III CICED Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa
A Pesquisa no Contexto da Formação Inicial de Professores
ISSN 2594-9691
Universidade Estadual de Goiás
22 e 23 de outubro de 2018

INSERÇÃO DA ROTINA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Anny Gabriellen Cardoso de Brito[2]
Flávia Rodrigues[3]
Sônia Bessa[4]
Jadir Gonçalves Rodrigues[5]

Resumo

A noção do tempo é uma noção de natureza infralógica, e o seu desenvolvimento ocorre por meio de um processo lento, porém é necessário desenvolvê-lo e compreendê-lo no contexto da educação infantil. Nessa perspectiva a construção da noção do tempo por meio da estratégia de rotinas estabelecidas é muito importante. Esse é um estudo de natureza qualitativa descritiva na modalidade interventiva. Participaram de intervenção pedagógica 10 estudantes do 1º ano do ensino fundamental de escola municipal localizada em Formosa-GO. Os estudantes têm idade entre 5 a 7 anos, sendo 8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Foram 8 encontros semanais com duração de 4 horas, totalizando uma carga horária de 32 horas. Foram introduzidas duas atividades para construção da noção de tempo: planejamento e avaliação do dia. Ao realizar uma comparação da primeira intervenção para a oitava é possível verificar o desenvolvimento paulatino dos alunos, pois na primeira intervenção não conseguiam sequer distinguir a sucessão das ações do dia, e no decorrer das intervenções puderam apresentar progresso, pois já o faziam mentalmente, se situando no tempo, como também no espaço.

Palavras-chave: rotina, planejamento do dia, avaliação do dia, noção de tempo.

---

[1] Artigo resultante de Iniciação Científica com financiamento do CNPq. Os resultados dessa investigação foram apresentados em forma de relato de pesquisa no CEPE – Congresso de Pesquisa e Extensão da UEG em Pirenópolis/Goiás, em Outubro de 2018.

[2] Anny Gabriellen Cardoso de Brito. Graduanda do 6º período de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: annygabriellen@gmail.com

[3] Flávia Rodrigues Soares. Graduanda do 8º período de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: rodriguesflavia867@gmail.com

[4] Sônia Bessa. Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da UEG – Campus Formosa e integrante do Grupo LIMA. E-mail: soniabessa@gmail.com

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

Introdução

O ensino fundamental no Brasil, é obrigatório e gratuito (nas escolas públicas), abrange o período entre 6 e 14 anos. A partir da lei 11.274/2006 o ensino fundamental passa a ser de nove anos, e é considerada a etapa mais longa da educação básica.

A criança ao realizar a passagem da educação infantil para o ensino fundamental pode demonstrar certa instabilidade, para Neves et al. (2011, pág. 138), existe tensão entre os dois níveis de ensino, visto que a categoria da educação infantil é voltada para as brincadeiras e interações e o inicio do ensino fundamental é centrado no letramento.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que tange aos níveis da educação infantil e do ensino fundamental, salienta que é importante proporcionar um vínculo entre as vivências destas etapas, propiciando uma gradativa estruturação destas experiências vivenciadas, bem como ampliação de novos saberes.

A BNCC (2017) propõe para a educação infantil alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para tanto a organização curricular nessa etapa foram estruturadas em cinco campos de experiências.

Um desses campos de experiências propostos na BNCC (2017) é chamado de "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". A proposição básica afirma que:

> As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.). (BRASIL, 2017, p.55)

A partir desse pressuposto a inserção de situações e atividades com ênfase na construção da noção do tempo deve ser iniciada desde a educação infantil e vivenciada em todo o ensino fundamental, onde se deve abordar e executar ações para que a construção do tempo seja desenvolvido de modo progressivo e adequado.

Segundo Folquitto e Souza (2015), baseado nos estudos de Piaget (1946):

> [...] a noção do tempo é uma noção infralógica, já que não se constitui através de relações invariantes entre os objetos; ao contrário, o tempo é um esquema comum a todas as coisas, que confere dinamismo e movimento aos quadros espaciais, inicialmente estáticos. Portanto, o tempo, tanto quanto as relações espaciais, representam sistemas de

> operações concretas, inseparáveis da experiência [...] o tempo pode estar ligado ao movimento, às relações concretas entre objetos, a processos cognitivos causais complexos, ou à memória; entretanto, quaisquer que sejam as situações relacionadas, o tempo, está sempre associado à causalidade. (FOLQUITTO; SOUZA. (2015) . p.93-94)

Corroborando essa perspectiva do tempo relacionado ao espaço e a causalidade, outro aspecto levantado por Solé (2009) é o processo implícito de construção, seja espaço tempo ou causalidade e implica um período relativamente longo de construção e de interação com o meio.

