

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“Olhar é um ato de escolha”
O papel das fontes iconográficas no processo de
construção de uma consciência histórica

Filipa Vitória Oliveira de Sousa

M

2024



Filipa Vitória Oliveira de Sousa

**“Olhar é um ato de escolha”
O papel das fontes iconográficas no processo
de construção de uma consciência histórica**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pelo Professor Doutor Hugo Daniel Silva Barreira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

*A ti, Tiago, que és ramo da mesma árvore e me
ensinas que a vida é mais bonita quando partilhada*

Sumário

Declaração de honra.....	6
Agradecimentos.....	7
Resumo	11
Abstract	12
Índice de Figuras.....	13
Índice de Tabelas	15
Índice de Gráficos	16
Lista de abreviaturas e siglas	17
Introdução	18
1. Aprender a olhar: o enquadramento teórico	23
1.1.A Literacia Visual.....	24
1.1.1.O ensino da literacia visual.....	27
1.1.2.A literacia visual no ensino	32
1.2.A Consciência Histórica.....	38
1.2.1.A aplicabilidade da consciência histórica	45
1.2.2.A consciência histórica na realidade educativa	49
2. Aprender a observar: o enquadramento metodológico	55
2.1.O contexto da intervenção	56
2.1.1.A Escola Secundária de Gondomar	56
2.1.2.As turmas.....	58
2.2.As intervenções pedagógicas	60
2.2.1.O início da criação: o trabalho “Guia arquitetónico do Gótico”	65
2.2.2.O ensaio: o debate “É a História uma discussão atual?”	67
2.2.3.A encenação: a ficha de trabalho “Uma História feita de mapas”	71
2.2.4.A apoteose: o trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”	73
2.2.5.O questionário final.....	78
3. Analisar e interpretar: a apreciação dos resultados.....	80
3.1.O trabalho “Guia arquitetónico do Gótico”	84
3.2.O debate “É a História uma discussão atual?”	88

3.3.A ficha de trabalho “Uma história feita de mapas”	94
3.4.O trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”	102
3.5.Balanço final	115
3.5.1. A opinião da audiência: o questionário final.....	116
3.5.2. A contemplação da obra: considerações sobre a prestação das turmas	123
Considerações finais	127
Referências Bibliográficas.....	134
Anexos	138
Anexo 1 – A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser	138
Anexo 2 – Níveis de progressão da evidência histórica por Rosalyn Ashby.....	138
Anexo 3 – Categorizações propostas por Marília Gago	139
Apêndices	141
Apêndice 1 – Questionário inicial	141
Apêndice 2 – Apresentação geral do <i>Padlet</i> “Guia arquitetónico do Gótico”	144
Apêndice 3 – Apresentação final do <i>Kialo</i> “É a História uma discussão atual?”	145
Apêndice 4 – Ficha de trabalho “Uma história feita de mapas”	147
Apêndice 5 – Guião do trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”	149
Apêndice 6 – Dossiers documentais “Foi o Renascimento arte pela arte?”	150
Dossier documental 1	150
Dossier documental 2	160
Dossier documental 3	170
Dossier documental 4	180
Dossier documental 5	190
Apêndice 7 – Questionário final	200
Apêndice 8 – Dossiers documentais “Foi o Renascimento arte pela arte?”	203

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, setembro de 2024

Filipa Vitória Oliveira de Sousa

Agradecimentos

É quando nos sentamos num banco de jardim ou como eu, neste momento, na areia a contemplar o normal movimento das ondas do mar que nos damos conta que, não raras vezes, a beleza das coisas não está no resultado, mas sim no próprio decurso. Eventualmente, o valor intrínseco de uma obra de arte não reside no produto final, mas antes em todos os materiais, etapas de criação e nos pequenos fatores que influenciaram o autor durante todo o processo. Da mesma forma, acredito que o melhor que levamos de uma jornada são aqueles que, como nós, partilham um pouco do nosso caminho e, de variadas maneiras, nos ajudam a dar-lhe significado. Certa de que aqueles que comigo compartilharam esta cruzada sabem o apreço que lhes guardo, não poderia passar a ocasião sem ressaltar os protagonistas da minha história, aqueles que, perante a incerteza do futuro, me deram sempre a certeza de que pertencemos onde o caminho nos levar e de que não há sensação mais recompensante de que sermos nós próprios, inteiramente.

Aos meus pais, Georgina e Filipe, por me ensinarem que não há limites para os nossos sonhos. Por me darem o que podiam e o que não podiam, e aqui falo de muito mais do que o dinheiro alguma vez será capaz de comprar. Por me apoiarem em todas as minhas decisões, por me deixarem ser eu e aprender comigo e com todas as minhas decisões sem nunca me soltarem a mão. Se sou a pessoa que sou hoje é a vocês que devo, são e serão sempre o meu maior exemplo.

Ao meu irmão, Tiago, que há quase 19 anos é o causador das minhas dores de cabeça, mas que é casa mesmo sem o saber. A ele, que foi o presente que eu mais pedi e que se tornou companhia nesta vida, tenho de agradecer por me ensinarem tanto mesmo sem saberes. Vivemos sempre as vitórias um do outro como se fossem nossas e garanto-te que o farei sempre, se não for num campo de futebol a festejar cada um dos teus golos será na vida, na certeza de que foste feito para voar muito alto. Orgulha-me ver a pessoa em que te tornaste, mas para mim serás eternamente o menino de cabelo pelos ombros, agarrado a uma bola e que me seguia para todo o lado, e são essas memórias a que me agarro nos dias difíceis.

Aos meus avós, Maria, António e Isabel, por serem os alicerces de toda a estrutura. Por serem o colo que me lembrará sempre dos sorrisos mais sinceros, numa época em que a vida sabia a bolachas de chocolate e às comidas de panela cujo cheiro acalmam a alma. A quem me ensinou muito mais do que alguma vez poderei agradecer, à prova de que não há amor igual ao amor de avós. Sempre lembrados, aos meus avós, Luís e Samuel, na certeza de que guiam o meu caminho de um sítio melhor, oriento os meus passos na esperança de que se orgulhem das minhas escolhas. Levo-vos a todos marcados no coração e na pele, na certeza de que haverá sempre casa nos braços de cada um de vocês.

Passando para o meio académico, agradecer às duas pessoas que possibilitaram a operacionalização deste relatório, que acreditaram neste projeto e que desde o início foram excecionais na sua orientação. À professora Sara, pelo profissionalismo, pela sensibilidade, por ter sido incansável perante as dificuldades que surgiram e por me ter sempre incentivado a fazer melhor. Ao professor Hugo, que me lembrou que a arte existe porque a vida não basta, pelo entusiasmo, pela tranquilidade e pela paciência que sempre demonstrou perante as inquietações.

Ao professor Armando, com quem tive o privilégio de dividir a sala de aula, por ser um exemplo que levarei para a vida de como podemos fazer o nosso trabalho sem nunca nos resignarmos a ser apenas suficientes. A quem me mostrou que não há atividade, aplicação, ou carimbos que não tenham lugar na aula de História, foi uma honra aprender a importância de nunca perdermos o brilho nos olhos diante da missão que escolhemos: ensinar.

Ao meu companheiro de estágio, o Miguel, que dividiu ansiedades e multiplicou risos, obrigado por teres tornado esta experiência em algo mais leve e animado, foi um prazer dividir o começo desta história contigo.

Às minhas duas turmas, quem deu sentido a todo este projeto, deixo-vos com a certeza de aprendi muito mais convosco do que alguma vez seria capaz de vos ensinar. Que privilégio foi trabalhar com quem partilhou sempre do meu entusiasmo, guardo-vos num lugar muito especial e, tal como vocês, reluzente, cheio de gargalhadas, dedos

no ar e a pergunta do “É a professora que vai dar a aula?”. Recordarei para sempre cada um dos nossos momentos ciente de que, por mais 40 anos de aulas que dê, os primeiros passarinhos nunca se esquecem. Voem, tenham sempre a coragem de ser, inteiramente e da forma mais plena que conseguirem, nem o céu será o limite para quem tiver a ousadia de sonhar.

Às pessoas que mais de perto acompanharam e viveram comigo cada um dos meus tropeços e conquistas, o que de melhor estes últimos anos me deram, a certeza de que há amizades que nos preenchem e aconchegam a alma. Aos meus padrinhos, João e Beatriz, pelas intermináveis tardes de chá, pelas conversas, pelos conselhos, pelas memórias que levarei comigo a vida toda, obrigado por me terem sempre incentivado a ser a minha melhor versão. Ao Marco, pelas chamadas sem fim, pelo ombro amigo sempre presente, por me ensinares tanto mesmo sem te aperceberes e por me mostrares que a vida se torna mais leve quando decidimos aceitar o que o futuro nos reserva. À Francisca, a mulher força da Natureza, obrigado por seres uma inspiração, que memórias bonitas criamos ao longo destes anos. Ao Tomé, parceiro de associativismo e da vida, guardo-te num lugar muito especial, certa de que o mundo seria um lugar melhor se todos tivessem um coração como o teu.

Um agradecimento especial às quatro pessoas que, desde o primeiro ano, me fizeram ter a certeza de que estava no sítio certo. Olhando para trás, percebo que casa nunca foi um local, foram sempre as pessoas com quem dividimos a caminhada e serei eternamente grata por ter dividido esta história convosco. Ao Diogo, comigo desde o primeiro dia, obrigado pela amizade confortante, por todos os momentos que levarei comigo para sempre certa de que continuaremos a somá-los. À Raquel, que sempre me mostrou que somos do tamanho dos nossos sonhos, obrigado pelo apoio constante e pelas gargalhadas intermináveis. Ao João, o professor das mil aplicações, obrigado pelos debates em torno de todo e qualquer assunto, por me mostrares vale sempre a pena investirmos naquilo que nos faz feliz. À Alexandra, a alma criativa, por me teres ensinado sobre o quão simples é sermos felizes, que todos pudessem ter a sorte de ter uma “Alexandra” na vida. Que a amizade que nos une continue a ser alicerce pela vida fora, estou certa de que todo este caminho soube a certo por ter sido dividido convosco.

Por fim, um especial agradecimento a quem viu todo este espetáculo da primeira fila e aplaudiu como se fosse seu. Ao meu Diogo, companheiro de vida e de tantas aventuras, obrigado por me incentivares a ser a melhor versão de mim e por me fazeres acreditar que não há limites para os meus sonhos. Não há palavras que pudesse escrever que expressassem o quão grata sou por cada vez em que acalmaste as minhas ânsias e por todas as vezes em que foste farol e porto de abrigo, o teu abraço será sempre o melhor lugar do mundo. Que o brilho dos teus olhos quando me vês a conquistar algo nunca esmoreça, continuar-me-ei a perder nele como no dia em que nos conhecemos. Por toda a cumplicidade e amor que nos guiará pela vida fora, um obrigado.

Encerro este capítulo de agradecimentos sabendo que não há momento certo para retribuirmos tudo o que as pessoas que compõe a nossa vida fazem por nós, mas não duvido que a pessoa que sou hoje é a súpula de um pouco de cada um daqueles que comigo dividiram o caminho. Como nos dizia Antoine de Saint-Exupéry na obra *O Príncipezinho*, “aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Resumo

Numa era marcada pela massificação da imagem, aprender a ver deve assumir-se como uma preocupação premente no leque de competências promovidas no âmbito educativo. No entanto, e perante a constante necessidade de avaliação da informação com que somos confrontados, não chega apenas um olhar superficial, impõe-se uma postura adequada às exigências do mundo atual.

Sob a alçada deste mote, a nossa investigação-ação assentou na aposta da relação entre dois conceitos que consideramos fundamentais, não só no seio da aprendizagem da História como no modo de encarar a realidade mundana: a literacia visual e a consciência histórica. Almejando a formação de alunos que, além de cientificamente seguros, sejam capazes de interpretar, refletir e agir ativamente na sociedade em que se inserem, pensámos a nossa intervenção visando a) a avaliação entre o recurso sistemático a fontes iconográficas e o desenvolvimento da literacia visual, b) a compreensão do modo como o uso de fontes iconográficas pode potenciar o desenvolvimento da consciência histórica c) a análise da relação entre o recurso a fontes iconográficas e a mobilização da consciência histórica na aquisição de conhecimento histórico. Intentando o cumprimento destes objetivos operatórios, idealizamos um conjunto de atividades com base nos dados inferidos através de um questionário inicial, aliando assim as nossas ambições com as especificidades das duas turmas do 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades com que trabalhamos, na busca por um vínculo entre ver e saber História.

As considerações resultantes dos dados que obtivemos, por mais que circunscritas à realidade da nossa amostra, permitiram-nos compreender que não só “olhar é um ato de escolha” como é algo aprendível, que, conjugado com outras competências, se torna imprescindível na forma como encaramos o que nos rodeia.

Palavras-chave: Literacia visual, consciência histórica, documento iconográfico, imagem.

Abstract

In an age marked by the massification of images, learning to see must be a pressing concern in the range of skills promoted in the educational environment. However, given the constant need to evaluate the information we are confronted with, a superficial look is not enough; we need a posture that is appropriate to the demands of today's world.

Under this motto, our action-research was based on the relationship between two concepts that we consider fundamental, not only in the learning of history but also in the way we view worldly reality: visual literacy and historical awareness. With the aim of training students who, as well as being scientifically confident, are capable of interpreting, reflecting and acting actively in the society in which they live, we designed our intervention with a view to a) evaluating the relationship between the systematic use of iconographic sources and the development of visual literacy, b) understanding how the use of iconographic sources can enhance the development of historical awareness c) analysing the relationship between the use of iconographic sources and the mobilisation of historical awareness in the acquisition of historical knowledge. In order to fulfil these operational objectives, we devised a set of activities based on the data inferred from an initial questionnaire, thus combining our ambitions with the specificities of the two 10th grade classes of the Languages and Humanities Scientific-Humanistic Course we worked with, in the search for a link between seeing and knowing history.

The considerations resulting from the data we obtained, however limited to the reality of our sample, allowed us to realise that not only is 'looking an act of choice', but it is also something that can be learned, which, when combined with other skills, becomes essential in the way we view our surroundings.

Key-words: Visual literacy, historical consciousness, iconographic source, image.

Índice de Figuras

Figura 1 – O desenvolvimento da literacia visual	28
Figura 2 – A matriz do pensamento histórico	46
Figura 3 – Apresentação principal do <i>Padlet</i>	67
Figura 4 – Resposta de um aluno da turma A	69
Figura 5 – Apresentação inicial da atividade no <i>Kialo</i>	71
Figura 6 – Resposta de um aluno da turma B	75
Figura 7 – Capas dos dossiers temáticos subordinados à atividade “Foi o Renascimento arte pela arte?”	78
Figura 8 – Ambiente de trabalho na atividade “Guia arquitetónico do Gótico”	86
Figura 9 – Conjugação de materiais na atividade “Guia arquitetónico do Gótico”	86
Figura 10 – Comparação entre duas respostas da turma B	88
Figura 11 – Resultado das contribuições na plataforma <i>Kialo</i>	90
Figura 12 – Contribuição de consciência global do aluno C da turma A	92
Figura 13 – Documentos cartográficos da ficha de trabalho “Uma história feita de mapas”	96
Figura 14 – Excerto de resposta de interpretação descritiva fraca do aluno C da turma B	97
Figura 15 – Excerto de resposta de interpretação descritiva do aluno J da turma A	97
Figura 16 – Excerto de resposta de interpretação descritiva do aluno R da turma B	98
Figura 17 – Excerto de resposta de interpretação explicativa do aluno M da turma B	99
Figura 18 – Excerto de resposta de interpretação explicativa do aluno P da turma B	99
Figura 19 – Excerto de resposta de interpretação explicativa do aluno F da turma A	100
Figura 20 – Excerto de resposta de interpretação reflexiva do aluno C da turma A	101
Figura 21 – Excerto de resposta de interpretação reflexiva do aluno G da turma B	101
Figura 22 - Excerto de resposta de interpretação reflexiva do aluno K da turma A	101
Figura 23 – A conjugação dos materiais de apoio – dossier, manual e suporte digital	103
Figura 24 – O ambiente de trabalho colaborativo	104

Figura 25 – Excerto de resposta de interpretação descritiva do grupo III da turma B	106
Figura 26 – Recorte do dossier temático V com a obra <i>A entrega das chaves a São Pedro</i>	107
Figura 27 – Excerto de resposta de interpretação explicativa do grupo V da turma B	107
Figura 28 – Recorte do dossier temático II com a obra <i>Villa Capra</i>	108
Figura 29 – Excerto de resposta de interpretação reflexiva do grupo II da turma B	108
Figura 30 – Excerto de resposta de consciência global do grupo II da turma B	110
Figura 31 – Excerto de resposta de consciência global do grupo II da turma B	110
Figura 32 – Recorte do dossier temático III	112
Figura 33 – Excerto de resposta de consciência global do grupo III da turma A	112
Figura 34 – Excerto de resposta de consciência global do grupo V da turma A	114
Figura 35 – Recorte da apresentação oral do grupo V da turma A	115
Figura 36 – Resposta de um aluno da turma B	118
Figura 37 – Resposta de um aluno da turma A	118
Figura 38 – Resposta de um aluno da turma B	120
Figura 39 – Resposta de um aluno da turma A	120
Figura 40 – Resposta de um aluno da turma B	120
Figura 41 – Resposta de um aluno da turma B	122
Figura 42 – Resposta de um aluno da turma A	123

Índice de Tabelas

Tabela 1 – As intervenções pedagógicas realizadas no ano letivo 2023/ 2024	62
Tabela 2 – Resultados obtidos nas turmas A e B	87
Tabela 3 – Resultados obtidos nas turmas A e B ao nível da literacia visual	105
Tabela 4 – Resultados obtidos nas turmas A e B ao nível da consciência histórica	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados obtidos na turma A	91
Gráfico 2 – Resultados obtidos nas turmas A e B	95
Gráfico 3 – Resultados obtidos na questão 6 “Em comparação com o primeiro trabalho, que tipo de evolução observaste na tua capacidade de análise de fontes iconográficas no trabalho relativo à arte do Renascimento?”	121
Gráfico 4 – Resultados obtidos na questão 9 “Consideras que a análise de documentos iconográficos te ajudou a compreender os conteúdos lecionados ao longo do ano?”	122

Lista de abreviaturas e siglas

LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PNA	PLANO NACIONAL DAS ARTES
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ENEC	ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
ESG	ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR
TBL	<i>TEAM-BASED LEARNING</i>

Introdução

“O essencial é saber ver [...], mas isso, tristes de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender”¹.

