma fase definida por Jean Piaget como egocentrismo, o qual é mais evidente dos dois aos sete anos de idade. Nestas particularidades, Bock, Furtado e Teixeira (2002) enfatizam o pensamento de Piaget,

Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo. Esta dificuldade mantém-se ao longo do período, na medida em que a criança não consegue colocar-se do ponto de vista do outro (p.103).

É necessário evidenciar que a criança não consegue aceitar as ideias divergentes do seu pensamento. Se a criança não consegue considerar o ponto de vista do outro, ou colocar-se no lugar da outra pessoa, terá dificuldade em sair do seu individualismo. Para isso é fundamental que o professor busque associar os conhecimentos com o a realidade da criança. Assim, tornou-se consenso entre estudiosos o entendimento de que todo conhecimento adquirido pela criança deriva de sua vivência.

Segundo Oliveira (2011, p. 38), “a inteligência pode ser considerada como o resultado da experiência do indivíduo, e é por meio da experiência que ele simultaneamente incorpora o mundo exterior e o vai transformando [...]”. Percebe-se que a criança se organiza de acordo com a rotina e com seus conhecimentos de mundo para construir novos saberes.

É sabido que a criança, mesmo estando no egocentrismo, pode entender a existência de um ambiente exterior. Porém, suas ações e seus pensamentos são movidos conforme seu tempo individual; assim, para ela o que vale são suas relações com o mundo e não as interações do mundo com ela. Em outras palavras, para que a criança passe do

tempo individual para o tempo social, faz-se necessário que supere o egocentrismo, pois este aspecto é a evidência de que relaciona tudo a sua volta com o seu próprio “eu”.

De acordo com Piaget (2002), a criança sai do egocentrismo no estágio nomeado como operatório concreto. Sendo assim, por volta dos sete anos de idade, diminui a questão da individualidade. Conforme Oliveira (2011),

Este estágio é caracterizado pela capacidade das crianças em raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e adulta. [...] A criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceitualizar algumas relações (p. 41).

O desenvolvimento do ser humano depende de vários aspectos, como o meio social e a maturidade. De acordo com Bock *et al.* (2002, p.99) “[...] estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação de vários fatores”. É válido observar que algumas crianças que estejam com mais de sete anos ainda permaneçam no estágio do egocentrismo. E, assim, elas ainda permanecem no tempo individual, tendo dificuldade para considerar o tempo social em suas relações cotidianas.

Segundo Piaget (1946), o tempo é a coordenação dos movimentos, o qual é entendido como o espaço em movimento e está sempre associado com as situações de causalidade. Logo, Marques (2001, p. 35) afirma que “o tempo é concebido de forma linear, onde os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados”. Com base nos autores, entende-se que o tempo pode ser considerado o resultado de uma causa ou a duração de algum acontecimento. Prigogine e Stengers (1997) destacam que:

Cada ser complexo é constituído por uma pluralidade de tempos, ramificados uns nos outros segundo articulações sutis e múltiplas. A história, seja a de um ser vivo ou de uma sociedade, não poderá nunca ser reduzida à simplicidade monótona de um tempo único, quer esse tempo cunhe uma invariância, quer trace os caminhos de um progresso ou de uma degradação (p. 211).

Sendo assim, nota-se que o ser humano se desenvolve de acordo com o tempo e cada um apresenta um tempo histórico diferente do outro. E que este tempo é marcado por uma trajetória. Também pode ser percebido que o tempo é marcado através do social e individual das pessoas. E, conforme a pesquisa realizada, certas dificuldades dos

estudantes em compreender o tempo social foram identificadas. Sobre esse aspecto, Siman (2003) salienta que:

Na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade de sua própria vida e da de seu grupo de vivência - é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico e no desenvolvimento da formação da sua identidade sociocultural (P. 125).

A partir desse ponto vista, entende-se que a construção do tempo social na criança ocorre em conjunto com o tempo individual, o qual é marcado pelo cotidiano e por experiências próprias, pois é através da vida em sociedade que se é construído o tempo social.

Na perspectiva de Vygotsky (1995), o tempo é o ato de pensar e é construído de acordo com o desenvolvimento intelectual do indivíduo, o qual muda de significado conforme vai construindo conhecimentos e experiências concretas, através da interação com o meio. Com isso, compreende-se que, conforme a etapa de desenvolvimento em que o estudante se encontra, ele mudará os seus conceitos sobre o tempo, pois esses conceitos são construídos sucessivamente.