> [...] o desenvolvimento do conhecimento e compreensão do tempo convencional é um processo lento e que depende das suas experiências de aprendizagem a partir dos quatro anos e que atinge o nível de compreensão dos adultos por volta dos treze ou catorze anos (SOLÉ, 2009, p. 18).

Por outro lado Silva e Frezza (2010, p.46) atribui boa parte da responsabilidade dessa construção ao ambiente escolar, mencionando a importância de valer-se do contexto do cotidiano das crianças.

> [...] os professores de Educação Infantil são receosos em trabalhar as noções de tempo e espaço. Acreditam que esses conceitos são muito complicados, pois envolvem conteúdos da física. Na verdade, usamos as noções de tempo e espaço a todo o momento no dia a dia. [...] As noções de tempo e espaço estão nas atividades mais cotidianas e podem ser exploradas com as crianças a fim de promover o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva a construção da noção do tempo por meio de rotinas estabelecidas é muito importante, visto que a rotina implica na organização do tempo, neste caso escolar. O estudante poderá realizar o planejamento da atuação, antecipando assim, diversas atividades que ocorrerão ao longo do tempo proposto.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) apresenta a rotina como um elemento importante a ser introduzido no contexto da educação infantil a fim de proporcionar a construção da noção de tempo.

> Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando antecipação das situações que irão ocorrer (BRASIL, v.1, 1998, p.73).

Ao pensar em rotina alguns podem pensar em algo mecânico, repetitivo, ou até pode ser considerada como depreciativa, porém para que a rotina não seja interpretada desta forma, esta não deverá ser rígida e nem inflexível e deve ser objeto de reflexão.

Desse modo, a rotina deverá ser adaptada ao ambiente e às crianças, dinâmica, que tenha a possibilidade de ser modificada quando possível, pois a flexibilidade propicia a habilidade de defrontar-se com o inesperado.

Para Mantovani de Assis (2010) as rotinas diárias nas instituições de educação infantil têm por finalidade organizar o trabalho eficiente e produtivo de modo a permitir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Essa autora afirma que "o planejamento do dia, a arrumação e limpeza de sala, o recreio, a hora do lanche ou das refeições, a hora da 'roda' são exemplos de rotinas". (p.256)

No âmbito escolar o professor é considerado como o principal mediador da criança e do conhecimento, sendo assim com os conhecimentos existentes, deverá ainda acrescentar na sua prática sobre a rotina, a observação diária e crítica.

Pois, conforme Ramos (200-) apud Cavasin (2008, p. 11):

> É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes autoritária, tirando a autonomia das crianças.

Dessa forma, a observação crítica do educador é primordial para organização da rotina, visto que este deverá conhecer o que propõe os documentos oficiais acerca do tema, a realidade de seus alunos, bem como suas preferências e as dificuldades da turma, resultando assim em uma rotina que respeita os alunos, ou seja, lhe é atribuído um significado.

A rotina construída com base em análises do professor, contextualizadas na realidade, ajustável e que a criança pode opinar e escolher possibilita também o desenvolvimento da autonomia. Para Mantovani de Assis (2010, p. 257):

> [...] O planejamento do dia tem como finalidade principal possibilitar à criança a oportunidade de refletir antes de agir e também perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades que serão realizadas e, consequentemente, estruturar progressivamente a noção de tempo.

Para essa autora a criança ao planejar o seu dia no contexto da rotina, estabelece relações entre aquilo que pensa e aquilo que faz e, por conseguinte, aprende a organizar-se, utiliza o tempo de maneira adequada, toma decisões e assume a responsabilidade por elas, pode ainda dosar a duração da atividade que realiza.

No RCNEI (1998, v.2, p.39), a atividade docente deve estar atenta permanentemente ao que se referem os quesitos: independência e autonomia, criando diversas situações onde o aluno tenha a oportunidade de tomar decisões, viabilizando também avanços no sentido de responsabilidade.