O mundo que nos rodeia confronta-nos diariamente com a necessidade de vermos, de sermos capazes de olhar para algo e de lá extrairmos algum tipo de informação. É impossível descurar a quantidade imensurável de elementos visuais com os quais convivemos num dia comum da nossa existência ou de ficar indiferente à avalanche de ideias difundidas através dessas formas de comunicação.

Como nos alerta Alberto Caeiro, o importante é “saber ver”, uma tarefa associada a um grande investimento intelectual e à demanda de aprender a “desaprender”². Estes versos inscritos na obra *Poemas de Alberto Caeiro* levam-nos a pensar sobre o modo como encaramos a realidade em que nos inserimos, sobretudo no que concerne às imagens. Quantos de nós tiram um minuto do seu dia para observar o *outdoor* em frente ao local de trabalho, olham para cima para apreciar o topo dos edifícios arquitetónicos do centro da cidade ou se questionam sobre o motivo por detrás da escolha do *slogan* de um determinado cartaz?

A resposta a todas estas questões parece simples, apenas uma pequena minoria atenta, realmente, nos pormenores do ambiente envolvente. Tal se deve não só ao ritmo frenético que a vivência laboral imprime na vida das pessoas, mas também a uma quase “alienação” generalizada em relação ao ato de contemplar. A massificação dos meios de comunicação numa era assinalada pelo cruzamento, muitas vezes sem distinção, entre informação verídica e errónea torna indispensável que cada indivíduo, enquanto parte crítica e ativada da sociedade, adote uma postura reflexiva perante todos os elementos com que é confrontado no seu quotidiano. À semelhança do exercício crítico que alguém realiza quando se encontra a ler uma notícia, questionando

¹ PESSOA, Fernando – *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática, 1946. p. 50.

² PESSOA, Fernando – *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática, 1946. p. 50.

a veracidade da fonte e do próprio texto, é também fundamental que esse mesmo processo se aplique ao escrutínio dos recursos visuais. Por mais inquestionável que possa parecer uma qualquer imagem, esta não deixa de ser uma construção pictórica e, como qualquer outra construção, é definida pelos objetivos de quem a compõe, com uma mensagem e propósito definidos.

Transpondo estas reflexões para o plano educativo, é fundamental que a escola se adapte às exigências emergentes de uma sociedade cada vez mais massificada, digital e visual. Se as últimas décadas têm sido marcadas por uma globalização dos meios de comunicação e de informação visual, torna-se premente que os programas de ensino forneçam os mecanismos indispensáveis ao acompanhamento dessa mesma evolução. Destarte, acreditamos que o ambiente escolar se deve assumir enquanto local por excelência da promoção das múltiplas valências necessárias à formação de alunos completos, não apenas na vertente do conhecimento formal, mas também nas competências cuja aplicabilidade extravasa as paredes de uma sala de aula.

Da mesma forma que a escola instiga a aquisição de conhecimentos diversificados nas várias áreas científicas, é fundamental o incremento de uma postura crítica e reflexiva em relação às diversas circunstâncias inerentes à existência do indivíduo enquanto ser social. Mais do que a ambição de formar alunos cientificamente competentes, foi da crença de que a escola, e em particular a aula de História, desempenham um papel determinante na formação de alunos capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos nas exigências do quotidiano que começaram a surgir as motivações que dariam origem ao propósito do nosso estudo.

Cientes da urgência de munir os alunos de competências associadas às múltiplas literacias necessárias a uma interpretação criteriosa do mundo em que se incluem, e certos de que a escola se encontra umbilicalmente associada ao desenvolvimento dos vários aspetos relacionados com a leitura e a escrita, começamos a cogitar sobre qual seria o papel ocupado pela imagem, especificamente na aula de História. No entanto, mais do que apenas constatar uma utilização mais ou menos frequente, interessava-nos compreender a relação entre o recurso a documentos iconográficos e o desenvolvimento do conhecimento histórico, nomeadamente da consciência histórica.

Atendendo a tais ambições, surgiram os alicerces que dariam sustento a este relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Inteirados de que o uso da imagem em sala de aula é um assunto em ascensão, seja em relatórios de estágio ou documentos científicos de outra dimensão subordinados ao tema, tentamos primar pela diferença ao conjugar dois conceitos que, numa primeira análise, podem parecer mais díspares do que relacionáveis, o que resultou na formulação da seguinte questão orientadora:

- Será que o incremento da literacia visual, através do recurso a fontes iconográficas, potencia o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?

Embora aparentem remeter para realidades distintas, consideramos que existe uma relação entre a utilização de imagens e a promoção de um pensamento crítico fundamentado em conhecimento histórico, sendo que esta tipologia de fontes específica promove processos de reflexão distintos das fontes escritas, como a possibilidade de uma conceção visual dos próprios conteúdos programáticos.

No que concerne aos dois conceitos operatórios que selecionamos, a mobilização da literacia visual vai ao encontro do que anteriormente referimos acerca da importância da inclusão de múltiplas literacias no processo de ensino-aprendizagem, figurada enquanto instrumento crucial na interpretação do mundo envolvente. A escolha pela consciência histórica em detrimento das diversas outras competências específicas associadas à disciplina da História deve-se pela sua aplicabilidade intrínseca, que desde logo se relaciona com a nossa conceção de valorização de aprendizagens e competências cuja utilidade extravasa a realidade escolar. Além disso, a consciência histórica pressupõe a mobilização do pensamento crítico e reflexivo, posição que julgamos indispensável na formação de alunos capazes de intervir ativa e conscientemente na sociedade.

Como forma de operacionalizar a questão que norteará todo o nosso trabalho, empreendido ao longo do ano letivo 2023/ 2024 na Escola Secundária de Gondomar

com duas turmas do 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, elaboramos um conjunto de três objetivos específicos:

1. Avaliar a relação entre o recurso sistemático a fontes iconográficas e o desenvolvimento da literacia visual dos alunos;
2. Compreender de que modo o uso de fontes iconográficas pode potenciar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos;
3. Analisar a relação entre o recurso a fontes iconográficas e a mobilização da consciência histórica na aquisição de conhecimento histórico.

Visando o cumprimento de todos estes objetivos, as nossas opções metodológicas recaíram sobre a organização de uma investigação-ação educacional, sendo que a tipologia qualitativa se afigurou como a que poderia melhor servir os nossos propósitos. Posto isto, decidimos que iniciáramos a nossa intervenção pela priorização da observação direta da prestação dos alunos em aula e pela aplicação de um questionário que nos permitiria conciliar as nossas ambições com as especificidades da amostra com que iríamos trabalhar. Não obstante, e sem necessariamente cogitar sobre as atividades que seriam elaboradas do decorrer desse questionário, todas as estratégias de aprendizagem seriam idealizadas de acordo com um denominador comum: a interligação entre a utilização de fontes iconográficas e a promoção de processos de raciocínio e reflexão característicos da consciência histórica.

O presente relatório será regido por uma lógica sequencial, pelo que os três capítulos que o compõem, aos quais se somam a introdução e as considerações finais, remetem para o processo de investigação inerente à sua realização, iniciando pelo enquadramento teórico, seguido do enquadramento metodológico e encerrando com a análise dos resultados. O capítulo 1, referente ao alicerce teórico, será dividido em dois subcapítulos, marcados pelas discussões em torno dos conceitos fulcrais do nosso trabalho, literacia visual e consciência histórica. Neste capítulo, serão discutidas as definições associadas a cada um dos conceitos, sendo que existirá espaço para momentos de reflexão que permitirão um posicionamento em relação às diversas propostas e conceções apresentadas, sendo que o mesmo encerrará com constatações em relação ao potencial de aplicabilidade, tanto da literacia visual como da consciência

histórica, à realidade educativa e à aula de História em particular. Por seu turno o capítulo 2 irá conter o enquadramento metodológico do nosso estudo, com referência à metodologia adotada e com a explicação das estratégias de maior relevância para o nosso estudo. Além de clarificada a sua estrutura e modo de realização, todas as intervenções pedagógicas serão devidamente enquadradas no âmbito dos nossos objetivos, seguindo uma conceção convergente onde os momentos de aprendizagem finais devem ser capazes de condensar o trabalho realizado ao longo do ano. Finalizando, o capítulo 3 será ocupado pela apreciação dos resultados aferidos das estratégias empreendidas ao longo do ano letivo, numa etapa reflexiva onde iremos discorrer sobre a prestação dos alunos, a sua perceção sobre o trabalho realizado e o nosso parecer em relação às atividades empreendidas, um momento de retrospeção que terá seguimento nas considerações finais.

Sem demais revelações, concluímos este momento introdutório cientes dos desafios que nos esperam, característicos de quem se aventura pela primeira vez numa demanda desta envergadura, mas certos de que, no final da jornada, algo terá sido aprendido, a História e o seu conhecimento terão sido trabalhos e, tanto os alunos como nós próprios, sairemos mais enriquecidos desta experiência.

1. Aprender a olhar: o enquadramento teórico

“Só vemos aquilo para que olhamos. Olhar é um ato de escolha.”³

A convicção de que “[o]lhar é um ato de escolha”⁴ serviu de mote para o nosso trabalho e, além de dar origem ao título do nosso relatório, norteou todo este capítulo, dedicado ao enquadramento teórico e conceitual. Esta ideia, desenvolvida na obra *Modos de Ver* de John Berger, é sustentada pela defesa do primado da visão em relação a todos os outros processos sensoriais e de aprendizagem. Como refere o autor, “[v]er vem antes das palavras. Mesmo antes de saber falar, a criança olha e reconhece”⁵, pelo que esta se apresenta como uma tarefa que precede algo tão elementar como a própria fala.⁶

Não obstante, por mais inerente à natureza humana que possa parecer, o processo de captar informação visualmente não é algo inato, implica a aquisição de determinadas competências e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva perante o meio. Aprender a olhar, expressão que dá origem ao título deste capítulo, é o primeiro passo para a aprendizagem de capacidades ao nível da literacia visual, ideia apresentada através da ótica dos especialistas do *Toledo Museum of Art*⁷. Desta forma, os títulos dos capítulos do nosso relatório acompanham o percurso proposto nesse mesmo artigo, realizando uma analogia entre o desenrolar do nosso estudo e a lógica de desenvolvimento da literacia visual.

Embora possam parecer ações semelhantes por estarem associadas ao mesmo domínio sensorial, Brian Kennedy aponta para uma distinção entre o conceito de olhar e ver. Na sua conceção, olhar correspondia a uma ação superficial, comparada ao folhear de um livro, enquanto ver implicava a capacidade de ler e retirar informação de um

³ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 18.

⁴ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 18.

⁵ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 17.

⁶ BERGER, John – *Modos de Ver*, cap. 1.

⁷ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy: How “Learning to See” benefits occupational safety*.

recurso visual, aquilo que corresponde à literacia visual⁸. Segundo Isabel Capeloa Gil, a visão não é algo meramente biológico, inerente à existência humana e que funciona de forma transversal em indivíduos com características semelhantes. Pelo contrário, esta é uma competência influenciada pelo enquadramento sociocultural do indivíduo, cuja interpretação individual representa uma influência fulcral no modo como este encara a realidade visual em que se insere⁹.

No entanto, se a capacidade de ver de forma a compreender os recursos visuais não é algo inato, importa compreender de que modo este tipo de competências é desenvolvido, em que ambiente e em que consiste o próprio conceito de literacia visual.

1.1. A Literacia Visual

“A escola que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver?”¹⁰

Desde os primórdios da sua criação que a unidade mais elementar da escola era associada à tarefa de ensinar os alunos a ler e a escrever, entendida como base de todas as futuras aprendizagens. Segundo John Debes e Roger Fransecky¹¹, durante muito tempo as escolas concentraram os seus esforços no desenvolvimento de uma literacia verbal, relacionada com o desenvolvimento do processo de escrita, leitura e fala. A literacia, compreendida na sua conceção primordial, corresponde à capacidade de ler e de usar de diferentes modos qualquer tipo de material escrito, algo restrito à realidade textual¹².

⁸ FONTES, Jéssica Alves – “*Modos de ver*”: *A construção do conhecimento histórico através de fontes iconográficas*, p. 44.

⁹ GIL, Isabel Capeloa – *Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens*, p. 13.

¹⁰ CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*, p. 17.

¹¹ DEBES, John L., FRANSECKY, Roger B. – *Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach*.

¹² GIL, Isabel Capeloa – *Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens*, p. 16.

Contudo, a constante evolução da digitalização e a massificação das imagens que começavam a permear a vida das pessoas fez com que fosse necessário potenciar novos tipos de literacia que refletissem estas inovações, entrando em linha de conta com vertentes como a literacia digital e a literacia visual que, posteriormente, passaram a ser entendidas como competências que deveriam ser desenvolvidas a par da literacia textual, funcionando de forma intercomplementar¹³.

O conceito de literacia visual tem a sua origem na década de 60 do século XX, associado ao nome de John Debes e à *International Visual Literacy Association (IVLA)*, uma associação americana da qual foi fundador e que se dedica ao estudo desta área. Na sua obra *Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach*¹⁴, a literacia visual é apresentada como um conjunto de competências visuais desenvolvidas através de uma interação multissensorial com o objeto, não se limitando apenas ao uso da visão. Deste modo, a literacia visual permitia ao indivíduo descrever e interpretar os diversos elementos visuais com que se deparasse, facilitando a sua comunicação e desenvolvendo uma sensibilidade crítica em relação ao que o rodeava.¹⁵

No entanto, o conceito de literacia visual, devido à sua complexidade e dimensão multidisciplinar, deixa transparecer algumas dificuldades na criação de uma definição única, sendo que existem vários contributos relevantes nesse sentido. Autores como Brian Kennedy¹⁶ e Philip Yenawine¹⁷ colocam a tónica na capacidade de compreensão e atribuição de significado a recursos visuais. Outros nomes, como Oksana Duchak¹⁸, Ralph Wileman¹⁹ e Judith e Richard Wilde²⁰ atribuem importância não só à leitura e compreensão como à interpretação das imagens, apontado estes últimos inclusive a necessidade de dominar um vocabulário específico de modo a permitir a discussão em torno dessas representações visuais.

¹³ DEBES, John L., FRANSECKY, Roger B. – *Visual Literacy*, p. 9.

¹⁴ DEBES, John L., FRANSECKY, Roger B. – *Visual Literacy*.

¹⁵ DEBES, John L., FRANSECKY, Roger B. – *Visual Literacy*, p. 7.

¹⁶ FONTES, Jéssica Alves – “*Modos de ver*”, p. 43.

¹⁷ YENAWINE, Philip – *Thoughts on Visual Literacy*.

¹⁸ DUCHAK, Oksana – *Visual literacy in educational practice*, p. 43.

¹⁹ FONTES, Jéssica Alves – “*Modos de ver*”, p. 42.

²⁰ LAPA, Ricardo - *Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, p. 140.

Isabel Capeloa Gil defende que a literacia visual não é apenas uma competência, mas também uma estratégia que permite decifrar o funcionamento da sociedade em que os indivíduos se inserem. Segundo a autora, esta é uma literacia multivalente e multidisciplinar que exige competências em variadas áreas, sendo algo que não resulta simplesmente do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em ambiente escolar, embora este a potencie²¹.

Em 2017, especialistas do *Toledo Museum of Art*, em colaboração com o *Center of Visual Expertise*, publicaram um artigo sobre de que modo a literacia visual poderia contribuir para um aumento da segurança no trabalho. Reconhecendo a polissemia do conceito, apresentaram uma definição própria um pouco mais alargada, referindo-se à literacia visual não só como a capacidade de ler e compreender, mas também de escrever em torno da linguagem visual. De acordo com os autores, esta competência visava dois objetivos maiores: auxiliar o indivíduo a aprender como ler e descodificar a informação apresentada nos recursos visuais e ajudar no processo de escrita e criação de representações visuais, de forma a comunicar informação.²²

Apresentados alguns dos principais contributos para a definição do conceito, condensamos as ideias e concluímos referindo que, para nós, a literacia visual corresponde a um conjunto diverso de competências e ferramentas que permitem ao indivíduo analisar, interpretar, compreender e atribuir significado aos recursos visuais com que se depara. Além de permitir conhecer criticamente o mundo que o rodeia, a literacia visual implica a capacidade de comunicar essa mesma informação aos outros, podendo incluir a própria criação de elementos visuais.

Não obstante, a literacia visual, enquanto competência complexa e multidisciplinar, não se desenvolve de forma espontânea. A necessidade de determinar qual o modo mais eficaz para tornar um sujeito visualmente letrado levou John Debes a apresentar um conjunto de passos que deveriam ser seguidos com vista a esse fim, ideia que foi posteriormente desenvolvida pelos especialistas do *Toledo Museum of Art* e do

²¹ GIL, Isabel Capeloa – *Literacia Visual*, p. 15.

²² NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*.

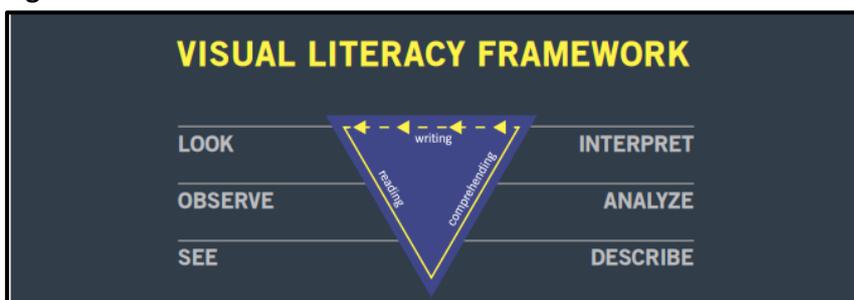
Center of Visual Expertise. Destarte, os subpontos seguintes apresentam essa mesma visão numa conjugação entre as propostas relativas ao processo de desenvolvimento da literacia visual e o espaço ocupado por esta competência na realidade educativa, de modo a contextualizarmos a pertinência do uso deste conceito enquanto, na nossa ótica, ferramenta operatória fundamental no ensino da História.

1.1.1. O ensino da literacia visual

John Debes, tido como o precursor do conceito de literacia visual, descreveu cinco passos através dos quais seria possível comunicar visualmente: primeiro ver; em segundo lugar aprender; depois comunicar; em seguida interpretar e, finalmente, compreender²³. Este percurso subentendia uma lógica em que o sujeito começava por apreender visualmente o objeto, partindo para uma aprendizagem de aspetos que incluíam a linguagem específica da dimensão visual e que o tornava capaz de comunicar e interpretar o objeto, sendo a compreensão deste último o cumulativo de todo o processo.