Conforme diz Carretero (1997),

Para que o aluno adolescente ou pré-adolescente compreenda o significado dos diferentes períodos históricos, das eras cronológicas, etc; obviamente, deve ter desenvolvido anteriormente a compreensão do tempo pessoal e do tempo físico. Mesmo assim, a compreensão dos instrumentos de medidas é um requisito que também parece necessário (p.39).

Com base nesse conhecimento, vê-se a importância do(a) professor(a) de criar situações e intervenções que estimulem no estudante o interesse ou a curiosidade para com o processo de construção do tempo, visto que é elaborado de forma gradual, conforme o desenvolvimento do aluno.

Em história, assim como nas demais disciplinas, é importante que o(a) professor(a) tenha como ponto de partida os saberes já existentes no estudante, questionando o que eles sabem sobre o conteúdo e partindo das respostas surgem outras perguntas que levem os estudantes a pensar de uma maneira mais científica. Fermiano e Santos (2014) afirmam que “obtem melhores resultados aquele professor que ouve os estudantes do que aquele que simplesmente passa a matéria” (p. 11).

Outro aspecto levantado por Fermiano e Santos (2014) é que quando o estudante inicia o ensino fundamental ele começa a perceber que o mundo não gira apenas em torno dele mesmo e que existem outras pessoas envolvidas em sua própria história e cotidiano, percebendo, então, que existe tempo para tudo e que para se viver em sociedade ela precisa adequar-se a esse tempo.

Este processo da passagem da noção do tempo individual (interno) para o tempo social (externo), não acontece de forma rápida, É preciso que sejam trabalhadas atividades em que esteja implícita a noção de tempo social e que essa ação propicie uma interação ativa do estudante, pois, conforme Fermiano e Santos (2014), a partir dessa interação o estudante “começa a compreender a capacidade do ser humano de [...] organizar-se e viver em sociedade” (p.14).

Para Cooper (2002), o estudante já entra na escola sendo capaz de fazer sequências cronológicas de acontecimentos que tenham como referência a sua vida pessoal, atribuindo assim tudo a si mesma.

Por outro lado, Zamboni (1983) afirma que ao participar das atividades nas aulas, as noções de temporalidade vão se formando no estudante propiciando nele a vivência de um processo de aprendizado das noções temporais: as vividas, as concebidas e as percebidas. As vividas têm relação com o tempo do cotidiano da própria criança, nesta etapa o estudante atribui tudo a ela mesma, sem ainda ter a capacidade de sequenciar acontecimentos. As noções temporais percebidas, segundo a afirmação do autor, relacionam-se ao momento em que o estudante já consegue sequenciar o que acontece no seu cotidiano. E as concebidas têm relação quando o tempo é medido por acordos, regras, normas, critérios ou costumes sociais, que começam a fazer parte do contexto de vida do estudante, o que permite a ele a esboçar as primeiras compreensões a esse respeito.

Quando os estudantes ouvem narrativas de histórias ou acontecimentos de forma corriqueira, Cooper (2002) sustenta que eles “desenvolvem a capacidade de acompanhar um argumento, descrevendo sucessões no tempo, e aprendem a criar imagens que não vivenciaram” (p. 23,24).

Um dos objetivos para os alunos do 1º ao 5º ano, citado por Fermiano e Santos (2014), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História, é “Conhecer as regras de convívio social e se conduzir de acordo com elas” (p. 128). Sendo assim, é importante trabalhar com atividades que envolvam o estudante e o tempo social desde cedo, para que seja capaz de compreender que existem regras exteriores e que é necessário

se adequar a elas, visando não só o tempo individual, mas também o social. Contudo, buscou-se uma evolução significativa no desenvolvimento da passagem do tempo do individual para o social a fim de gerar melhor concepção e percepção do estudante como ser ativo no processo social.

Metodologia

O estudo desenvolvido embasa-se numa investigação *in loco* de cunho descritivo, realizado em uma Instituição Municipal de Ensino com dois estudantes sendo um de 8 e um de 10 anos de idade e em um Colégio particular com um estudante de 5 anos de idade, localizadas na cidade de Formosa, Goiás. Foram realizadas seis intervenções.