Percebendo que a rotina escolar é um importante instrumento para a construção do tempo, bem como desenvolvimento de várias habilidades já mencionadas, este relato de experiência tem como objetivos: realizar intervenção educativa inserindo a rotina escolar, executar registros de atos e as condutas das crianças, bem como analisar a rotina escolar como estratégia pedagógica para a construção da noção de tempo nos anos iniciais.

Metodologia

Esse é um estudo de natureza qualitativa descritiva na modalidade interventiva. Participaram de intervenção pedagógica 10 estudantes do 1º ano do ensino fundamental de escola municipal localizada em Formosa-GO. Foi solicitado à professora regente que escolhesse 10 estudantes para participarem da intervenção, e que a escolha poderia ser aleatória. Contudo, os estudantes encaminhados pela professora apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Os estudantes têm idade entre 5 a 7 anos, sendo 8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Foram 8 encontros semanais com duração de 4 horas, totalizando uma carga horária de 32 horas no período entre os meses de março e abril.

As intervenções foram realizadas por duas estudantes bolsistas de Iniciação Cientifica do CNPQ, ocorrendo em um espaço reservado na escola, cujos trabalhos se concentraram na introdução da rotina escolar e na inserção de metodologias ativas, via jogos de regras.

Para a intervenção pedagógica foram selecionadas atividades com ênfase na rotina escolar, com alguns jogos referentes às noções temporais no contexto de ambiente diversificado, conforme descrito no quadro 1.

Durante a intervenção, foi utilizado o método clínico que consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que a criança vai dizendo ou fazendo. Constitui-se em estabelecer um diálogo utilizando situações experimentais propostas pelo pesquisador, visando explorar os raciocínios das crianças. Para Piaget (1981, p. 176), trata-se de um método que faz uso da observação e da experimentação, "[...] ele conserva, assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada

estudante e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais". As atividades propostas na intervenção abordaram a rotina e a construção da noção de tempo, como pode ser verificad no quadro 1.

Quadro 1 – atividades propostas nas intervenções

I**NTERVENÇÕES**	
1º	Apresentação da rotina – cartazes com alusões as rotinas de: chegada, chamada, atividade 1 – (atividade coletiva), atividade 2 (atividade de regras em grupo), lanche, avaliação do dia e saída. Os cartazes foram confeccionados com descrição em imagem das atividades propostas.
2º	Os cartazes foram apresentados e organizados conforme escolha dos estudantes e afixados num varal à frente da sala. A sequencia de atividades era escolhida pelos estudantes, e mediante as escolhas organizou-se o varal.
3º	Escolha da forma de registro da sequência de ações da rotina e atividade alusiva à sequência temporal. Nas atividades que requeria registro, os estudantes decidiram os tipos de registro.
4º	Atividade de história sequenciada, atividade exploratória das categorias do tempo (permanência, mudança, simultaneidade, semelhanças e diferenças).
5º	Apresentação do relógio como uma das medidas do tempo e atividade de evolução do tempo com imagens.
6º	Construção da linha do tempo individual.
7º	Antecipação mental da rotina com base nos procedimentos anteriores.
8º	Antecipação mental da rotina com base nos procedimentos anteriores. Atividades em grupo e encerramento.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Resultados e discussão

O exposto a seguir apresenta a forma como foram constituídas as intervenções pedagógicas com destaque para a rotina e as atividades com ênfase na construção da noção do tempo.

Inicialmente a rotina foi apresentada para os alunos, com cartazes, que consistiam em desenhos representativos e a definição da atividade (imagem 1). Foi proposto aos alunos que escolhessem livremente a sucessão das atividades que ocorreriam no dia. Ficou acordado que os momentos como lanche, intervalo e saída não estariam sujeitos a alterações, por que estes são determinados pela direção escolar.

Esta foi uma ocasião favorável à troca de vista dos alunos e do professor, permitindo a descentração de alguns alunos e ao mesmo tempo a percepção do outro.

Após essa apresentação inicial dos cartazes, estes foram afixados em um varal na frente da sala, dessa forma foi possível que todos pudessem visualizar os cartazes e a sequência de atividades do dia planejado pelos alunos.

Esta rotina marcou o início do trabalho diário. Foi um momento em que os alunos, juntamente com o professor, decidiram a sucessão das atividades planejadas para aquele dia, qual a sequência em que as diferentes atividades aconteceriam.

Essa rotina com configuração de planejamento do dia possibilitou que a criança desenvolvesse habilidades de percepção do tempo, pois de acordo com Silva e Frezza (2010, p.51) o planejamento do dia permite que, mesmo quando as crianças não tenham construído as noções temporais, elas são capazes de considerar a transição do tempo através das atividades programadas.