Esta ideia serviu de base a uma conceção mais aprofundada, apresentada pelo *Toledo Museum of Art* em 2013, através de uma representação esquemática que condensava um conjunto de várias etapas em três grandes competências: leitura, compreensão e escrita, observável na figura 1²⁴.

Figura 1: O desenvolvimento da literacia visual



Fonte: *Toledo Museum of Art*, 2013²⁵

²³ DUCHAK, Oksana – *Visual literacy in educational practice*, p. 44.

²⁴ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 12.

²⁵ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 12.

De acordo com esta proposta, primeiramente, era necessário que o sujeito olhasse de forma a apreender as linhas gerais do objeto e, depois, observasse de forma mais atenta, de modo a identificar os seus detalhes. Posto isto, já com a imagem totalmente vista, importava passar para a compreensão da sua linguagem, algo possível através da descrição da informação que estava perante os olhos do observador, e atribuir significado a essa informação por meio de uma análise e interpretação do conteúdo visual. A capacidade de escrita dessa linguagem visual seria o último passo do processo, fundamental para comunicar a informação concluída através da interpretação dos dados.²⁶

Contudo, devemos conceber a literacia visual como mais do que uma competência associada à análise de elementos visuais. Extravasando esse domínio, este tipo de literacia surge como uma importante ferramenta na promoção de uma postura cívica mais ativa. Citando as palavras de Isabel Capeloa Gil, “a literacia visual dá ao observador os instrumentos necessários para exercer um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas, que Jacques Derrida definiu como o direito de olhar”²⁷. Assim sendo, um indivíduo visualmente literado possuiria um olhar informado, tendo a capacidade de refletir e criticar em torno de artefactos culturais complexos, inseridos num determinado contexto sociocultural e circunscrito aos sistemas discursivos de poder.²⁸

A literacia visual assume-se, nesta linha de pensamento, como uma competência de grande relevância para o desenvolvimento de indivíduos visualmente literados e civicamente ativos, capazes de compreender e interpretar o que os rodeia e a sociedade em que se inserem. Observando de outro prisma, maior importância assume se, recorrendo ao conceito de Isabel Calado, considerarmos que o mundo atual se insere

²⁶ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 12.

²⁷ GIL, Isabel Capeloa – *Literacia Visual*, p. 28. Jacques Derrida (1930-2004) foi um importante filósofo do século XX associado à teoria da desconstrução, sendo tido como um dos grandes nomes do pós-estruturalismo. Em relação ao *droit de regard* (direito de olhar), Derrida defendia que a capacidade de visão dos indivíduos era uma arma de poder.

²⁸ GIL, Isabel Capeloa – *Literacia Visual*, p. 24.

numa “iconosfera”, uma realidade onde os meios de comunicação em massa disponibilizam um grande manancial de informação visual ²⁹.

No entanto, um acesso facilitado a recursos visuais não implica necessariamente uma sociedade visualmente capacitada. De acordo com Oksana Duchak, embora sejam constantemente bombardeados com imagens, os alunos não são visualmente letrados, não possuindo um vocabulário visual, não tendo capacidade de interpretar e criar imagens, por mais que as consigam ver e até ler³⁰.

Como sublinha Isabel Calado, “a ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão”³¹, pelo que o desenvolvimento da alfabetização visual, conceito da própria referente à capacidade de compreensão dos sistemas de representação visuais e à capacidade do observador se expressar através desses sistemas, implicaria a intervenção de outros agentes num processo de ensino-aprendizagem.

Retomando a citação que inicia este subcapítulo, podemos assumir que a escola desempenha, desde tempos remotos, um papel determinante no desenvolvimento de competências que se foram adaptando à evolução histórica e civilizacional das sociedades³². Destarte, é expectável que o ambiente escolar, enquanto realidade que acompanha os alunos ao longo do seu crescimento, proporcione condições propícias ao fomento da capacidade crítica e de análise visual, algo que se encontra contemplado no próprio documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), que refere que um jovem, tendo terminado o seu processo escolar, deve estar “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”³³.

²⁹ FONTES, Jéssica Alves – “*Modos de ver*”, p. 46.

³⁰ DUCHAK, Oksana – *Visual literacy in educational practice*, p. 45.

³¹ CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*, p. 21.

³² CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*, p.17.

³³ Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. p. 15.

Esta inclusão da multiplicidade de literacias nos documentos curriculares denota uma evolução relativamente ao apontado por Brian Kennedy, na *TEDx Talks*³⁴ que realizou em maio de 2010 sobre a importância da literacia visual na educação, onde salientou o facto de a escola apenas avaliar os alunos no que ao domínio dos conhecimentos da literacia textual e computacional diz respeito, excluindo a literacia visual. Ao encontro desta perspetiva surge também Philip Yenawine, que apontava a falta de investimento fora e dentro das escolas relativamente a esta área, sendo que a literacia visual não era ainda encarada como um processo em fases.

Na ótica do mesmo autor, o desenvolvimento da literacia visual requer uma intervenção educacional que se estenda por vários domínios, visto que, como qualquer processo de aprendizagem, é apreendida de forma lenta e desigual, dependendo do sujeito que aprende e dos estilos de ensino a que é exposto³⁵. Donis Dondis defende que este processo educativo deve começar pelo patamar mais elementar³⁶, assumindo o papel do professor extrema importância no desenrolar das aprendizagens.

Mais do que acompanhar os alunos no desenvolvimento da literacia visual, o professor deve servir de mediador durante a aprendizagem, indo a sua intervenção além do auxílio na desconstrução dos elementos imagéticos, servindo de ponto de ligação entre os alunos e as várias etapas de compreensão e construção de significado em torno da imagem³⁷. O processo de ensino-aprendizagem deve contemplar o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica e reflexiva em torno dos objetos, sendo que as múltiplas imagens que os alunos trazem previamente consigo não devem ser descuradas, visto que essa mesma “bagagem visual” influencia a leitura e interpretação de imagens, integrando o processo de desenvolvimento da cultura visual³⁸.

Na senda desta ideia, vários autores realçam a influência das circunstâncias individuais e do contexto em que se insere cada sujeito no modo como este encara a

³⁴ Uma *TEDx Talks* é um curto programa, geralmente com menos de 20 minutos, onde um orador apresenta uma determinada ideia ou teoria sobre um tema. A *TEDx Talks* em questão encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E91fk6D0nwM>.

³⁵ YENAWINE, Philip – *Thoughts on Visual Literacy*, p. 2.

³⁶ DONDIS, Donis – *A primer of visual literacy*, p. 202.

³⁷ DUCHAK, Oksana – *Visual literacy in educational practice*, p. 46.

³⁸ PEREIRA, Ana Rita – *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*, p. 10.

realidade visual que o rodeia. De acordo com o estudo realizado por Lih-Juan Chanlin, a aprendizagem visual é condicionada pelo conhecimento prévio dos alunos, que transportam consigo convenções que toldam a percepção individual de cada um sobre um mesmo objeto. Como refere John Berger, uma imagem representa sempre o modo de ver de quem a produziu, contudo, a observação é um processo ativo, pelo que a percepção do sujeito que observa influencia o modo como este analisa a imagem, os aspetos a que atribui mais relevância ou os elementos para qual direciona primeiramente o olhar, por exemplo³⁹.

O incremento da literacia visual não se deve restringir a episódios pontuais ou a estratégias desenvolvidas em intervalos espaciais muito afastados. O *Toledo Museum of Art* realça a importância da adoção de uma rotina de pensamento e discussão de informação em torno das representações visuais. Na ótica da teoria das inteligências múltiplas defendida por Howard Gardner⁴⁰, este género de exercícios desenvolve não só a capacidade de análise de imagens como também outros tipos de inteligências como o caso da inteligência linguística, potenciada pela explicação verbal ou escrita do que está a ser observado ou ainda a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal, desenvolvidas no processo de debate realizado entre os alunos. No mesmo artigo, são ainda citadas as ideias de Helen Tuckey e Mailoo Selvaratnam, que defendem que a literacia visual é uma competência que pode ser desenvolvida através da prática⁴¹, pelo que o trabalho desenvolvido em sala de aula representa uma componente essencial no desenvolvimento destas capacidades visuais.

Concluimos que as imagens não se explicam por si só, pelo que a formação de professores neste domínio é algo fundamental, sobretudo numa fase embrionária da carreira em que estes ainda se encontram a desenvolver as suas opções pedagógicas e

³⁹ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 18.

⁴⁰ Howard Gardner é um psicólogo cognitivo e educacional, professor na Universidade de Harvard, conhecido pela formulação da teoria das inteligências múltiplas, onde defendia que a inteligência humana se encontrava setORIZADA em nove diferentes partes: inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência existencial, inteligência naturalista e inteligência musical.

⁴¹ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 4.

metodológicas⁴². Segundo Isabel Calado, o primeiro passo para um ensino com qualidade da literacia visual seria incluir essa vertente na formação de professores, que teriam de ser instruídos para poderem utilizar imagens como recurso didático, de modo a selecionarem corretamente as que melhor se adequariam aos conteúdos, algo que implica um domínio da linguagem visual⁴³.

1.1.2. A literacia visual no ensino

Como foi possível constatar, a literacia visual é uma competência fulcral não só no processo de ensino-aprendizagem como na própria vivência quotidiana dos indivíduos, sendo que o investimento paulatino no escrutínio de elementos visuais se traduz numa maior capacidade de análise, interpretação e reprodução dos mesmos. Um dos meios propícios a esse aperfeiçoamento é o ambiente escolar, local onde o professor se apresenta como orientador no processo de desenvolvimento das diversas literacias associadas à formação completa e diversificada do aluno. Posto isto, consideramos relevante compreender de que modo a literacia visual, a arte e a imagem surgem representadas no ensino, afinando a nossa pesquisa desde a realidade nacional até à disciplina da História.

Quando nos debruçamos sobre as diretrizes que norteiam a educação em Portugal existem documentos incontornáveis, desde logo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. Embora conte já com alguns anos, esta é a principal lei no que diz respeito à organização, gestão e desenvolvimento da política educativa do país, fornecendo orientações desde a organização e objetivos dos diversos ciclos de estudo até à própria gestão e orgânica de toda a rede escolar, incluindo ainda as diversas dimensões relacionadas com a formação dos diferentes agentes educativos.⁴⁴

O ensino das artes e da vertente cultural surge mencionado na LBSE como parte integrante da formação dos alunos desde o 2.º ciclo, momento em que se considera que

⁴² DUCHAK, Oksana – *Visual literacy in educational practice*, p. 47.

⁴³ FONTES, Jéssica Alves – “*Modos de ver*”, p. 46.

⁴⁴ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 237.

os alunos reúnem as bases necessárias para o início do desenvolvimento de uma capacidade de interpretação e análise da informação que inclui já a dimensão criativa. No que ao 3.º ciclo diz respeito, é possível observar a defesa da “aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística [...]”⁴⁵, numa ótica de potenciar um processo de aprendizagem que não se focasse meramente em aspetos programáticos teóricos, abarcando as restantes valências necessárias à formação plena dos alunos, desde a parte motora até à consciência artística e estética.

Focando agora no ensino secundário, etapa onde se situa a amostra utilizada para a elaboração do presente trabalho, o artigo 9.º da LBSE começa por enunciar os objetivos deste ciclo de estudos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.⁴⁶

Através destas alíneas é possível observar uma crescente preocupação com o incremento de processos de raciocínio cada vez mais complexos, associados não só a uma capacidade de reflexão e interpretação crítica como também à busca por um entendimento das manifestações culturais. Assim sendo, a escola assume-se como baluarte de um conhecimento não apenas científico como também técnico, voltado tanto para o domínio do saber teórico como para a procura da capacidade de o aluno se manifestar artisticamente.

⁴⁵ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. Artigo 8.º alínea c.

⁴⁶ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. Artigo 9.º alíneas a e b.

Um outro documento fundamental para a educação nacional, ao qual já fizemos referência, é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 e cuja função primordial é elencar o conjunto de competências, valores e princípios que se espera que o aluno tenha adquirido até ao final do seu percurso escolar⁴⁷.

Uma das dez áreas de competências referidas no PASEO diz respeito a “Linguagens e textos”⁴⁸, onde é expectável que o aluno seja capaz não apenas de comunicar corretamente de forma oral e escrita, mas que domine também a comunicação através de elementos e símbolos visuais. A inclusão da imagem como um tipo de linguagem relaciona-se desde logo com a literacia visual na medida em que esta implica não apenas a leitura, análise e interpretação dos signos visuais como a capacidade de criar formas de comunicar visualmente. A segunda área do PASEO relevante neste domínio é a reservada à “sensibilidade estética e artística”⁴⁹ em que se encontra plasmado o objetivo de aquisição de competências relacionadas com a dimensão criativa, bem como de valorização da arte e do património enquanto ferramentas cruciais para o entendimento da realidade em que o aluno se insere.

O PASEO, mais do que apenas focar as competências programáticas que se pressupõe que o aluno domine depois de passar pelos diversos ciclos de estudos, concebe o processo de ensino-aprendizagem como algo indissociável do desenvolvimento de literacias múltiplas, que devem ser compreendidas de forma complementar. Assim sendo, é reconhecida a importância de uma formação sólida, não apenas focada na procura da aquisição de conhecimentos, incluindo o inculcar das diversas formas de literacia e comunicação nos alunos de modo a permitir uma formação global adequada às exigências da realidade atual.⁵⁰

Ainda dentro do panorama nacional, foi aprovado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 o *Plano Nacional das Artes* (PNA), uma proposta que consagra a

⁴⁷ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

⁴⁸ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 21.

⁴⁹ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 28.

⁵⁰ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 15.

promoção da cultura e das artes, com o objetivo de aproximar a sociedade do projeto cultural nacional, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. O PNA articula esforços com diversos outros planos e programas, desde o Plano Nacional de Leitura até à Rede Portuguesa de Museus⁵¹, incluindo ainda o Programa de Educação Estética e Artística, o que juntamente com a crescente autonomia e flexibilidade das escolas possibilitava a aposta no desenvolvimento de um ensino indissociável da dimensão artística e cultural.⁵²

Analisado o macro cenário da educação nacional, importa agora atentar na área do ensino da disciplina da História. A atualidade do ensino é marcada por uma necessidade de adequar toda a aprendizagem escolar à contemporaneidade de uma era cada vez mais digital, de uma rápida e massiva propagação de informação e de um tempo onde a iminência da mudança norteia a conceção temporal. Neste aspeto, o ensino da História assume um papel determinante na promoção de uma postura crítica, reflexiva e ativa, importante não apenas na vivência escolar como na cultura cívica de cada aluno.

Neste sentido, o Conselho da Europa publicou um artigo intitulado *Quality History Education in the 21st Century*⁵³, onde se encontram plasmados alguns princípios que devem nortear a educação histórica na senda de desenvolver a cultura democrática e de cariz cívico dos alunos. Numa das subsecções, este documento coloca a tónica na especificidade das fontes de informação visuais, afirmando que:

[V]isuals can be far more persuasive than other forms of communication, which can make them much more powerful vehicles for mis- and disinformation. There is also a need to educate people on the power of images to manipulate and persuade (...) the way we understand visuals is fundamentally different to how we think about text.⁵⁴

⁵¹ MUSEUS E MONUMENTOS DE PORTUGAL – Rede Portuguesa de Museus [Em linha]. [Consult. 5 jan. 2024]. Disponível na Internet: <https://www.museusemonumentos.pt/pt/pagina/rede-portuguesa-de-museus> >.

⁵² Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 de 21 de fevereiro da Presidência do Conselho de Ministros [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 37, p.11.

⁵³ COUNCIL OF EUROPE – *Quality History Education in the 21st century: Principles and Guidelines*. França: Conselho da Europa, 2018.

⁵⁴ COUNCIL OF EUROPE – *Quality History Education in the 21st century*, p. 20.

Reconhecendo os potenciais perigos da deturpação e da manipulação da informação, esta proposta reitera a imprescindibilidade de os alunos adquirirem competências ao nível da análise crítica das diversas fontes visuais com que são constantemente confrontados, realçando a importância de compreender qual a mensagem veiculada em cada elemento⁵⁵. Assim sendo, da mesma forma que os alunos devem ser capazes de analisar criticamente, por exemplo, um texto cronístico, atentando no seu propósito de produção e na figura que o encomendava, devem igualmente conseguir desmistificar os princípios subjacentes à elaboração da propaganda visual de um regime ditatorial.

Por último, não podemos deixar de mencionar os diplomas singulares que fornecem a orientação curricular de todas as disciplinas, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), criadas de modo a fornecer um quadro de conhecimentos considerados indispensáveis e que é essencial que os alunos adquiram através da aprendizagem da disciplina. Visto que os documentos normativos do ensino nacional não operam de forma isolada, as AE das diferentes áreas curriculares encontram-se articuladas com o PASEO, de modo a potenciar o desenvolvimento das competências previstas nesse perfil orientador.

Dentro deste aspeto, torna-se relevante focarmos especificamente nas AE de História A do 10.º ano do Ensino Secundário⁵⁶, ano de escolaridade em que situa a amostra deste estudo. Homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, as AE de História A do 10.º ano incluem alguns apontamentos referentes a fontes de cariz iconográfico que podemos relacionar com a literacia visual. Inserida no espectro das competências específicas da disciplina da História, deparamo-nos com a menção à análise e interpretação de fontes de diferentes tipologias, onde se inserem as fontes iconográficas. Por outro lado, as AE apontam ainda para a importância de “desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a

⁵⁵ COUNCIL OF EUROPE – *Quality History Education in the 21st century*, p. 20.

⁵⁶ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República: II série, n.º 168.

fruição de bens culturais”⁵⁷, o que desde logo se relaciona com a definição concetual de literacia visual proposta, que pressupõe a capacidade de comunicação e produção de elementos visuais por parte dos indivíduos.⁵⁸

Quanto aos conteúdos programáticos e à inclusão de temáticas relacionadas à arte e às imagens, a única referência além da análise do legado cultural romano, nomeadamente ao nível da arte, diz respeito ao subdomínio referente à “[r]einvencção das formas artísticas”⁵⁹, correspondente ao período da Arte do Renascimento. Inseridas nesta temática encontram-se as capacidades de análise e apreciação dos elementos artísticos, bem como a identificação de ruturas e continuidades entre a produção cultural das diferentes épocas, noções operatórias essenciais na disciplina da História. Por outro lado, importa mencionar que são incluídas nos manuais de 10.º ano de História A outros momentos da História da Arte, como o caso do Gótico, embora a sua centralidade não seja reconhecida pelas AE.⁶⁰

Como fomos constatando ao longo deste primeiro ponto do nosso enquadramento teórico, a literacia visual estende-se para além do simples ato de olhar, aglutinando a capacidade de analisar, interpretar e até criar e comunicar visualmente. Mais do que uma competência da disciplina da História que se encerra na vivência escolar, consideramos que a literacia visual é indispensável na formação de alunos capacitados para fazer frente aos diversos desafios impostos por uma realidade cada vez mais global, visual, digital e de massificação da informação. Cientes de que estas ferramentas operatórias não trabalham de forma isolada, importa compreender como é possível relacionar a literacia visual com a aula de História e outras competências, que permitam não só a interpretação do que nos rodeia, mas também a sua localização contextual de modo a reverter o conhecimento para uso prático individual, como é o caso da consciência histórica.