A intervenção se preocupou em analisar como o estudante passa do tempo individual para o social e em que fase do desenvolvimento isso é possível. Inicialmente, foi necessário realizar uma abordagem para investigar como o estudante constrói sua noção de tempo. E assim observar como ele tem a percepção de tempo fora de seu cotidiano.

Em uma primeira abordagem, foram apresentadas para os estudantes diversas imagens, que continham desenhos com atividades diárias relacionadas com o cotidiano, como; dormir, estudar, almoçar, acordar, tomar banho. Na sequência, as imagens ficaram disponíveis para que os estudantes organizassem da sua maneira, explicando os acontecimentos da história e o porquê que eles sistematizaram daquela forma. Observou-se que todos os estudantes formaram uma sequência de imagens voltadas para o seu próprio cotidiano. Apesar da diferença de idade, percebe-se que todos ainda tiveram a percepção individual de tempo voltada para si mesma.

Sucessivamente, foi realizada a segunda intervenção com os mesmos estudantes para verificar a possibilidade de eles compreenderem a percepção de tempo fora do seu cotidiano. Para essa atividade, foram disponibilizadas várias opções de imagens, sendo essas imagens de parque, cinema, pessoas no zoológico, pessoas na piscina, assistindo tv, enfim, variados ambientes. Dessa forma, foi proposto para os estudantes formarem duas sequências de acontecimentos: a primeira seria montada de acordo com o que o estudante faria em um dia de domingo; e a segunda ele montaria um programa que faria com a sua família.

Nas duas abordagens, os estudantes eram questionados sobre a forma que sistematizavam e escolhiam as imagens. Na medida em que eles iam montando a sequência

de imagens conforme sua família, a todo momento eles eram indagados se aquela maneira ficaria boa para todos os integrantes de seu ciclo familiar. Durante o processo, eram lembrados a todo instante de que deveriam também considerar as vontades de seus familiares, isto é, o programa que todos gostariam de fazer. Esta intervenção foi necessária para que fosse possível obter respostas sobre a passagem do tempo individual para o tempo social.

Quadro 1 - atividades propostas na intervenção pedagógica

Atividades propostas na intervenção	Objetivos a serem alcançados
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar imagens ilustrativas de atividades diárias relacionadas com o cotidiano; -Organizar as imagens; - Questionar os critérios que a criança utilizou para formar tal sequência de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar a relação das crianças com a noção de tempo. - Analisar sua relação com o tempo individual e social.
<ul style="list-style-type: none"> -Disponibilizar diversas imagens de diferentes ambientes; -Montar duas sequências diferentes com as imagens, uma partindo do individual e a outra do social. 	<ul style="list-style-type: none"> -Como a criança constrói a noção de tempo. - Verificar como a criança tem a percepção de tempo fora do seu cotidiano. - Analisar o processo de passagem do tempo individual para o tempo social.

Fonte: acervo das pesquisadoras

Resultados e discursões

As respostas de todos os estudantes serão evidenciadas e, assim, eles serão identificados pela letra inicial do seu nome.

Na primeira investigação notou-se que os três ao realizar a atividade buscaram relacionar o seu cotidiano com as imagens. Assim, na medida em que foram disponibilizadas distintas imagens relacionadas com as atividades do dia-a-dia, os estudantes ordenaram conforme sua própria rotina.

Na primeira intervenção, ao oferecer diferentes imagens, foi pedido a eles para que cada um organizasse da sua maneira. O estudante de 5 anos “B” (do período matutino) organizou e explicou da seguinte forma: *“Eu acordo e tomo banho pra ir na escola. Faço tarefa na escola, brinco com minhas amigas, depois eu almoço e durmo”*. Já o estudante

de 8 anos “E” (do período matutino) relatou: *“primeiro eu lancho, depois eu estudo, depois brinco, depois eu tomo banho, depois eu durmo e depois eu acordo”*. O estudante de 10 anos “L” (do período vespertino) organizou também de acordo com sua rotina: *“Primeiro eu acordo, faço minha lição de casa, depois tomo meu café da manhã, tomo banho e vou para a escola”*.

Neste momento foi necessário analisar as respostas dos estudantes e investigar como eles compreendem estas abordagens. Primeiramente, os 3 estudantes associaram as imagens a partir de seu ponto de vista individual, organizando-as conforme a sua rotina.