Ainda nessa perspectiva, foram propostas outras atividades explorando as noções temporais. Por exemplo, sempre que terminava uma das atividades da rotina, era perguntado às crianças, o que veio antes, e o que viria depois. Todos deveriam acompanhar a virada do cartaz referente à atividade ora concluída, permitindo aos alunos ampliar a sua perspectiva da percepção temporal. Na imagem 1 as crianças estão analisando os cartazes e verificando a sequencia escolhida.

Imagem 1 – Proposição das tarefas apresentadas no planejamento do dia

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na primeira intervenção a rotina foi apresentada com breves explicações, era perceptível que se tratava de uma palavra nova, então se fez necessário relacioná-la com

o cotidiano das crianças, exemplificando por meio de histórias e dramatizações o que elas vivenciariam ao longo do dia, desde o acordar ao deitar-se.

Foi proposto que poderiam escolher a ordem das atividades e que poderiam afixá-los no varal. Uma forma de saber se a atividade já havia sido feito, seria por meio da virada do cartaz, para que ficasse visível para todos que aquela tarefa já havia sido realizada.

Embora fosse uma decisão bem simples, as crianças pareciam não compreender, mesmo sendo enfatizado que se tratava de uma escolha livre. Frequentemente eles ficavam esperando alguma reação negativa quanto à sua escolha. Uma das formas de amenizar essa inibição dos alunos foi fazer uma lista dos alunos responsáveis pela virada dos cartazes, uma vez, concluída a atividade.

No decorrer do dia foi possível observar que os alunos apresentavam dificuldades de olhar no varal para verificar a atividade que havia sido executada e qual seria a próxima. Faziam questionamentos, como: "- Tia, agora é o que?" " -"Que horas é o lanche, e o recreio?". Nas primeiras intervenções tiveram muita dificuldade em assimilar a sequência das atividades. Para essas crianças o tempo não apresentava continuidade, mas era fragmentado em partes estanques.

Em conformidade Ramos (200-) apud Freire (1998, p. 11) verifica que

> Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente.

Outra proposta de atividade que representava uma novidade foi a avaliação do dia. Essa atividade ocorreu no final da aula e com os alunos sentados em círculo. Foi solicitado que fizessem uma reconstituição das ações do dia. Essa foi uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre suas ações e atitudes coordenassem ideias e ações, estabelecesse relações entre causa e efeito, e considerasse diferentes pontos de vista.

Eles poderiam reconstituir os acontecimentos vivenciados naquele dia, evocar o que fizeram e o que sentiram e como se comportaram durante as diferentes atividades de que participaram (se alcançaram ou não os objetivos propostos inicialmente no planejamento do dia). A evocação das ações e dos acontecimentos na "hora da avaliação" deu oportunidade para que os alunos refletissem sobre o que haviam feito, e consequentemente, percebessem a rotina estabelecida no planejamento do dia.

Nas primeiras intervenções os alunos apresentaram timidez, retraimento, concordando com tudo que havia sido colocado em pauta na roda, copiando a fala do

colega, não sabendo coordenar os pontos positivos e/ou negativos daquele dia, e nem a sequência do planejamento do dia.

Após a quarta intervenção foi notório as modificações do comportamento das crianças no que tange a noção de sequência e a avaliação do dia. Foram diminuindo os questionamentos do que seria a próxima atividade e a certeza das escolhas ao planejar as tarefas do dia e na avaliação do dia, tornaram-se mais participativos e menos inibidos, as respostas estavam bem elaboradas, expressavam sem timidez a sua opinião e tornaram-se mais concentrados nas opiniões dos outros.

Na quinta intervenção foi apresentado um “relógio rotina” (imagem 2), com os mesmos desenhos representativo dos cartazes. O planejamento continuou flexível, e no término da atividade o registro foi feito por meio da retirada dos desenhos, o que permitiu uma melhor compreensão da noção de sequência das atividades, uma vez que o relógio é uma medida de tempo.

Outras atividades foram inseridas a partir da terceira intervenção. Uma das atividades propostas foi a história sequenciada (imagem 3): contava-se uma história infantil para a criança e a partir da história era apresentado imagens (placas sequenciadas) da história para que elas colocassem na ordem dos acontecimentos. Algumas perguntas pertinentes foram feitas: O que veio antes? E depois? Quais as diferenças e semelhanças entre as imagens? Cada história tinha uma sequência de 3 imagens, embora fosse bem elementar inicialmente as crianças apresentaram muitas dificuldades.