⁵⁷ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto, p. 4.

⁵⁸ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto, p. 3-4.

⁵⁹ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto, p. 11.

⁶⁰ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto, p. 11.

1.2. A Consciência Histórica

“A consciência histórica move-se do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com experiências que lhe permitam «abrir» o futuro”⁶¹

De entre as diversas competências específicas associadas à disciplina da História, optamos por centrar o nosso estudo em torno do conceito de consciência histórica, desde a sua compreensão ao seu potencial de aplicabilidade em múltiplos contextos. Embora a sua importância seja unanimemente reconhecida, a definição deste conceito apresenta-se como uma tarefa complexa, algo justificado pelas várias propostas apresentadas por diferentes autores.

De acordo com Marília Gago, a consciência histórica corresponde a uma “experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com o passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo”⁶². Segundo a autora, esta competência engloba a ligação entre o passado, o presente e o futuro tendo em conta a busca pela orientação da ação do indivíduo, numa linha de pensamento onde a História é concebida como uma conexão temporal expressa por meio da narrativa histórica.

Na ótica de autores como Luís Cerri, uma pessoa encontra-se determinada por circunstâncias que se encontram diretamente relacionadas com o seu passado. Embora tenha a capacidade de construir a sua própria narrativa, esta é condicionada pela “tradição de todas as gerações mortas”⁶³, numa perspetiva um tanto determinista em relação à realidade e liberdade individual. Num dos seus textos, o autor discorre em torno do conceito de consciência histórica, nomeadamente na dicotomia entre inatismo e experiencialismo, originando duas perspetivas principais de fundamentação em relação a esta questão.

⁶¹ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*, p. 70.

⁶² GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal*, p. 76.

⁶³ CERRI, Luís Fernando – *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*, p.93.

De um lado observamos intelectuais como Phillipe Ariès e Hans-Georg Gadamer, cuja argumentação se centra na defesa da consciência histórica como uma competência que se desenvolve, uma característica do homem contemporâneo que é encarada como um privilégio. Ambos reconhecem que esse apanágio não está ao alcance da população em geral, encontrando-se reservado àqueles que acompanharam o processo histórico de “modernização”⁶⁴, sendo que os indivíduos que não correspondessem a tal padrão estavam condenados a uma aceitação cega da tradição, não tendo capacidade de desenvolver uma postura crítica perante a mesma⁶⁵.

Advogando uma perspectiva diferente surgem nomes como Agnes Heller e Jörn Rüsen, que concebem a consciência histórica como algo inato, extensível a todos os tempos históricos e a todos os indivíduos capazes de pensar histórica e socialmente. Agnes Heller apresenta a consciência histórica enquanto uma competência inerente ao indivíduo e ao seu modo de estar no mundo, desenvolvida através de diferentes estágios, desde logo pela tomada de consciência da sua finitude temporal.⁶⁶

Já Jörn Rüsen, um dos principais teóricos deste conceito, define a consciência história como uma ferramenta chave para a orientação da vida prática do indivíduo, servindo, simultaneamente, como mecanismo de atribuição de significado à realidade e como elo de ligação entre passado, presente e futuro. Esta tríade temporal era dinamizada pela mobilização no presente de uma compreensão da atualidade do passado, que permitia ao indivíduo interpretar o seu sistema de valores e a sua moralidade de acordo com a realidade em que se aplicam, de forma a agir conscientemente, indo ao encontro das expectativas formuladas.⁶⁷

Heller e Rüsen defendem a mesma convicção de que pensar historicamente é inerente à existência humana e permeia o quotidiano dos indivíduos, indissociável do próprio ato de estar no mundo. Deste modo, o pensamento histórico é, antes de cultural

⁶⁴ CERRI, Luís Fernando – *Os conceitos de consciência histórica...*, p.97.

⁶⁵ CERRI, Luís Fernando – *Os conceitos de consciência histórica...*, p.97-98.

⁶⁶ CERRI, Luís Fernando – *Os conceitos de consciência histórica...*, p.99.

⁶⁷ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development*, p. 66.

ou exclusivo, algo natural, transversal às diferentes etapas da vida do indivíduo e que permitem que o mesmo tome consciência sobre a sua existência no tempo.

Posto isto, tendo em consideração algumas das principais propostas em torno da definição deste conceito, optamos por enveredar por uma linha de raciocínio semelhante à de Jörn Rüsen, autor cuja teoria se enquadrou mais nas nossas conceções. Assim sendo, compreendemos a consciência histórica como uma competência específica da História indispensável a uma postura crítica e ativa do indivíduo perante o modo como se percebe a si enquanto individualidade e à realidade temporal em que se insere. Este modo de pensar historicamente proporciona um conhecimento do passado cuja aplicabilidade no presente permite orientar de forma consciente a ação, possibilitando a formulação de expectativas em relação ao futuro.

Ao contrário das visões deterministas e exclusivistas, admitimos que o passado exerce influência sobre o modo como cada pessoa experiencia a realidade, mas tal não é castrador da liberdade individual e da possibilidade de cada um produzir um fado diferente daquele que lhe estaria destinado pela dimensão contextual. Exemplo disso mesmo são os diversos casos de pessoas que contrariaram a pobreza geracional ou contextos de crises sociais, políticas e económicas, tendo a capacidade de emergir das dificuldades como exemplos de sucesso, sendo muitas vezes a exceção à regra que demonstra que o determinismo radical é uma teoria falível.

Além disso, discordamos do modelo de Gadamer⁶⁸, que configurava uma relação unilateral entre o conhecimento histórico especializado e o conhecimento das massas, onde o saber provinha somente das instituições destinadas à sua produção, e das teorias que confinam o conhecimento histórico a grupos concretos. Consideramos, pelo contrário, que pensar historicamente se estende a todos os indivíduos, podendo essa aptidão ser trabalhada e desenvolvida em contextos propícios à aprendizagem. Por outro lado, admitimos que o conhecimento histórico não se encerra nas paredes dos centros de investigação superior, extravasando para as salas de aula, tertúlias, fóruns de discussão e outros contextos do quotidiano onde seja possível relacionar o tempo

⁶⁸ CERRI, Luís Fernando – *Os conceitos de consciência histórica...*, p.98.

histórico com uma postura crítica, reflexiva e capaz de utilizar a História como meio de orientação de discursos e ações. O conhecimento histórico é, portanto, algo permeável e bidirecional, onde as diferentes fases do processo de criação-absorção de informação não são exclusivas de nenhuma das partes, sendo que, por exemplo, um professor de História não apenas ensina como é possível que, por meio de confrontação de perspectivas ou sugestão de novos cursos de análise, também ele assimile novas formas de pensar historicamente.

Retomando a teoria de Jörn Rüsen, a aplicação prática da consciência histórica assenta no processo de interpretação e significação do passado e da própria memória histórica, entendida como uma memória que se estende além dos limites temporais de uma pessoa ou grupo em particular⁶⁹. Assim sendo, é essencial compreender a noção de orientação proposta pelo autor relativa às duas vertentes através das quais se aplica a consciência histórica. Por um lado, Rüsen menciona a orientação externa como estando relacionada com a dimensão temporal da própria vida prática, remetendo para a identificação da especificidade temporal de determinada realidade, bem como para a capacidade de compreensão e interpretação da mesma. Por outro lado, a orientação da vida a um nível interno diz respeito à realidade temporal do indivíduo enquanto elemento singular, proporcionando ao próprio uma capacidade de autoconhecimento que o permite situar-se temporalmente.⁷⁰

Do mesmo modo que autores como Piaget ou Kohlberg apresentaram teorias para o desenvolvimento moral e da consciência dos indivíduos, também Jörn Rüsen propôs uma teoria de desenvolvimento relacionada com a capacidade de narrativa associada à consciência histórica, competências essenciais para interpretar os elementos da História. Tendo em conta este objetivo, Rüsen criou uma distinção entre quatro modos de consciência histórica, que configuram quatro possibilidades de atribuir significado ao passado e, conseqüentemente, agir no presente.⁷¹

⁶⁹ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História*, p. 66

⁷⁰ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 68.

⁷¹ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*, p. 68.

O primeiro dos quatro perfis propostos por Rüsen corresponde à consciência histórica exemplar, onde a tradição é encarada como algo indispensável na orientação da vida prática e cujos elementos nunca devem ser descurados. A repetição dos elementos tradicionais do passado conferia validade e uma continuidade temporal legitimadora entre os sistemas de valores tradicionais e atuais, tornando o passado algo relevante na medida em que fornecia padrões e valores inquestionáveis que deveriam ser refletidos na repetição das ações perpetuadas pela História. Neste modo de pensar historicamente a vida é orientada de forma externa ao indivíduo, que vê o seu curso de ação determinado por uma tradição cuja legitimação suplanta a eventual vontade do indivíduo em agir contra a mesma. Ao nível interno, a tradição auxilia na definição de uma identidade histórica, onde o indivíduo se identifica com papéis pré-determinados pelos padrões culturais herdados.⁷²

A consciência histórica exemplar, reconhecendo a importância da tradição, coloca a tónica nos sistemas de regras, cuja aplicabilidade em diversas realidades permite ao indivíduo depreender quais as ações mais adequadas a um determinado acontecimento e quais as que deve evitar. O passado é interpretado através de casos que servem como modelo e refletem as regras de conduta, exemplos intemporais cuja validade que não se encontra circunscrita a um único plano temporal, sendo, por isso, passível de recurso em realidades distintas como forma de orientar o indivíduo. Neste modo, a orientação da vida prática é baseada nas regras herdadas do passado através dos casos exemplares, sendo que a sua moralidade reside no facto de esse mesmo caso ter tido ou não sucesso.⁷³

Um outro perfil, com características deveras distintas, corresponde à consciência histórica crítica, assente numa argumentação e postura criteriosa perante a História, baseada na criação de uma contranarrativa como forma de demonstrar a refutabilidade do discurso estabelecido, sustentada através da mobilização de experiências do passado. A consciência histórica crítica recusa a conceção de contínuo temporal entre

⁷² RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 71-72.

⁷³ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 73-74.

passado presente e futuro, colocando a tónica no conceito de rutura, apresentando uma narrativa fundamentada pela negação das regras de orientação temporal estabelecidas. Nesta perspetiva, a moralidade consiste na crítica dos valores predominantes e na apresentação de uma contranarrativa que permita colocar em causa a intemporalidade de determinada conceção pelo confronto direto dos valores morais com a sua origem e/ou consequências, que podem inclusive destituir esses mesmos princípios de sentido moral. Segundo este perfil, o indivíduo constrói a sua identidade através da identificação daquilo que não quer ser, num processo de demarcação onde é repudiada a ideia de normativas pré-determinadas e incluída a possibilidade de novos papéis e regras.⁷⁴

Por último, a consciência histórica genética remete para um argumento de significação histórica formulado através do conceito de mudança temporal. Ao contrário da consciência histórica crítica, esta formulação aceita as diferentes visões da História, sendo que o cerne da questão reside na interpretação do passado e na forma como este foi mudando ao longo do tempo. Nas palavras de Rüsen, “é a própria noção de mudança que confere à História o seu significado”⁷⁵, pelo que a ideia de futuro suplanta a importância conferida ao passado em relação ao tempo presente, encarado enquanto algo circunscrito a um determinado espaço e tempo e sujeito a um constante processo de mudança, sendo este último o elemento maior de significância histórica. As continuidades advogadas por visões tradicionalistas, exemplaristas e críticas são apresentadas como estáticas, o que não condiz com a conceção dinâmica e progressista proposta pela consciência histórica genética. Nesta proposta, são tidos em conta diversas perspetivas que, conjugadas, permitem a formulação de pontos de vista mais abrangentes em relação ao todo temporal. De acordo com a visão genética, os valores morais são temporalmente localizados, devendo ser compreendidos na realidade em que se inserem, incluindo a dimensão de mudança e a multiperspetiva que pressupõem o aceitar da opinião do outro, do mesmo modo que o indivíduo é definido pela conjugação dessa realidade temporal e contextual em constante evolução.⁷⁶

⁷⁴ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 75-76.

⁷⁵ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 76.

⁷⁶ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 76.

Este escrutínio dos diferentes perfis de consciência histórica de Jörn Rüsen foi essencial na definição do modo de pensar historicamente que pretendíamos desenvolver no nosso trabalho. Reconhecendo potencialidades e limitações em todas as visões, consideramos que as características do perfil genético da consciência histórica eram as que melhor se adaptavam às nossas ambições, algo explicado pela inclusão da multiperspetiva. Ao contrário das concepções limitadoras presentes nos perfis tradicionais, exemplares e críticos, a consciência histórica genética pressupõe um pensamento complexo, visto que o indivíduo deve não só ter em conta a sua perspetiva como deve também ser capaz de compreender visões diferentes, processo através do qual se formaria um entendimento mais amplo de uma mesma realidade histórica. Por outro lado, este perfil de consciência histórica coloca a tónica na mudança enquanto fator determinante de significação histórica, algo que acreditamos ser indispensável na análise de fontes históricas, nomeadamente fontes iconográficas onde as mudanças temporais se refletem em alterações de estilo, representação e mensagem das obras.

A idealização quadripartida de Rüsen permite clarificar a forma como a consciência histórica atua na orientação da vida prática, algo observável por intermédio da narrativa histórica. De acordo com a concepção do autor, a narrativa histórica é um sistema de operações mentais, produto de significação da História, entendida como fruto da consciência histórica e enquanto forma de síntese dos elementos da tríade temporal. Para o autor, uma narrativa é considerada histórica quando, mediada pela memória, reporta a experiências do passado que permitem tornar o presente inteligível e criar expectativas em relação ao futuro e ao modo de agir, estabelecendo uma ligação entre as três realidades temporais.⁷⁷

Como pudemos constatar, a consciência histórica, mais do que uma competência abstrata perdida no campo das ferramentas conceituais da História, reporta a uma dimensão utilitarista cuja importância extravasa o campo da disciplina para interferir na forma como cada indivíduo se percebe a si, à realidade que o envolve e ao modo como deve agir tendo em conta as inúmeras variantes.

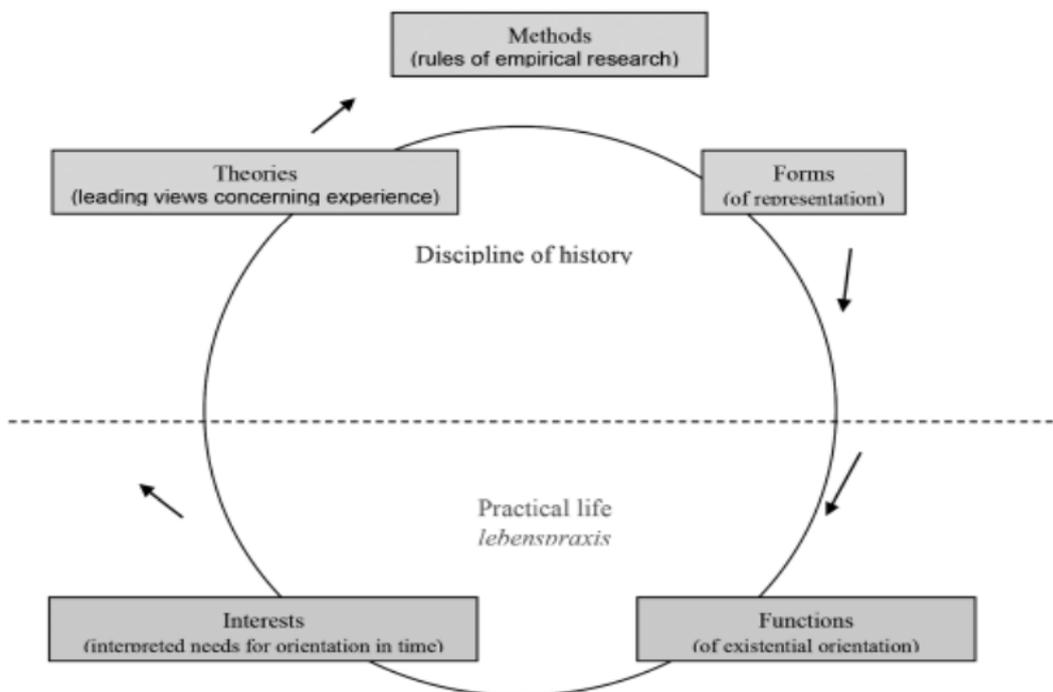
⁷⁷ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História*, p. 70-72.

1.2.1. A aplicabilidade da consciência histórica

A História, mais do que uma disciplina fulcral pelas aprendizagens que proporciona, deve ver a sua importância reconhecida através das competências cuja aplicação se estende para além das paredes de uma sala de aula. Escrutinado o conceito de consciência histórica e de que modo esta se desenrola na prática, torna-se necessário refletir sobre o seu potencial de utilidade enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, mas também enquanto mecanismo passível de recurso no quotidiano.

Com vista a compreender de que forma os indivíduos atribuíam significado ao tempo e à própria História, Jörn Rüsen formulou a matriz do pensamento histórico, uma divisão esquemática onde a dimensão da vida prática se divide do campo teórico da disciplina da História, sendo associadas a competências e características específicas que se traduziam em modos de pensar e agir com diferentes finalidades.

Figura 2: A matriz do pensamento histórico



Fonte: Jörn Rüsen⁷⁸

⁷⁸ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História*, p. 64.

Segundo o esquema proposto pelo autor, o processo de significação do passado é influenciado de forma distinta pela vertente teórica e prática da disciplina da História. O primeiro campo, referente a um conhecimento mais formal, é composto pela pesquisa histórica, sujeita a métodos, teorias e formas específicas da disciplina, enquanto o segundo campo diz respeito à dimensão prática da vida, na medida em que esta permite a interpretação das necessidades para a orientação temporal. Deste modo, a consciência histórica é apresentada como uma conjugação entre a vertente empírica e normativa, transformando a informação histórica em ferramentas mentais passíveis de utilização quotidiana na orientação individual⁷⁹.