Como afirma Fermiano e Santos (2014),

O aprendizado relativo à sua sucessão de acontecimentos em termos gerais, nessa faixa etária, pode partir de uma tomada de consciência da sucessão de eventos da rotina diária (hora de acordar, hora do banho, hora do almoço, hora do lanche, momento de ir ao parque) (p.39).

Desse modo, foi possível analisar que os estudantes ao montarem a sequência de imagens vincularam-na ao seu próprio cotidiano; e em nenhum momento eles mencionaram que outras pessoas também poderiam fazer parte dessa rotina.

Segundo Piaget (2002), conforme mencionado, a criança até os sete anos de idade ainda permanece no egocentrismo e isso dificulta a compreensão do outro. Ela não aceita o ponto de vista divergente do seu, pois ainda está presa em um sentimento individual.

A segunda intervenção foi realizada a fim de obter respostas sobre a possibilidade desses estudantes passarem a perceber o tempo social, saindo do seu cotidiano. Assim foi disponibilizado a eles diversas imagens, sendo que os estudantes utilizariam a quantidade de imagens que quisessem e foi pedido para que cada um fizesse duas sequências: a primeira sequência seria um programa que ele faria sozinho; e a segunda sequência seria um programa que ele faria com sua família.

Inicialmente, o estudante de 5 anos “B” organizou as imagens e explicou desta maneira: *“Eu ia brincar no parque, ia banhar de piscina, andar de bicicleta, depois jogar vídeo game, brincar com o cachorro, depois assistir tv, jogar bola e brincaria de skate”*. O estudante de 8 anos “E” montou de forma aleatória: *“Se desse tempo, em um dia de domingo, eu jogaria bola, brincaria no meu vídeo game, iria no parquinho, banharia de mangueira ou de piscina, assistiria um filme, andava de skate, andava de bicicleta, brincaria com meu cachorro, tomaria um banho, depois eu ia ler um livro, pular corda e depois dormir e acordar para ir à escola na segunda.”* Entretanto, o estudante de 10 anos

“L” organizou as imagens com atividades que faria no domingo mencionando outras pessoas que o acompanhariam nesse dia: *“Eu acordaria, tomava um banho, logo após iria ler um livro, cuidaria do cachorrinho da minha casa e brincaria com minhas amigas.”*

De acordo com os fatos abordados, percebeu-se que tanto o estudante de 5 quanto o de 8 anos organizaram novamente as imagens de forma totalmente individual, não compreendendo que outras pessoas fariam parte deste dia. Já o estudante de 10 anos, ao organizar as imagens, também as relacionou ao seu cotidiano, porém teve a percepção de que outras pessoas fazem parte do seu dia.

Foi proposta a segunda sequência organizada pelos estudantes, a partir da qual elas deveriam montar um programa com suas famílias. Inicialmente, o estudante com 5 anos “B” organizou e selecionou algumas imagens da seguinte forma *“Eu gosto de zoológico e ia com minha família, ia almoçar com minha família, depois ia passear de carro, ia fazer um piquenique com minha família, tomaria sorvete, ia no clube, brincaria e ia assistir desenho”*. Quando indagado várias vezes sobre se todos iriam gostar daquela atividade, ela permanecia com sua opinião. Apesar dela englobar outras pessoas em seu programa, só pensava em suas atividades preferidas, sempre buscando imagens que demonstrava coisas de que gostava. Sendo assim, o estudante não conseguiu ampliar sua visão de modo a acomodar outras pessoas.

O estudante “E”, de 8 anos, montou uma programação destacando os lugares em que iria. Porém, ainda que tenha sido advertido da importância de que todos que participassem do programa deveriam ficar satisfeitos, ele escolheu alguns de seus programas preferidos. *“Iria passear com meu cachorro e minha família, tomaria um sorvete de chocolate, assistiria um filme de desenho com eles, iria para a casa da minha tia banhar de piscina, faria um piquenique, e iria para a missa com minha mãe”*.

Nessa perspectiva, percebeu-se que o estudante de 10 anos “L” conseguiu pensar em todos da família e percebeu que outras pessoas fazem parte da sua rotina, “L” argumentou, ao organizar a segunda sequência, a qual faria um programa com sua família: *“Viajaria com minha família de carro, depois iria ao zoológico porque minha irmã gosta muito, assistiria televisão pois todos da família gostam de assistir, depois iria a igreja com minha mãe, faria um piquenique, e brincaria com minha irmã, pois é o que eu faço sempre*. Dessa forma, observa-se que o estudante de 10 anos construiu a percepção de tempo fora do seu cotidiano.