Apresentavam dificuldade em compreender o que mudava e o que permanecia, não percebiam as mudanças nem as semelhanças e diferenças entre as imagens. Na organização e no discurso das crianças predominava fragmentação das imagens e das histórias, foi somente a partir da quinta intervenção que conseguiram realizar com segurança e entendimento as tarefas dessa natureza.

Imagem 3 – Atividade de história sequenciada.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na sexta intervenção pôde-se verificar que as dificuldades encontradas anteriormente, como “questionar a sucessão das atividades”, já havia sido praticamente suplantadas, também entraram em acordo entre si para virar os cartazes, demonstraram segurança nas suas ações e menos ansiedade. Tornaram-se mais autônomas, já sentiam segurança em trocar pontos de vistas e experimentavam a cooperação.

Na sétima e oitava intervenção foi o momento que se averiguou a evolução construída gradativamente pelas crianças durante as intervenções, pois estas não necessitavam mais da rotina visualmente, as ações foram antecipadas oralmente e percebeu-se que elas organizaram a rotina das tarefas mentalmente.

Na primeira mediação não conseguiam sequer compreender visualmente a sucessão das ações do dia e no decorrer das intervenções puderam apresentar progresso, pois já o faziam mentalmente, se situando no tempo, como também no espaço, e percebiam as relações causais.

Considerações finais

Inicialmente as crianças demonstraram ansiedade, dificuldade para compreensão da sucessão das atividades e timidez na avaliação do dia; não sabiam tomar pequenas decisões, tinham receio que a reação da professora quanto as suas escolhas fosse negativa. A introdução de atividades bem simples como o planejamento e a avaliação do dia permitiu às crianças explorarem conceitos como, antes, depois, durante, ao mesmo tempo, perceber diferenças e semelhanças, sequência, ordem, etc. O planejamento do

dia possibilitou a essas crianças a oportunidade de “refletir antes de agir”; Perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades que seriam realizadas e, consequentemente, estruturar progressivamente a noção de tempo.

Aos alunos foi possível estabelecer relações entre aquilo que pensa e aquilo que fazem e, por conseguinte, aprender a organizar-se, utilizando o tempo de maneira adequada, outros aspectos foram considerados como tomar pequenas decisões quando a sequência de atividades do dia, e até mesmo dosar a duração das atividades que realizavam.

A avaliação do dia também foi muito importante na construção da noção de tempo. É através da reconstituição das ações que os alunos tiveram possibilidade de refletir sobre os acontecimentos do dia, suas ações e atitudes, poderiam coordenar ações e ideias, estabelecer relações causa e efeito, manifestar preocupação com o bem estar do outro, considerar diferentes pontos de vista e até relações de cooperação, iniciativa, responsabilidade e respeito mútuo.

O planejamento e a avaliação do dia favorecem a construção da noção de tempo na criança, contudo esse é o tipo de atividade que atinge outros objetivos e valores. Para Mantovani de Assis (2010, p.248) evocando as ações realizadas durante as atividades, estabelecendo relações entre elas, “as crianças poderão chegar a deduções e conclusões referentes à construção do conhecimento e da moralidade, como também, aquelas que dizem respeito às interações sócio-afetivas”.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular para a educação Infantil**: Brasília: MRC/SEF, 1998. v.1.

FOLQUITTO, Camila Tarif Ferreira. SOUZA, Maria Thereza Coelho de. **Desenvolvimento da noção operatória de tempo: contribuições para compreensão do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas. v. 7.n.1. jan- jul/2015.

LEI 11.276/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/l11274.htm. Acesso em 16 de Julho de 2018.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Proepre Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil.** São Paulo: Book, 2010.

NEVES, V. F. A. GOUVÊA, M. C. S. de. CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança.** Trad. Christiano Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 331p.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança.** Rio de Janeiro: Distribuidora Record, [s.d.].

RAMOS, Janaina Silmara Silva**. Rotina na educação infantil: saberes docentes.** Departamento de educação – UFRN. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf

SILVA, João Alberto; FREZZA, Junior Saccon. **A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil.** Conjectura, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. **A história no 1° ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento.** Uminho. 2009.