De acordo com Rüsen, a consciência histórica, expressa por meio da narrativa histórica, é o resultado da síntese de três subcompetências: a forma, correspondente à interpretação histórica; o conteúdo, que diz respeito à experiência histórica e, por fim, a função, que remete para a orientação temporal. A interpretação histórica é uma competência que permite realizar uma ligação entre a tríade temporal, passado, presente e futuro, concebendo estas três divisões como uma única realidade, algo conseguido através da investigação histórica e da capacidade de compreender o passado e as suas repercussões no presente de modo a criar expectativas em relação ao futuro. Quanto à experiência histórica, remete para a capacidade de olhar crítica e distintamente para o passado, reconhecendo as suas características e especificidades e distinguindo-o do presente. Por último, a subcompetência da orientação temporal é referente à forma como o indivíduo utiliza a tridimensionalidade temporal de modo a orientar a sua vida prática.⁸⁰

Retomando a noção de aplicabilidade da consciência histórica, é através desta ideia de orientação da vida prática que se torna possível compreender o modo como esta competência da História permeia a vida dos indivíduos. Ao contrário do pensamento histórico, que consiste no manancial de processos e ações que, conjugados, originam o conjunto de competências e ferramentas intelectuais associadas à História,

⁷⁹ BARCA, Isabel – *Narrativas e consciência histórica dos jovens*, p. 23.

⁸⁰ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História*, p. 65.

a consciência histórica, por mais díspares que sejam as definições apresentadas, surge sempre associada à ideia de orientação do indivíduo numa determinada realidade.⁸¹

Tendo em mente estas perceções, importa-nos compreender de que forma é possível, na vivência escolar e nos diversos processos de ensino-aprendizagem, fomentar uma consciência histórica cuja utilização não se limite ao interior da sala de aula. O ensino da Histórica desempenha um papel determinante no desenvolvimento da consciência histórica, onde o aprimorar dos últimos perfis de significação histórica, como o caso da consciência crítica e genética, exigem estratégias e experiências educativas mais complexas e estimulantes, que permitam adquirir as competências características de cada perfil⁸².

Relacionado com este aspeto encontra-se a *Taxonomia de Bloom*, proposta por Benjamin Bloom em 1956, posteriormente alvo de alterações, e que consistia na divisão do comportamento cognitivo desde o nível mais elementar até ao de maior complexidade. Relacionando esta organização operatória com o conceito de consciência histórica, podemos inferir que os patamares mais elevados dessa competência específica, associados a raciocínios mais exigentes, poderiam ser desenvolvidos através de estratégias pedagógicas mais complexas, correspondentes aos elementos cimeiros da *Taxonomia de Bloom*. De acordo com esta repartição, níveis como analisar, sintetizar e avaliar ocupavam o topo da taxonomia do desenvolvimento cognitivo, fazendo alusão a estratégias de aprendizagem que exigem aos alunos processos cognitivos mais elaborados, nomeadamente a análise crítica e criteriosa, a comparação de múltiplas perspetivas com a formulação de novas hipóteses ou ainda a capacidade de avaliar a validade de um determinado elemento ou ideia.⁸³

Seguindo a ótica de Chad Gaffield, são estas intervenções pedagógicas que permitem formar um indivíduo completo, não só ao nível da fundamentação teórica, mas também na sua capacidade de intervir ativa e pertinentemente na sociedade em

⁸¹ LAVILLE, Christian – *Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First to the Second*, p. 173.

⁸² GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História*, p. 79.

⁸³ FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti – *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*, p. 426.

que se insere. Assim sendo, mais do que interpretar o currículo da disciplina de História como um manancial de aprendizagens que devem ser transmitidas, a tarefa do professor deve residir em potencializar competências que permitam aos alunos explorar de forma autónoma e crítica o passado, como é o caso da consciência histórica.⁸⁴

Por outro lado, autores como Christian Laville recorrem a uma retórica um pouco mais utilitarista, alertando para a necessidade de todas as ferramentas conceituais e metodológicas adquiridas em contexto de aprendizagem serem passíveis de utilização ao longo da vida e não apenas em meio educativo. Esta ideia imprime uma conotação de aplicação prática às competências específicas da disciplina, desde logo as associadas ao desenvolvimento de uma postura crítica do aluno perante o meio em que se insere, bem como a sua capacidade de argumentação sólida e de comparação de perspetivas.⁸⁵

Na nossa perspetiva, a aplicabilidade da consciência histórica é desde logo relacionada com o ensino da História na medida em que se assume como uma competência indissociável da criação de um pensamento histórico crítico, reflexivo, fundamentado e ativo. Apesar de negarmos a visão de que tudo deve remeter obrigatoriamente para uma aplicação prática do dia, reconhecemos que é fundamental munir os alunos de competências que lhes permitam desempenhar um papel ativo numa sociedade que cada vez mais o exige. Numa era marcada pela constante emissão de informação, pela inteligência artificial e pela rápida propagação de notícias nem sempre fidedignas, a História assume a função de um pai que alerta o filho para não falar com estranhos. Mais do que memorizar as datas, acreditamos que a História tem a função primordial de permitir aos alunos pensar historicamente sobre um passado comum, compreendendo os efeitos que se refletem na atualidade e tornando possível a criação de expectativas em relação ao futuro.

O conhecimento e significância em relação ao passado permitem ao indivíduo tomar consciência não só do mundo que o rodeia e da sociedade em que se insere como também da sua própria singularidade, desenvolvendo a sua identidade histórica. A

⁸⁴ LAVILLE, Christian – *Historical Consciousness and Historical Education*, p. 171.

⁸⁵ LAVILLE, Christian – *Historical Consciousness and Historical Education*, p. 166.

identidade histórica é algo que se estende além da díade temporal da existência humana, nascimento e morte, dizendo respeito a uma conceção mais alargada, uma ideia de pertença a algo que suplanta a existência do indivíduo enquanto entidade singular, fazendo alusão a uma dimensão, por exemplo, nacional, onde o sujeito identifica a existência de um passado comum que lhe permite projetar um leque de expectativas em relação ao futuro dessa realidade mais abrangente.⁸⁶

Em suma, a consciência histórica, enquanto conceito polissémico e aglutinador de diversas subcompetências, é fulcral enquanto ferramenta de ensino da disciplina da História, mas também enquanto potenciadora da formação de cidadãos plenos e ativos. Mais do que um processo de ensino-aprendizagem unidirecional e focado na mera aquisição de aprendizagens é necessário desenvolver estratégias e recursos que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades plenas, não só ao nível da aprendizagem teórica dos conteúdos, mas também em relação ao incremento de competências cuja utilização seja possível em diversos outros cenários, tornando a formação do aluno numa realidade muito mais abrangente e enriquecedora.

1.2.2. A consciência histórica na realidade educativa

Compreendida a noção concetual de consciência histórica e o seu potencial de aplicabilidade no quotidiano de cada indivíduo, importa agora transpor essa dimensão prática para a realidade educativa. À semelhança do caminho que realizamos com o conceito de literacia visual, este subponto tem como objetivo examinar a presença da consciência histórica nos documentos que norteiam o ensino em Portugal, nomeadamente o ensino da História.

No que à LBSE diz respeito, retomamos a ideia de um ensino potenciador de uma postura cívica ativa, associada ao desenvolvimento de alunos autónomos e intervenientes na sociedade em que se inserem. Colocando a tónica em aprendizagens cuja utilidade se deve estender para além da sala de aula, a consciência histórica

⁸⁶ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 68.

assume-se enquanto ferramenta promotora de uma atitude crítica e reflexiva, dotando os alunos da capacidade de participarem ativamente na vida comunitária, evitando a criação de mentes subservientes. Através da possibilidade de localizar temporal e espacialmente uma determinada realidade, identificando o seu passado e projetando resoluções futuras, a consciência histórica viabiliza a formulação de raciocínios que orientam a vida prática dos alunos, permitindo, por exemplo, que tomem uma posição relativamente a questões mais complexas com que se possam deparar em sala de aula.⁸⁷

Relacionado com este aspeto, o PASEO realça a importância do papel da escola no que diz respeito à capacitação dos alunos em relação à construção de uma base de conhecimentos sólida que lhes permita “compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais do mundo”⁸⁸, numa conceção muito semelhante à ordem de ações desenvolvida pelos processos cognitivos da consciência histórica. Mais do que apenas transmitir os conteúdos programáticos, espera-se que a escola seja capaz de inculcar aprendizagens úteis ao longo da vida, adequadas às crescentes exigências do mundo atual.

Por outro lado, o PASEO contempla algumas áreas de competências que podem ser associadas à consciência histórica, desde logo a relacionada com a informação e comunicação, que pressupõe que os alunos consigam operar com diversos instrumentos metodológicos, de modo a avaliar autónoma e criticamente o seu conteúdo e forma. Esta dimensão remonta à consciência histórica na medida em que a capacidade de análise e interpretação de um determinado fenómeno, incluindo as suas especificidades contextuais, é uma das mais basilares competências da disciplina da História. Segundo esta conceção, o escrutínio criterioso da realidade envolvente permite ao aluno reconhecer precocemente tentativas de manipulação ou discursos erróneos, capacitando-o de uma contra-argumentação baseada em reflexões e raciocínios fundamentados numa base de conhecimentos sólida. Em relação à área de competências intitulada “raciocínio e resolução de problemas”⁸⁹, o PASEO faz alusão à

⁸⁷ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. Artigo 7.º alínea i.

⁸⁸ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 13.

⁸⁹ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 23.

necessidade de os alunos serem capazes de mobilizar o conhecimento adquirido enquanto meio de resolução prática de problemas, através da orientação da ação fruto da tomada de decisões e da possível criação de novas questões, algo que pode ser relacionado com a dimensão prática da consciência histórica.⁹⁰

Ainda referente ao PASEO, importa realçar uma última área de competências fulcral para a disciplina da História, referente ao pensamento crítico e criativo. Findado o processo de escolaridade obrigatória, é expectável que o aluno tenha desenvolvido mecanismos que lhe permita observar, analisar e interpretar a realidade que o rodeia, atribuindo significado a essa mesma informação. Este processo de significação é baseado em evidências que fundamentam a construção de argumentos, da mesma forma que a narrativa histórica, expressão da consciência histórica, se baseia igualmente em evidências históricas. Assim sendo, o entendimento do aluno sobre uma determinada realidade seria o resultado da síntese de diferentes pontos de vista, oriundos da reflexão individual, mas também da interação com o outro, cuja opinião era tida em conta como uma visão que, embora pudesse ser díspar, era potencialmente válida. Este último aspeto relaciona-se desde logo com algumas das características do perfil de consciência histórica genético, que implica que o indivíduo tenha a capacidade de confrontar diversas perspetivas, reconhecendo que esse debate origina pontos de vistas mais amplos e completos, atitude que pode e deve ser valorizada na aula de História através da comparação crítica de fontes.⁹¹

Visto que já várias vezes realizamos uma ponte entre a consciência histórica e o seu potencial de aplicabilidade para a orientação de uma vida ativa e consciente, torna-se relevante mencionar uma proposta que relaciona a aprendizagem escolar com a dimensão prática mais alargada da vida do aluno, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). Emanado do Despacho n.º 6173/2016, e como a própria designação indica, este é um documento de referência no que toca à formação do aluno enquanto cidadão ativo, capacitado para o desempenho pleno das suas funções

⁹⁰ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 22-23.

⁹¹ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 24.

enquanto cidadão, operando em consonância com outros documentos normativos como a LBSE, as AE e o PASEO.⁹²

A ENEC figura a escola como um meio de dar resposta às crescentes exigências da sociedade atual, com implicações na urgência da promoção de literacias múltiplas, visão igualmente defendida pelos restantes documentos orientadores. Por outro lado, a educação para a cidadania assume-se como um compromisso ao longo da vida, visto que o papel de cidadão é inerente à condição do indivíduo. Posto isto, é importante que as aprendizagens em sala de aula contemplem o desenvolvimento de valores associados a esta vertente cívica, com é o caso da postura crítica perante a informação, a criação de argumentos fundamentados ou o próprio respeito pelo outro. Todos estes princípios são passíveis de serem trabalhados em sala de aula, nomeadamente na aula de História, onde a valorização do pensamento crítico e reflexivo se encontra intimamente ligada as competências específicas da disciplina.⁹³

Falando do caso específico do ensino História, retomemos o já abordado documento do Conselho da Europa, *Quality History Education in the 21st Century*⁹⁴. À semelhança da proposta anteriormente referida, este artigo coloca a tónica na premência de desenvolver uma atividade cidadã nos alunos, realçando o papel da História nesse processo. Segundo esta visão, a História promove uma postura crítica e de análise criteriosa dos diferentes discursos apresentados, aprimorando a capacidade de uso do conhecimento histórico como ferramenta de avaliação e validação de informação, bem como de significação e interpretação da realidade. Por último, note-se que este texto retoma a conceção do ensino da História enquanto um ambiente propício ao confronto de perspetivas distintas, numa ótica de cultivo do respeito pelo outro e da consideração pela diferença, aspetos que proporcionam visões mais alargadas e descentralizadas da individualidade de cada aluno.⁹⁵

⁹² MONTEIRO, Rosa (coord.) – *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

⁹³ MONTEIRO, Rosa (coord.) – *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, p. 6.

⁹⁴ COUNCIL OF EUROPE – *Quality History Education in the 21st century*.

⁹⁵ COUNCIL OF EUROPE – *Quality History Education in the 21st century*, p. 10 e 20.

Como forma de encerrarmos esta análise dos diplomas normativos e curriculares, importa focar nas AE, novamente referentes ao 10.º ano da disciplina de História A. Além da já inúmeras vezes mencionada defesa da multiperspetiva e da comparação de fontes, as AE incluem a referência à valorização da própria “consciência histórica”⁹⁶ como um dos quatro eixos organizadores da disciplina, sendo posteriormente elencados diversas competências cuja aplicabilidade concorre para a criação de uma consciência, fundamentada em evidências, contextualizada e observada através da narrativa histórica.

Quantos aos conteúdos programáticos presentes nas AE, as estratégias de aprendizagem remontam repetidamente à importância de selecionar criteriosamente as fontes, trabalhando sistematicamente o pensamento crítico. Por outro lado, além da reforçada aposta na aceitação do outro enquanto potencial fonte de validade argumentativa, vários subdomínios apontam no sentido de inculcar processos reflexivos que atentem na identificação de rupturas e continuidades, bem como na relação entre as implicações de um certo legado em tempos históricos posteriores. Assim sendo, verificamos mais uma vez a associação entre a aula de História e a aquisição de competências cuja utilidade extravasa a realidade escolar.

Concluindo, é possível denotar uma certa transversalidade na tentativa de promoção de um pensamento cada vez mais reflexivo, crítico e autónomo, intimamente relacionado com a conceção da escola enquanto um lugar de promoção das múltiplas literacias, exigidas por um mundo cada vez mais dinâmico e plural. A literacia visual e a consciência histórica, por mais distintas que possam parecer numa primeira análise, concorrem para uma finalidade comum: permitir uma interpretação crítica e fundamentada da realidade, facilitando o processo de orientação da ação do indivíduo através do conhecimento histórico.

Deste modo, consideramos que não só a literacia visual se insere na multiplicidade de literacias exigidas para uma consciência histórica plena e desenvolvida como esta última é, simultaneamente, um fator decisivo para o desenvolvimento da

⁹⁶ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto do Ministério da Educação. p.2.

literacia visual. Ao mesmo tempo que conhecer o passado para interpretar o presente e projetar o futuro exige uma leitura e análise dos signos visuais, esse mesmo escrutínio carece do conhecimento da realidade temporal e contextual em que cada elemento visual se insere. Em suma, mais do que conceitos dissemelhantes inseridos dentro das competências da História, a literacia visual e a consciência histórica são complementares, sendo possível que ambas operem no sentido de aprimorar o conhecimento histórico dos alunos.

Finda a desconstrução dos dois principais conceitos que norteiam o nosso trabalho, focando não só na tentativa de uma definição, mas oferecendo exemplos da sua aplicabilidade na prática, demonstrando que os conceitos operatório da História não se encerram nos documentos normativos, concluímos o nosso enquadramento teórico. Realizado o esboço, é hora de selecionar os materiais e suportes, dando assim início à criação da nossa obra.

2. Aprender a observar: o enquadramento metodológico

“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”⁹⁷

Embora as suas designações sugiram que os pontos que os distinguem são mais do que os aspetos em comum, a contextualização teórica e o enquadramento metodológico caminham lado a lado para um mesmo objetivo, sendo que ambos são indispensáveis entre si. Da mesma forma que antes de pintar uma obra o artista começa por estudar as técnicas e selecionar os materiais que pretende utilizar, também no nosso caso não seria possível desenharmos as nossas intervenções pedagógicas sem uma base teórica que fundamentasse todas as nossas opções.

Assim, traçadas as linhas orientadoras da conceitualização teórica, resta-nos colocar em prática as estratégias necessárias à verificação dos objetivos propostos para o nosso estudo. Como foi possível constatar, analisar uma obra de arte não se limita a identificar os elementos visíveis, carecendo de processos de interpretação e significação, mas também de uma contextualização que permita a compreensão das especificidades de cada elemento visual. Do mesmo modo, todas as opções metodológicas e didáticas adotadas no âmbito do nosso trabalho se encontram indissociavelmente ligadas ao contexto temporal e espacial em que se desenvolveram.

Recuperando a analogia que serve de mote ao título dos nossos capítulos, depois de aprender a olhar, captando as linhas gerais do que contempla, o indivíduo deve ser capaz de observar, entrando na identificação de particularidades e detalhes do objeto. Partindo dessa conceção, também nós começamos por identificar as exigências específicas de cada turma com que trabalhamos, procurando depois adaptar os diversos elementos e estratégias de aprendizagem às necessidades de cada uma. Posto isto, neste capítulo iremos apresentar o contexto em que desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), a escola, palco de toda a nossa história ao longo deste ano

⁹⁷ SARAMAGO, José – *Viagem a Portugal*.

letivo, as turmas, atores mais importantes na escrita de todo o nosso guião, e as diversas intervenções pedagógicas que realizamos.

2.1. O contexto da intervenção

2.1.1. A Escola Secundária de Gondomar

Retomemos a frase de José Saramago que dá início a este nosso capítulo de enquadramento metodológico: “É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”⁹⁸. Foi com a ideia de que regressamos sempre ao lugar onde fomos felizes que voltamos, em setembro de 2023, a uma casa já por nós conhecida, a corredores, paredes e salas que guardavam histórias de outros tempos. De um tempo em que, do outro lado da sala, o nosso papel era outro, aprender e imaginar o que seria estar do lado de lá da secretaria do professor.