Imagem 01- Estudante de 5 anos organizando as duas sequências



(Organização do tempo individual)



(Organização do tempo com a família)

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Imagem 02- Estudante de 8 anos organizando as duas sequências



(Organização do programa individual)



(Organização do tempo com a família)

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Imagem 03- Estudante de 10 anos organizando as duas sequências



(Organização do programa individual)



(Organização do tempo com a família)

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Após todas as intervenções, foi possível obter respostas sobre a construção do tempo do estudante. Inicialmente todos as três organizaram seu tempo de forma individual,

sempre direcionando para sua perspectiva. Já em uma segunda abordagem, os estudantes com 5 anos e 8 anos de idade não conseguiram sair do tempo individual para o social, isso ficou evidente quando eles não conseguiram pensar no outro em suas atividades e nem perceber que outras pessoas teriam outros gostos, e que isso alteraria as suas escolhas.

Já o estudante com 10 anos de idade conseguiu, nas duas abordagens da segunda intervenção, sair do tempo individual para o tempo social. Pois mesmo em atividades individuais ela acrescentou suas amigas, e ainda em atividade com a família ela pensou em programas que não só ela mais outras pessoas iriam gostar.

Isto corrobora a ideia de que para que ocorra a passagem do tempo individual para o tempo social, o indivíduo deve superar o egocentrismo, pois este o impossibilita de aceitar e pensar no ponto de vista de outras pessoas.

Considerações finais

Após se trabalhar com noções de tempo, percebeu-se a grande dificuldade que se encontrava para se entender e compreender a noção do tempo social com estudantes de diferentes faixas etárias. Assim sendo, o estudo teve como foco perceber a noção de tempo social adquirida por estudantes de idades variadas e que se encontram, por consequência, em diferentes níveis de aprendizagem.

Percebeu-se que os estudantes que foram objeto de estudo para tal pesquisa encontravam-se no primeiro momento em um pensamento equivalente, igualitário, sendo que os três não percebiam a participação de demais pessoas na sua rotina, considerando assim apenas o seu próprio eu para a realização de todas as atividades no seu dia.

Vale ressaltar que o(a) professor(a) também é responsável pelo desenvolvimento da noção de tempo no estudante, sendo que tal noção deve ser trabalhada desde o começo na sua entrada na escola. Sendo esta noção de tempo embutida em todas as partes e aspectos da vida e muitas das vezes não sendo considerada e respeitada por estes profissionais para o desenvolvimento desta concepção, e para a construção desenvolvimento do conhecimento.

As atividades foram realizadas de forma a levar em conta a vivência e necessidades dos estudantes, com o objetivo de estimular os estudantes a perceber a participação de outras pessoas sua vida cotidiana, sua rotina e seu caráter coletivo e, desta maneira, compreender a noção de tempo social.

Conclui-se que quando o estudante compreende a noção de tempo social, torna-se ainda mais fácil para ele se entender como parte integrante de uma sociedade e do seu conhecimento, tendo neste contexto o (a) professor (a) como papel fundamental para a elaboração e aplicação de atividades que propiciem o desenvolvimento esperado. Cabe, então, aos professores se dedicar no sentido de entender o seu estudante, para que assim possa haver ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar - As Ciências Sociais e a História**. São Paulo: Artmed, 1997.

COOPER, H. **Didáctica de la historia em la educacion infantil y primaria**. Traducion Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2002.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de história para o Ensino Fundamental 1: teoria e prática**. - São Paulo: Contexto, 2014.

<https://dicionariodoaurelio.com/tempo>. Acesso em: 29 Mar. 2017.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, Leonardo de Pestillo. **Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento**. Curso de Pós-Graduação Educação a Distância. Centro Universitário de Maringá. Maringá – PR, p. 68, 2011.

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

_____. **Epistemologia Genética/ Jean Piaget**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **“A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem”**. In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. “**Desenvolvimento das noções de espaço e tempo no aluno**”. In: Centro de Estudos Educacionais e Sociedade. *A prática de ensino de história*. Campinas: Cedes/Cortez, n. 10, 1983.