Passados 5 anos voltamos a entrar pelo portão da frente da Escola Secundária de Gondomar (ESG), desta vez com uma perspetiva diferente, prontos para estar no tão almejado “outro lado da sala”. Localizada no Largo Luís de Camões, em Gondomar, a fundação desta escola remonta ao decreto n.º 2609-E de 4 de setembro de 1916⁹⁹, que instituiu no concelho de Gondomar uma escola de Desenho Industrial. Esta primeira escola foi inaugurada no ano de 1917 em Valbom, tendo nas décadas seguintes sofrido alterações na sua oferta curricular, na designação e na própria localização das instalações, chegando em 1936 ao largo onde atualmente se situa e adquirindo em 1978 o nome pela qual a conhecemos.

Passados 107 anos da sua fundação, a ESG é uma das 74 unidades de ensino pertencentes à rede escolar da Câmara Municipal de Gondomar, sendo uma das quatro escolas do concelho que compreendem o 3.º ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e ainda o Ensino Profissional. Localizada numa zona central e bastante desenvolvida do

⁹⁸ SARAMAGO, José – *Viagem a Portugal*.

⁹⁹ Decreto n.º 2609-E de 4 de setembro de 1916 do Ministério de Instrução Pública. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 179.

concelho, a ESG encontra-se rodeada por uma tipologia diversa de serviços, estando localizada relativamente próxima da Câmara Municipal, da Loja do Cidadão, de vários supermercados e confeitarias, situando-se a poucos metros de um terminal servido por autocarros que fazem ligação aos vários pontos do concelho e até a concelhos vizinhos.

Escola sede do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar, no ano letivo 2023/2024 a ESG foi casa de 1362 alunos, proporcionando uma oferta educativa que incluía o currículo de 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, onde os alunos poderiam escolher entre os três tradicionais Cursos Científico-Humanísticos ou um Ensino Profissional, de entre as opções de curso de Eletricidade e Energia, Secretariado e Trabalho Administrativo, Eletrónica e Automação, Ciências Farmacêuticas e ainda Tecnologias de Informação.¹⁰⁰

Renovada no início dos anos 2000, a ESG possui infraestruturas modernas em excelente estado de conservação, sendo a típica imagem de escola modernizada, de fachada retangular, com paredes brancas, corredores largos, espaços amplos e diversas áreas destinados às diferentes atividades desenvolvidas no ambiente escolar. No que diz respeito às salas de aula, todas possuem grandes quadros brancos, computadores e projetores funcionais, sendo que os alunos se encontram sentados em lugares individuais na sala de aula, algo que facilita a circulação na sala e diminui o potencial de ruído causado por conversas entre alunos. Além das salas de aula, é relevante referir que a ESG possui ao dispor de todos os professores uma sala multimédia, equipada com diversos materiais tecnológicos, desde quadros interativos, projetores portáteis e tablets, estando as cadeiras e mesas dispostas em pequenos setores, o que facilita a divisão do trabalho em diferentes grupos e momentos.

Em suma, o mais importante a reter em relação ao espaço onde foram lecionadas as nossas aulas prende-se com o facto de ser uma escola urbana, bem localizada, com instalações renovadas e que acompanham todo o desenvolvimento tecnológico e pedagógico, reunindo as condições essenciais a um bom ambiente de aprendizagem.

¹⁰⁰ CÂMARA MUNICIPAL DE GONDOMAR (2024) – Rede Escolar [Em linha]. [Consult. 6 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://educacao.cm-gondomar.pt/rede-escolar>>.

2.1.2. As turmas

Conhecido o espaço terreno onde operamos durante este ano letivo, importa conhecer um pouco daqueles que se tornaram arquitetos indispensáveis durante toda esta jornada, as duas turmas com que trabalhamos. Por mais que a nossa base de conhecimentos teóricos ou a realidade espacial em que nos inserimos molde as nossas conceções e interfira no modo como interpretamos e agimos sobre a realidade, a verdade é que são as pessoas que fazem a História. Mais do que qualquer pressuposto teórico ou didático que trouxéssemos previamente connosco, foi do contacto com cada um dos nossos alunos que fizemos este caminho, que moldamos novos rumos e que adaptamos ideias prévias às necessidades daqueles que colocaram em nós um peso tão grande quanto o de lhes ensinar algo. O papel de um professor, mais do que transmitir conhecimento científico, prende-se com a capacidade de reconhecer que trabalhamos em prol de alguém que nos é externo, de personalidades tão individuais e singulares que nos obrigam a pensar e repensar novas formas de ensinar, indo para além das páginas de um manual ou das paredes de uma escola. Foi com esta conceção de que o nosso papel é dar-lhes asas para que um dia voem sozinhos que pensamos todas as nossas intervenções pedagógicas, na senda de lhes ensinar uma História vista de diversos prismas, uma aprendizagem na qual eles reconhecessem valor e utilidade.

Ambas do 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, daqui em diante designadas por turma A e B, estas eram as duas últimas turmas desse mesmo curso e ano de escolaridade, pelo que apresentam algumas características mais específicas como o caso de serem compostas maioritariamente por alunos que chegaram à turma vindos de outras escolas e até mesmo de outros agrupamentos.

Pelo facto de serem as últimas turmas de Línguas e Humanidades num ano que marca o início de um novo ciclo de estudos, a composição de ambas foi sujeita a alterações no decorrer do ano letivo. Ainda numa fase embrionária, alguns alunos, tanto da turma A como da turma B, acabaram por pedir transferência para outras áreas, sendo que a turma A recebeu um aluno já num momento final do ano letivo, pelo que não foi

possível recolher qualquer tipo de dados do seu trabalho. Tendo isto em conta, consideramos que, para efeitos práticos, no nosso relatório apenas contabilizaremos os alunos que permitiram a recolha de dados de trabalho significativos, possibilitando a observação de padrões de evolução que definimos como um dos objetivos do nosso estudo, pelo que o aluno que entrou tardiamente na turma A não será incluído nas contagens realizadas.

Embora sejam duas turmas do mesmo ano e ciclo de estudos, concluímos que seria proveitoso utilizar ambas com amostra do nosso estudo, algo justificado pela possibilidade de identificar um maior número de respostas e padrões de evolução entre os diversos momentos planeados. Embora tenham assistido às mesmas aulas e realizado as mesmas atividades, com algumas exceções pontuais, a verdade é que as turmas apresentam perfis diferenciados, diferentes níveis de motivação para as atividades e ainda uma diferenciada capacidade de resolução das mesmas, pelo que consideramos que seria interessante tecer uma comparação entre os resultados obtidos.

Posto isto, a amostra referente à turma A é constituída por 15 alunos, 11 do sexo feminino e 4 do sexo masculino enquanto a turma B é composta por 18 alunos, 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Em relação à faixa etária, a média de idades da turma A assenta nos 15,86 anos, ao passo que na turma B as idades se compreendiam entre os 15 e os 18 anos, algo justificado pelo facto de a turma B incluir três alunos que tardiamente mudaram de curso de estudos.

Ao nível das atitudes, ambas as turmas se destacavam por um comportamento exemplar, sendo que a maioria dos alunos eram participativos e ativos nas diferentes atividades da aula, não existindo registo de momentos em que o ruído tivesse perturbado o normal funcionamento das aulas. Esta característica de ambas as turmas permitiu-nos realizar atividades e aulas em espaços diferentes, onde a capacidade de organização e respeito pelos colegas e professores contribuíram muito positivamente para o decorrer das mesmas.

No que concerne ao aproveitamento, é possível denotar algumas diferenças entre as turmas. Embora possamos considerar ambas relativamente razoáveis ao nível

das classificações, conseguimos observar discrepâncias no que à evolução ao longo do ano diz respeito. Relativamente à turma A, no primeiro período a média estava fixada em 13,86 valores, existindo uma negativa e classificações entre os 9 e os 19 valores. Em relação ao terceiro período, esta turma registou um aumento na sua média, que subiu para os 13,93 valores, com notas entre os 11 e os 19 valores. Esta subida de classificações foi reflexo de uma postura cada vez mais participativa e de empenho adotada por parte dos alunos, o que tornou as aulas e atividades mais leves e possibilitou momentos de diálogo e de aprendizagem bidirecional.

A turma B, por seu turno, concluiu o primeiro período com uma média de 13,66 valores, registando duas negativas e notas entre os 8 e os 18 valores. Embora esta turma possua mais alunos com classificações elevadas quando comparado com a turma A, contabilizando três classificações entre os 17 e os 18 valores, certo é que a média desceu para 13,05 valores, incluindo as mesmas duas negativas. Esta queda nas classificações foi acompanhada por um decréscimo no rendimento da maioria dos alunos em sala de aula, salvo exceções, visto que com o decurso do ano letivo estes tiveram tendência a diminuir a participação em aula e o próprio empenho na realização das tarefas.

Posto isto, estão apresentadas as duas turmas com as quais trabalhamos ao longo do ano letivo 2023/ 2024, totalizando 1300 minutos lecionados à turma A e 1200 minutos à turma B, sendo esta diferença justificada por motivos de horário. Em suma, consideramos que ambas as turmas começaram em pontos de partida semelhantes, realizando curvas de evolução distintas ao longo do ano letivo, importando ressaltar o sempre presente respeito mútuo entre o trabalho dos colegas e dos professores, num ambiente calmo e de partilha de conhecimentos, propício à aprendizagem.

2.2. As intervenções pedagógicas

Conhecido o suporte e tela sobre o qual assenta a nossa obra, é hora de o artista apresentar os materiais que utilizou para a sua criação. Neste ponto, a concetualização teórica ganha forma através da elaboração de várias estratégias de aprendizagem, com

vista à verificação da questão orientadora do nosso estudo: pode, então, o ensino da literacia visual na aula de História potenciar o conhecimento histórico?

Tabela 1: As intervenções pedagógicas realizadas no ano letivo 2023/ 2024

Atividade	Período de realização
Questionário inicial	1.º período
“Guia arquitetónico do Gótico”	2.º período
“É a História uma discussão atual?”	3.º período
“Uma História feita de mapas”	3.º período
“Foi o Renascimento arte pela arte?”	3.º período
Questionário final	3.º período

Fonte: Autoria própria

A tabela 1 sintetiza todas as estratégias pedagógicas e recursos para recolha de dados que empreendemos ao longo do ano letivo, bem como o momento em que se realizaram, sendo que todo o nosso projeto seguiu uma lógica de desenvolvimento paulatino de competências que se almejava que, no final do ano, os alunos dominassem da forma mais autónoma possível. Recordando a questão orientadora do nosso estudo, assente na verificação da relação entre o incremento da literacia visual, por intermédio de fontes iconográficas, e o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, importa ter em conta que foram os objetivos inicialmente designados para dar resposta a esta questão que nortearam a idealização das diversas atividades. Destarte, tanto a necessidade de avaliar a relação entre o recurso sistemático a fontes iconográficas e o desenvolvimento da literacia visual quanto a compreensão do impacto do uso dessa tipologia de fontes no desenvolvimento da consciência histórica, ao qual se junta ainda a análise da relação entre a mobilização destas duas competências na aquisição do conhecimento histórico, estiveram na base de todas as estratégias que empreendemos e que concorriam nesse mesmo sentido.

Contudo, apesar de compreendermos a base teórica subjacente à elaboração da nossa intervenção, importa compreender o processo que levou à formulação de cada uma das atividades, os objetivos que cada uma servia e de que forma foram operacionalizadas tendo em conta as exigências do nosso estudo.

Chegados à sala de aula, com esta hipótese latente na nossa cabeça, surgiram as dúvidas características de quem enfrentava aquela realidade pela primeira vez, de que forma iríamos conjugar as nossas ambições com as características e necessidades específicas de cada turma? De modo a dar resposta a esta questão, elaboramos um questionário inicial¹⁰¹, composto por dez questões e um espaço aberto para comentários, onde os alunos foram convidados a responder anonimamente durante um momento da aula para isso destinado, altura em que foi projetado um código QR que direcionava os alunos para um *Google Forms*. O facto de o questionário ter sido preenchido durante a aula nas duas turmas permitiu não só uma garantia de que todos os alunos respondiam, visto que recolhemos 100% das respostas, como possibilitou a explicação das diferentes perguntas que o compunham, realizando um despiste de linguagem em relação a termos e conceitos como documento iconográfico ou estratégias de aprendizagem.

A tipologia de questões realizadas variou entre perguntas de resposta fechada, incluindo perguntas de escolha múltipla e escalas de resposta, e questões de resposta aberta, onde se previa a justificação de algumas opções apontadas em perguntas anteriores. Em relação às perguntas cuja resposta implicava uma opinião valorativa sobre determinado aspeto, optamos por recorrer à escala de Likert, criando sempre quatro níveis de resposta de forma a evitar posições neutras e centrais favorecidas por um número ímpar de opções.

Através do uso deste questionário realizamos um esboço primário das duas turmas que tínhamos em mãos, concluindo desde logo que a maioria dos alunos trazia consigo uma boa classificação a História, 58% dos alunos tinha obtido uma nota entre 4 e 5 no 9.º ano, tendo um apreço considerável pela área, considerando que 45% dos

¹⁰¹ Veja-se Apêndice 1.

alunos afirmaram gostar bastante da disciplina. Nas questões seguintes, auscultamos os alunos sobre a sua relação com as fontes iconográficas, de que modo estas influenciavam a sua aprendizagem da História, qual o nível de contacto que estavam habituados a ter com esta tipologia específica e de que modo analisavam essas fontes. Este conjunto de questões permitiu auferir algumas diferenças entre as experiências dos alunos, sendo que apenas 15% analisava frequentemente documentos iconográficos nas aulas de História, embora 94% dos alunos afirmassem que os documentos iconográficos auxiliavam na compreensão dos conteúdos.

Estas discrepâncias entre o reconhecimento da importância dos documentos iconográficos e o investimento na sua análise em sala de aula são o espelho de uma linha que separa a teoria da prática, de um currículo onde as literacias múltiplas são valorizadas para uma realidade educativa onde as aulas de História ainda se encontram umbilicalmente ligadas ao texto e aos documentos escritos, sendo esta última ideia algo ressaltado pelos alunos num momento final de comentários sobre o questionário e experiências letivas anteriores. Esta constatação sustenta a nossa vontade em apostar na análise de documentos que, sendo tão significativos quanto qualquer outra tipologia de fontes, têm tendência a ser secundarizados, sendo que a falta de trabalho com fontes iconográficas se traduz em dificuldades na interpretação e compreensão das mesmas por parte dos alunos.

Em relação a este aspeto, as questões 8 e 9 foram elaboradas com o propósito de identificar as principais lacunas na análise de documentos iconográficos, sendo que os alunos deveriam selecionar a(s) fonte(s) que mais dificuldades sentiam em analisar e relacionar com os conteúdos, justificando com exemplos essas limitações. Analisadas as respostas à pergunta 8, concluímos que as fontes mais selecionadas foram as pinturas e cartografia (mapas), com 42% e 36% respetivamente, sendo que a grande maioria das dificuldades apontadas pelos alunos na questão seguinte reportavam a problemas de interpretação e compreensão dos elementos visuais.

Foi com base nos dados retirados deste inquérito inicial, respondido em meados do 1.º período, que realizamos o desenho da nossa intervenção pedagógica ao longo deste ano, tendo sempre em mente a indissociabilidade entre as nossas ambições com

este estudo e a necessidade de colmatar as lacunas identificadas. Posto isto, surgiu o nosso projeto de intervenção cuja designação remonta ao título de uma das obras fundamentais utilizadas no nosso enquadramento teórico, “Modos de ver”¹⁰², onde definimos que iríamos privilegiar a análise de fontes iconográficas, nomeadamente documentos cartográficos e pinturas. Aliando sempre texto e imagem, porque a imagem é também ela texto pela quantidade de ideias que explícita e implicitamente transmite, selecionamos um conjunto de atividades de introdução paulatina aos conceitos de literacia visual e consciência histórica, incluídas no decorrer das diversas aulas e onde o professor assumiu o papel fundamental, numa fase primária, no auxílio da desconstrução dos elementos imagéticos. Quer na dimensão expositiva da lecionação dos conteúdos quer na aplicação prática dos conhecimentos em exercícios e trabalhos, empenhamo-nos com o intuito de que, com a aplicação sistemática destes exercícios de análise orientada de documentos iconográficos, os alunos se tornassem progressivamente mais autónomos na interpretação dessa tipologia de fontes.

Analisadas as principais ideias retiradas do questionário inicial, passamos à apresentação e enquadramento das estratégias de aprendizagem que colocamos em prática ao longo do ano letivo com as nossas turmas. Cientes de que a literacia visual e a consciência histórica são competências que exigem um investimento contínuo, a maioria dos exercícios que realizamos em contexto letivo remetem para a nossa problemática, sendo que procuramos incluir ao máximo documentos iconográficos e raciocínios de relação entre diferentes perspetivas, temáticas e realidades temporais nas nossas regências. Assim sendo, uma grande parte desses pequenos exercícios permitiu extrair dados fruto da observação direta nas aulas, através das respostas dos alunos e dos próprios processos de análise, interpretação e relação que estabeleciam até lá chegar.

Tendo em conta os objetivos propostos, nomeadamente no que à avaliação de padrões de evolução diz respeito, o nosso relatório consiste numa investigação-ação educacional com recurso a uma análise qualitativa dos dados recolhidos. A seleção desta

¹⁰² BERGER, John – *Modos de Ver*.

metodologia foi sustentada pelo “caráter prático e situacional”¹⁰³ da investigação-ação, cuja estrutura assenta, segundo Ana Paula Cardoso, num processo de reflexão constante que alia a teoria e a prática na busca pela melhoria da aprendizagem ou de alguma competência concreta. Na ótica desta autora, a investigação-ação pressupõe as etapas de planificação, ação observação e reflexão em torno dos dados recolhidos, estrutura que nos empenhamos por aplicar no nosso relatório¹⁰⁴.

Embora fosse possível descrever particularmente cada estratégia aplicada, as limitações de extensão que este trabalho nos impõe forçam-nos a selecionar aquelas que, pelos objetivos que serviram e pelos resultados que permitiram aferir, foram fundamentais na verificação da evolução dos alunos. Deste modo, optamos por apenas analisar quatro atividades, como consta na tabela 1 inicialmente apresentada, sendo que encerraremos este capítulo com a análise da estrutura do questionário final.

2.2.1. O início da criação: o trabalho “Guia arquitetónico do Gótico”

Depois de cerca de quatro meses de preparação dos alunos para a análise de fontes iconográficas, fruto de um investimento sistemático ao longo das aulas, foi numa fase final do 2.º período que colocamos em prática a nossa primeira intervenção pedagógica de maior dimensão.

Com o intuito de que os alunos conseguissem implementar as aprendizagens desenvolvidas ao nível da literacia visual, este trabalho, realizado em grupos de três a quatro alunos na plataforma digital *Padlet*¹⁰⁵, assentava na identificação dos elementos arquitetónicos característicos do período Gótico da História da Arquitetura, anteriormente lecionados em aula. Poucas são as menções à arte nas AE de História A do 10.º ano, pelo que o conteúdo programático subjacente a este trabalho não se encontra contemplado nesse documento, sendo opção nossa a sua inclusão enquanto

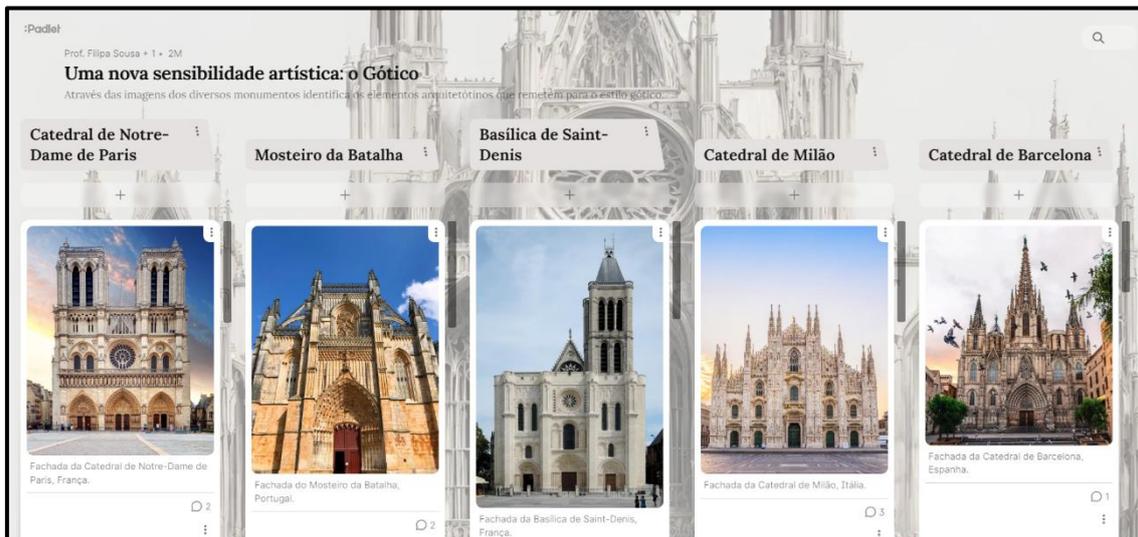
¹⁰³ CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira – *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*, p. 33.

¹⁰⁴ CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira – *Inovar com a Investigação-Ação*, p. 46.

¹⁰⁵ Veja-se Apêndice 2.

temática cujo aprofundamento consideramos fundamental como preparação para a análise de elementos visuais e comparações futuras entre estilos artísticos.

Figura 3: Apresentação principal do Padlet



Fonte: Recorte de *Padlet* de autoria própria

Focados em apenas um exemplar arquitetónico, a proposta consistia em cada grupo redigir um texto sintético onde introduzisse o edifício que estavam a analisar, realizando posteriormente um comentário com essa informação na coluna correspondente no *Padlet*, ferramenta de suporte anteriormente elaborada por nós com a divisão em monumentos e a apresentação de algumas imagens que serviriam de base à análise dos alunos, cuja visão principal consta na figura 3. Concluída a dimensão escrita do trabalho, cada grupo deveria organizar ainda uma apresentação oral, onde funcionariam como “guias arquitetónicos”, apresentado à restante turma o exemplar que trabalharam, algumas informações sobre a sua História e os elementos góticos identificados.

A preparação desta atividade começou com a divisão das turmas em cinco grupos, previamente definidos por nós como forma de incentivar o trabalho cooperativo e de assegurar que em cada grupo existia, pelo menos, um aluno com menos

dificuldades capaz de orientar e auxiliar os restantes colegas na resolução dos problemas. Por considerarmos que ambas as turmas possuíam um nível de maturidade e comportamento exemplares, organizámos este momento para que se desenrolasse na sala multimédia da escola, um lugar diferenciado que dispusemos de modo que cada grupo tivesse um espaço próprio em forma circular, acesso a pelo menos um computador e com a apresentação e projeção constante do *Padlet* em que estavam a trabalhar. Deste modo, os diferentes grupos conseguiam facilmente comunicar e discutir ideias, identificando elementos e características, conjugando as informações retiradas de eventuais pesquisas com o manual e os apontamentos retirados da aula anterior, onde foi abordado o respetivo conteúdo.

O objetivo desta intervenção pedagógica era introduzir os alunos numa tipologia de trabalho com a qual não estavam inteiramente familiarizados, visto que, tanto na turma A como na turma B, foram excecionais os casos que mencionaram ter realizado trabalhos de grupo cuja função primordial era a análise e identificação de elementos visuais. Nesta atividade, a prestação dos alunos foi avaliada com base numa rubrica de avaliação previamente elaborada, cujos parâmetros principais remetiam para a capacidade de análise e interpretação das fontes, referente à identificação de todos os elementos arquitetónicos e correspondência com o período da História da Arquitetura, correta comunicação escrita e oral, aferida através dos pequenos textos e da componente da apresentação oral, e para as competências interpessoais, relacionadas com a própria dinâmica do trabalho.

Este foi o primeiro trabalho de grupo alvo de avaliação este ano, contando para a classificação final do 2.º período como terceiro elemento avaliativo, a par da ficha de avaliação e da ficha de micro-avaliação. Visto se tratar de um momento sumativo, todos os alunos realizaram este trabalho, pelo que mais uma vez registamos 100% de adesão.

2.2.2. O ensaio: o debate “É a História uma discussão atual?”

A nossa segunda estratégia pedagógica, levada a cabo já no 3.º período, foi desenvolvida de uma forma diferenciada das restantes. Ao contrário das demais

atividades, concebidas para serem igualmente aplicadas na turma A e B, este debate em torno de uma discussão presente foi apenas realizado com a turma A. Tal deve-se ao facto de termos constatado que, no momento da lecionação da aula sobre o conteúdo correspondente à turma B, residiram algumas dúvidas em relação a alguns conceitos, como o caso de Descobrimento, bem como à ideia de consciência histórica enquanto meio de ligação da realidade temporal.

Perante os problemas de interpretação identificados, restava-nos decidir sobre a tipologia da estratégia de aprendizagem a adotar, pelo que retomamos a nossa fonte de informação primordial, o inquérito inicial aplicado aos alunos. Foi aí que, nas respostas fornecidas pela turma A à questão 10, encontramos várias menções à utilização em sala de aula de debates como forma de assimilação de conteúdos, referidos pelos alunos como atividades que facilitavam a compreensão da matéria, como consta na figura 4.

Figura 4: Resposta de um aluno da turma A

10. Sugere algumas estratégias que os professores poderiam adotar em sala de aula para te ajudar a ultrapassar essas dificuldades. *

Debates, e visualizações sobre elementos arquitetónicos.

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Dado que os alunos apresentavam dificuldades em reconhecer a possibilidade de os acontecimentos Históricos passados poderem ser alvo de discussão na atualidade, consideramos que seria proveitoso aproveitarmos a temática em questão para organizar um momento de debate onde cada aluno teria espaço para partilhar as suas ideias e opiniões. Inserida dentro do domínio “A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI” e no subdomínio “O alargamento do conhecimento do mundo”, optamos por selecionar uma questão tão

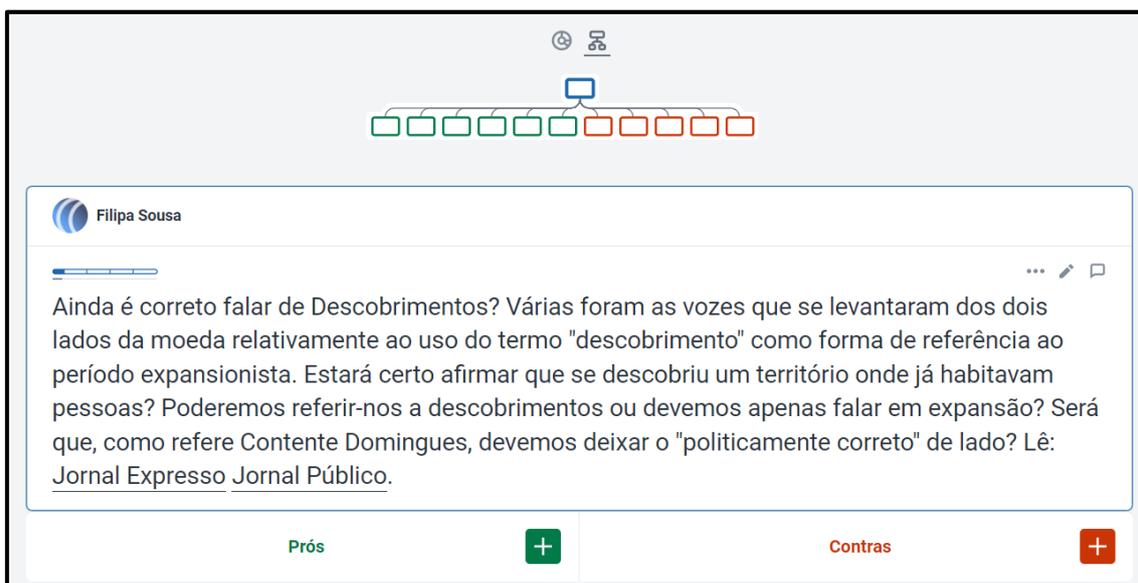
contemporânea quanto a discussão em torno do termo Descobrimientos e de todas as questões atualmente levantadas ao seu redor¹⁰⁶.

Quando idealizada, esta estratégia tinha como principal objetivo esclarecer o conceito de Descobrimientos, começando por recolher as ideias prévias dos alunos em relação a esta designação histórica e partindo daí para uma explicação mais adequada. No entanto, com o avançar na preparação da mesma, reconhecemos o seu potencial enquanto estratégia de aprendizagem promotora da consciência histórica, na medida em que permitia que os alunos relacionassem um acontecimento passado com as suas implicações no tempo presente, projetando possíveis formas de resolução futura.

Assim sendo, e na impossibilidade de voltar atrás e repetirmos a aula com a turma B, a turma A realizou, na meia hora final da aula, um momento de debate cuja formulação dos argumentos foi realizada anteriormente. Na aula que antecedeu a atividade, foi explicado aos alunos o ponto fulcral da discussão: é correto utilizarmos atualmente o termo Descobrimientos para nos referirmos a este período da expansão? Tendo por base esta premissa, deveriam elaborar uma opinião devidamente sustentada a favor ou contra o uso dessa designação e inseri-la no *Kialo* criado especificamente para este debate, uma ferramenta digital de organização esquemática e visual dos argumentos muito intuitiva e adequada à atividade e cuja organização inicial consta na figura 5.

¹⁰⁶ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto do Ministério da Educação. p.11.

Figura 5: Apresentação inicial da atividade no *Kialo*



Fonte: Recorte de autoria própria

Devido ao facto de ser uma aplicação desconhecida por parte dos alunos, no referido momento final da aula anterior ao debate foi projetado no quadro o site e explicada a forma como cada um deveria proceder para inserir o seu ponto de vista, sendo lidas e analisadas, a título de exemplo, duas notícias que reportavam a opiniões antagónicas sobre este assunto. No entanto, surgiu desde logo uma inquietação por parte de vários alunos, relacionada com a possibilidade de possuírem argumentos para as duas visões, não conseguindo optar apenas por uma. De frente com este entrave, decidimos aproveitar esta incapacidade de posicionamento como forma de defesa da multiperspetiva em História, de como sobre um mesmo assunto podem existir diversos argumentos e pontos de vista que não necessariamente se anulam.

Consequentemente, foi explicado aos alunos que poderiam inserir tanto argumentos contra como a favor no *Kialo*, visto que o objetivo era que na aula sustentassem oralmente as suas visões num debate orientado por nós onde seriam confrontados os diversos pontos de vista, almejando a formação de perspetivas mais abrangentes. Em virtude de ter sido realizado oralmente e numa fase final da aula, a prestação individual dos alunos que quiserem participar no debate foi avaliada através

da qualidade da intervenção e da capacidade de argumentação e fundamentação de cada um.

Embora não tenha contabilizado para uma avaliação sumativa independente, esta atividade insere-se dentro dos parâmetros de avaliação do desempenho e participação na dinâmica da aula, pelo que os alunos que intervieram foram devidamente valorizados. Em relação à adesão à atividade, 53% dos alunos inseriram um ou mais argumentos no *Kialo*, contribuindo depois para uma troca de ideias extremamente rica cujos resultados discutiremos no capítulo seguinte.

2.2.3. A encenação: a ficha de trabalho “Uma História feita de mapas”

Inserida igualmente no domínio “A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI” e no subdomínio “O alargamento do conhecimento do mundo”¹⁰⁷, a nossa terceira atividade enquadra-se especificamente no reconhecimento e descrição das alterações provocadas pelo projeto expansionista europeu na cartografia e nas representações do mundo. Idealizada com o propósito de tentar colmatar as dificuldades mencionadas pelos alunos no questionário inicial em relação à interpretação de mapas, elaboramos uma ficha de trabalho¹⁰⁸ aplicada na segunda parte de uma aula de 100 minutos e que consistia numa única questão de comparação.

Nesta ficha de trabalho, os alunos analisaram comparativamente dois mapas quanto a três aspetos em que se distinguiam, articulando com os conteúdos lecionados na mesma aula. Além de trabalharem a resposta a uma questão de tipologia de exame, com esta estratégia pretendia-se que os alunos desenvolvessem a capacidade de formular um texto explicativo e comparativo tendo por base a interpretação de documentos iconográficos, neste caso específico mapas.

¹⁰⁷ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto do Ministério da Educação. p.10.

¹⁰⁸ Veja-se Apêndice 4.

A realização deste momento de aplicação de conhecimentos deu-se em sala de aula, no segundo tempo de 50 minutos de uma aula dedicada à aprendizagem das implicações da expansão marítima no desenvolvimento da náutica e da cartografia. O facto de a ficha ter sido realizada na nossa presença permitiu não só ler e clarificar o objetivo da própria questão como abriu espaço a uma breve discussão entre as noções de relevância história e de continuidade e rutura, conceitos essenciais à disciplina da História de acordo com a teoria de Peter Seixas e Tom Morton intitulada *The Big Six*¹⁰⁹. Num breve momento de troca de ideias, discorremos com os alunos sobre de que forma um determinado acontecimento tem implicações na manutenção ou rutura de dogmas e conceções e qual a relevância da alteração e introdução dessas novas visões na realidade como a conhecemos, recorrendo a conceitos operatórios da disciplina fundamentais para a compreensão dos fenómenos históricos e das suas implicações.

Cientes destas noções, os alunos passaram para a identificação das rupturas originadas pelo progresso no conhecimento do mundo, relacionando não só a interpretação dos elementos visuais ao seu dispor como devendo igualmente incluir referências a conhecimentos adquiridos na aula. Para a avaliação desta atividade elaboramos critérios de avaliação assentes nessas mesmas diretrizes, a capacidade de interpretação e recolha de informação das fontes e a sua relação com os conteúdos explícitos num texto corretamente elaborado. A correção da ficha foi elaborada em conjunto com os alunos numa aula posterior, recorrendo ao uso da resposta de um aluno como modelo, tendo essa resposta sido desconstruída, analisado o raciocínio e processo de construção da mesma, escrita no quadro e depois registada no caderno diário.

Esta ficha de trabalho foi aproveitada como forma de preparação para um momento de avaliação sobre a mesma temática, pelo que não foi contabilizada enquanto elemento de avaliação individual, sendo que a prestação dos alunos na sua elaboração foi inserida nos parâmetros de avaliação da participação na aula e nas tarefas propostas pelos docentes. Embora tenha sido realizada em contexto de sala de

¹⁰⁹ SEIXAS, Peter – *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, p. 17 e 82.

aula e a turma B tenha registado uma adesão de 100% tanto na realização como na entrega da atividade, dois alunos da turma A não entregaram a sua ficha, pelo que não foi possível recolher material de análise de todos os alunos.

2.2.4. A apoteose: o trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”

A nossa última intervenção pedagógica foi o culminar do trabalho de todo o ano letivo, uma atividade onde condensamos a aplicação das competências da literacia visual e da consciência histórica na análise da arte enquanto reflexo da realidade contextual. Realizada no âmbito do domínio “A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI” e no subdomínio “A reinvenção das formas artísticas”, esta estratégia conjuga diversas aprendizagens essenciais, desde a identificação de ruturas e continuidades em relação à herança Clássica à abordagem a definições específicas da temática como os conceitos de geometrização, perspetiva, antropocentrismo e naturalismo na arte¹¹⁰.

Na tentativa de criar um contínuo entre as várias intervenções pedagógicas empreendidas ao longo do ano, idealizamos um trabalho cuja operacionalização seria distinta do que até então havíamos realizado. Embora o ponto de partida fosse o mesmo da primeira estratégia que apresentamos, a interpretação de fontes iconográficas, o trabalho de grupo que elaboramos como encerramento da nossa PES foi ao encontro do conceito de aula invertida. Novamente divididos em cinco grupos, à semelhança do que descrevemos na nossa primeira atividade, os alunos realizaram este trabalho não como forma de consolidação de conteúdos, mas como um meio de participação direta e ativa na aquisição desses mesmos conhecimentos.

Para contextualizarmos cada etapa que levou à criação deste momento temos de recuar até ao esboço mental da obra, o momento onde definimos as nossas conceções, o inquérito inicial. Além das várias ilações retiradas deste questionário, algumas das respostas à questão 9, referente às dificuldades dos alunos na análise de

¹¹⁰ Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto do Ministério da Educação. p.11.

fontes iconográficas, colocaram-nos perante um cenário que refletiu aquilo que consideramos ser errado no processo de ensino-aprendizagem, patente na figura 6.

Figura 6: Resposta de um aluno da turma B

9. Refere algumas dessas dificuldades e justifica-as. *

Tenho dificuldade em memorizar todas as coisas que me aparecem num mapa, porque não consigo decora-lo muito facilmente

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

A resposta apresentada nesta figura é apenas um entre vários exemplos de um discurso enraizado que corrobora o perpetuar de um ensino da História indissociável da memorização, onde os alunos assumem que se não conseguirem decorar uma determinada informação então isso determinará o seu insucesso. Contudo, foi contra esta conceção de ensino baseado num processo de decorar sem qualquer tipo de compreensão que pautamos todo o nosso trabalho ao longo do ano, pelo que a nossa última intervenção pedagógica foi uma demonstração da importância de abordagens contrárias a tal perspetiva.

À semelhança do que implementamos de forma mais primária na atividade inicial, este trabalho de grupo foi norteado pela aplicação do *Team-Based Learning* (TBL), uma metodologia de aprendizagem ativa formulada por Larry Michaelsen na década de 70. Centrada no aluno e no incremento do trabalho colaborativo, o TBL coloca a tónica na ideia de “autoaprendizagem”, onde os alunos são responsáveis pela sua própria aquisição de conhecimentos, sempre em articulação com os colegas através da aposta e valorização do trabalho em equipa.¹¹¹

Foi aliando esta metodologia de TBL às conceções de autores como William Glasser que desenhamos toda a estrutura não só deste último trabalho como de todas

¹¹¹ MARQUES, Ana Paula [et al.] – *Team-Based Learning: uma metodologia ativa para auxílio no processo de aprendizagem*, p. 703.

as nossas intervenções pedagógicas. Glasser é o autor a quem se atribui a proposta de uma pirâmide de aprendizagem¹¹² onde são hierarquizadas diferentes práticas pedagógicas de acordo com a sua contribuição para o processo de aprendizagem. De acordo com a sua visão, apenas um estudo ativo permite uma compreensão significativa dos conteúdos, sendo que os alunos assimilam mais facilmente a matéria quando interpretam, escrevem e a explicam a alguém.¹¹³

A nossa última intervenção pedagógica consistiu num trabalho de grupo subordinado à temática das Artes do Renascimento onde seriam os próprios alunos a aprender e estudar sobre a temática. Dado ter sido realizado sem a lecionação prévia de aulas sobre o conteúdo, o objetivo deste trabalho era colocar os alunos no lugar de agentes promotores do conhecimento, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem não é, de todo, algo meramente unidirecional ou linear. Seguindo a importância dada pelo TBL à organização do espaço em pequenos setores de trabalho, voltamos a recorrer à sala multimédia da escola, local onde passamos 250 minutos com cada turma que usufruiu não só dos computadores como também dos tablets disponibilizados pela escola, algo adotado como forma de contornar a escassez de computadores sentida no primeiro trabalho em ambas as turmas.

Visto que os alunos apenas se encontravam munidos dos seus conhecimentos prévios acerca da temática, que admitiram não ter sido muito aprofundada nos anos letivos anteriores, tornou-se necessária a criação de materiais que sustentassem e orientassem a sua pesquisa autónoma. Recorrendo novamente à teoria de Seixas e Morton, uma das componentes fundamentais do *The Big Six* diz respeito ao uso da evidência enquanto fonte por excelência do conhecimento histórico. Segundo esta visão, a interpretação com recurso a um questionamento adequado e a uma localização contextual eram as fases indispensáveis para a compreensão da histórica através de fontes primárias. Utilizando esta conceção como ponto de partida, procedemos à criação de dossiers documentais temáticos que, em articulação com livros sobre o

¹¹² Veja-se Anexo 1.

¹¹³ MARQUES, Ana Paula [et al.] – *Team-Based Learning*, p. 700.

Renascimento que levamos para a aula, constituíram o suporte de apoio fornecido para a realização do trabalho.¹¹⁴

Os objetivos desta atividade foram clarificados através da entrega de um guião orientador¹¹⁵ onde constavam a ordem de procedimentos a tomar e a finalidade pretendida com as duas modalidades de trabalho exigidas, a componente escrita e a componente oral. A vertente escrita correspondia à elaboração de um texto sobre cada uma das obra de arte atribuídas ao grupo, onde deveria constar uma análise não só ao nível da literacia visual, mas também uma inclusão da consciência histórica na medida em que se exigia uma reflexão sobre as repercussões da realidade económica, política, social e cultural na própria arte. Concluída a referida redação, cada grupo deveria preparar uma apresentação oral com o intuito de partilhar as principais informações e conclusões obtidas, sendo um momento onde os alunos eram responsáveis pela explicação do seu conteúdo aos colegas, algo que consideramos fundamental tendo em conta que cada grupo trabalhou uma vertente específica da Arte do Renascimento.

Tal divisão foi operada de acordo com aquelas que consideramos serem algumas das principais vertentes da produção artística do Renascimento: a arquitetura religiosa, a arquitetura civil, a escultura, a pintura de temática antropocentrista e a pintura naturalista. Cada grupo recebeu um dossier documental subordinado à sua temática¹¹⁶, aleatoriamente atribuída, diminuindo assim o conteúdo a pesquisar e possibilitando um maior investimento e enfoque nos pormenores, cujas capas constam na figura 7. Este conjunto de materiais de apoio foi impresso em papel e entregue a cada grupo, para que dessa forma os alunos tivessem a possibilidade de sublinhar, riscar e escrever nos dossiers, algo que consideramos ser essencial no processo de aprendizagem e retenção de conhecimentos. Os dossiers eram compostos por uma explicação introdutória ao conteúdo, com um resumo esquemático e breves biografias dos principais artistas, ambos de autoria própria, sendo seguidos pelo conjunto de obras de arte para análise,

¹¹⁴ SEIXAS, Peter – *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, p.42 e 46 -47.

¹¹⁵ Veja-se Apêndice 5.

¹¹⁶ Veja-se Apêndice 6.

selecionadas de acordo com as ilações e raciocínios que se esperava que os alunos atingissem no final.

Figura 7: Capas dos dossiers temáticos subordinados à atividade “Foi o Renascimento arte pela arte?”



Fonte: Autoria própria

Sucedendo aos documentos iconográficos, surgia a orientação prática do trabalho, o modo como cada grupo deveria proceder perante arte, imagem e património de forma a conseguirem formular conhecimento e narrativas históricas. Como meio de validar o discurso adotado ao longo do ano letivo sobre a importância de uma pesquisa sólida em fontes corretamente selecionadas, incluímos uma referência muito breve à tripartição da análise de imagens proposta por Erwin Panofsky¹¹⁷, conceitos como leitura pré-iconográfica, leitura iconográfica e leitura iconológica que foram devidamente desconstruídos e esclarecidos na aula de introdução ao trabalho de grupo, funcionando como um pressuposto teórico que deveria ser tido em conta na análise das imagens.

A última página de cada dossier documental contava com um grupo de, pelo menos, duas questões cuja finalidade era orientarem uma análise primária, servindo de

¹¹⁷ PANOFSKY, Erwin – *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*, p. 55-63.

ponto de partida ao assinalarem pormenores e promoverem reflexões que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos. Todas as questões foram por nós formuladas visando a promoção não só da literacia visual, mas também da consciência histórica, num esforço de conjugar estas duas competências da História numa análise da arte que não se cingisse à identificação de cores, formas e padrões de representação. Utilizando os conceitos de Panofsky, mais do que uma leitura pré-iconográfica era uma visão iconográfica e iconológica que almejávamos, a relação entre a arte e a História e a forma como se interligam e completam, oferecendo uma visão mais ampla sobre o entendimento da arte enquanto um espelho do seu contexto de produção.

Esta nossa última intervenção pedagógica contabilizou para a avaliação do 3.º período enquanto elemento individual, visto que a ESG divide de forma igual o peso atribuído a todos os elementos de avaliação aplicados, desde testes, micro-avaliações ou trabalhos de grupo. Dada a importância deste trabalho, todos colaboraram na sua elaboração, sendo que apenas um grupo da turma A não entregou o seu trabalho final e um aluno da mesma turma A não o realizou, visto que faltou por motivos de doença.

2.2.5. O questionário final

Realizadas todas as atividades que idealizamos, tornou-se premente a criação de alguma estratégia que permitisse aferir o *feedback* dos alunos quanto ao trabalho realizado ao longo de todo o ano letivo. Tendo em mente essa finalidade, encerramos a nossa PES com a aplicação de mais um questionário¹¹⁸, neste caso final, realizado na plataforma *Google Forms*, de preenchimento anónimo.

Elaborado seguindo os mesmos ideais que apresentamos relativamente ao questionário inicial, este questionário foi formado pela conjugação de escalas de valorização e questões de resposta aberta, utilizadas para dar espaço a reflexões que justificassem respostas anteriores. Este recurso consistia num conjunto de dez questões onde os alunos eram convidados a refletir sobre em que medida a utilização de fontes

¹¹⁸ Veja-se Apêndice 7.

iconográficas potenciou, ou não, a aquisição de conhecimento histórico e a compreensão dos conteúdos. Além disso, era pedido que os alunos ponderassem sobre a evolução que foram denotando ao longo da realização das diversas atividades, nomeadamente entre os trabalhos de grupo realizados, podendo esse progresso ser inexistente, mais ou menos significativo.

Iniciando com uma interrogação referente à constatação de uma maior aposta, ou não, na análise de documentos iconográficos comparativamente a anos letivos anteriores, terminando com a pergunta que encetou todo o nosso trabalho, relativa à aferição de se a análise de imagens terá promovido a aprendizagem da História, este instrumento de recolha de dados foi aplicado em contexto de sala de aula aquando da autoavaliação final, aproveitando o ambiente de retrospectiva em relação ao trabalho realizado. Não obstante, em nenhuma das turmas foi possível recolher a totalidade de respostas, sendo que na turma A um dos alunos não preencheu o questionário enquanto na turma B se registou a ausência de uma contribuição. No entanto, ao contrário do que realizamos no primeiro ponto deste capítulo, referente ao questionário final, os dados inferidos deste recurso serão apenas analisados no subcapítulo dedicado ao balanço final das atividades, correspondente ao ponto 3.5. do nosso estudo.

Com esta explicação findamos o nosso segundo capítulo, dedicado à descrição e justificação das principais estratégias pedagógicas que aplicamos ao longo do ano letivo, permitindo a compreensão dos objetivos práticos que nortearam o nosso relatório. Importa sempre notar que foram várias as atividades desenvolvidas na primeira fase e ao longo de todo o ano e que não tivemos oportunidade de incluir neste capítulo, mas que foram fundamentais na introdução e preparação paulatina dos alunos a novos conceitos e formas de análise de fontes. Tal proposta exigiu uma aposta constante numa desconstrução conjunta de cada imagem orientada pelos professores para que, nas estratégias finais, os alunos fossem já praticamente autónomos nos seus processos de análise e reflexão, sendo que procuramos ir ao encontro das conceções de Helen Tuckey e Mailoo Selvaratnam, que sublinham a relevância do trabalho constante destas competências como forma de potenciar o seu desenvolvimento, subjacente à ideia de que a prática leva ao aperfeiçoamento.

3. Analisar e interpretar: a apreciação dos resultados

“A relação entre o que vemos e o que conhecemos nunca está estabelecida de uma vez por todas.”¹¹⁹

Concluído todo o processo de criação da nossa obra, é tempo de o artista dar um passo atrás e contemplar o resultado. Como nos alerta John Berger com a citação acima apresentada, a arte não se encerra nos limites do seu suporte físico, a sua mensagem não se limita às interpretações que dela poderão ser feitas. Muito pelo contrário, a beleza da arte reside no momento em que perguntamos aos nossos alunos o que um artista quereria transmitir com uma determinada obra, conscientes de que, na maioria das vezes, a resposta é inexistente ou imprecisa, entrando em linha de conta o singular e a perspectiva que fazem da arte algo único e pessoal. Segundo a conceção do *Toledo Museum of Art*¹²⁰ que intitidou os nossos capítulos, chegamos então ao último momento, aquele em que, munidos das competências e instrumentos necessários, passamos para a análise e interpretação dos elementos à nossa disposição, sendo isso mesmo que nos propomos fazer nesta última parte.

No que à avaliação do desempenho e evolução dos alunos diz respeito, optamos por enveredar por uma análise qualitativa, recorrendo à categorização dos dados recolhidos como forma de possibilitar a identificação de padrões de evolução e comparação das duas turmas ao longo das diversas intervenções pedagógicas. Posto isto, os resultados das atividades serão analisados seguindo a mesma ordem adotada no capítulo anterior, sendo que no final serão também referidos os dados inferidos do questionário final e algumas reflexões comparativas sobre a prestação da turma A e B.

A escolha de categorias como ferramenta metodológica de análise da informação deveu-se ao facto de pretendermos distinguir qual a diferença entre as competências da literacia visual e da consciência histórica demonstradas pelos alunos

¹¹⁹ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 17.

¹²⁰ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy: How “Learning to See” benefits occupational safety*.

entre o ponto inicial e final da nossa PES, de modo a averiguarmos quais os efeitos produzidos pelas atividades que aplicamos. Posto isto, elaboramos os nossos níveis de análise por meio de uma adaptação das categorizações incluídas na obra de Isabel Barca e Marília Gago¹²¹ e ainda no relatório de Léandre Cruz¹²².

Para a análise dos seus dados, Léandre Cruz recorreu a um conjunto de níveis de verificação propostos por Rosalyn Ashby¹²³, que, à semelhança da proposta de Marília Gago¹²⁴, hierarquizou as categorias de acordo com a capacidade demonstrada pelos alunos em relação a uma determinada competência, que no caso da primeira autora remetia para a evidência histórica. Embora o modelo de Ashby apresente uma divisão mais fracionada, consideramos que as categorizações de Marília Gago sobre a compreensão da narrativa histórica seriam mais facilmente relacionadas e adaptáveis aos nossos objetivos.

Conscientes de que o nosso estudo compreende a análise de competências tão específicas quanto a literacia visual e a consciência histórica, optamos por criar dois conjuntos de categorias distintos para uma análise individual, ambos compostos por três níveis, que consideramos serem suficientes para aferir a evolução dos alunos e as implicações das nossas intervenções pedagógicas.

Relativamente à literacia visual, e seguindo a mesma base de diferenciação utilizada pelas autoras que citamos, concebemos as seguintes categorias: interpretação descritiva, interpretação explicativa e interpretação reflexiva. O recurso ao conceito de interpretação ficou a dever-se ao facto de, na nossa ótica, constituir um dos elementos mais cruciais no momento de compreensão dos elementos visuais, sendo igualmente o passo que os alunos identificaram como fonte de maior dificuldade na análise de documentos iconográficos. Já as noções de descrição, explicação e reflexão são

¹²¹ GAGO, Marília – *Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica*, p. 60-63.

¹²² CRUZ, Léandre Aurélio – *A utilização de fontes iconográficas na aprendizagem em História: um estudo de caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, p. 103.

¹²³ Veja-se Anexo 2.

¹²⁴ Veja-se Anexo 3.

facilmente esclarecidas através dos descritores que caracterizam cada uma das categorias de análise.

A interpretação descritiva, como o próprio nome indica, remete para a descrição dos elementos visuais presentes na fonte. Os alunos que se situam nesta categoria demonstram uma incapacidade em relacionar o que estão a observar com os conteúdos lecionados ou o próprio contexto de produção da obra, pelo que nas suas narrativas se limitam à enumeração dos elementos visuais que conseguem identificar. Concebem e analisam as fontes iconográficas, nomeadamente as referentes à arte e cultura, como elementos independentes, não incluindo ou reconhecendo padrões de representação ou a noção de movimento ou estilo artístico.

A interpretação explicativa é caracterizada pela capacidade de não só identificar os elementos visuais presentes, como também de os localizar temporalmente. Os alunos cujo nível de literacia visual remete para esta categoria conseguem relacionar a fonte iconográfica que estão a analisar com os conteúdos lecionados na aula, pelo que são capazes de distinguir a época histórica em que se inserem e identificar padrões de representação comuns entre obras do mesmo estilo ou movimento, não entrando ainda em linha de conta com o contexto da obra cuja influência é determinante.

Por fim, a interpretação reflexiva pressupõe que os alunos que se situam nesta categoria sejam capazes de observar, interpretar e contextualizar o objeto que estão a analisar. Mais do que apenas identificar os principais elementos e saber localizá-los temporalmente, este nível exige uma capacidade de reflexão em torno de todo o contexto de produção que envolve a obra, desde a sinalização de continuidades e rupturas em relação a estilos e movimentos artísticos precedentes, ao reconhecimento da influência do autor enquanto agente singular e subjetivo e até à preponderância exercida pela realidade social, política, económica e cultural da época em que se insere.

No que à consciência histórica diz respeito, as competências demonstradas pelos alunos foram avaliadas de acordo com três níveis de desempenho, cujas designações

remetiam para as criadas por Isabel Barca e Marília Gago¹²⁵ em relação à narrativa histórica: consciência fragmentada, consciência restrita e consciência global.

A consciência fragmentada é caracterizada por uma dificuldade do aluno em conceber um acontecimento histórico como algo localizado numa determinada realidade contextual. Os acontecimentos são concebidos como fragmentos da História e, nas narrativas que elaboram como resposta, os alunos não os relacionam com momentos históricos passados, apresentando dificuldades em elaborar reflexões que incluam a ideia de continuidade e ruptura e a influência dos fatores sociais, políticos, económicos e culturais.

Por seu turno, os alunos cujo nível de consciência histórica se insere na consciência restrita revelam alguma capacidade em localizar um acontecimento histórico numa dimensão contextual específica. No caso da arte, por exemplo, conseguem inserir uma determinada obra na sua época e corrente artística, sendo que se denotam dificuldades na elaboração de reflexões que incluam a relação com outras dimensões, como a realidade política ou económica ou ainda as diversas condicionantes inerentes à própria conceção da obra, desde quem a encomenda até ao seu propósito.

Por fim, a consciência global remete para um nível de consciência histórica onde o aluno é capaz de localizar temporal e contextualmente os diversos acontecimentos históricos, integrando-os numa linha de raciocínio que permite a sua interligação e a formação de raciocínio que mobilizem as três dimensões temporais. Neste nível os alunos concebem uma obra ou acontecimento como fruto da multidiversidade de condicionantes e fatores contextuais, cruciais para a sua compreensão, elaborando reflexões baseadas em evidências que se operam ao nível da multiperspetiva e das noções de continuidade e ruptura e de relevância histórica. Para além disso, reconhecem a História e os seus acontecimentos e fenómenos como resultantes de um conjunto de influências anteriores, sendo capazes não só de validar a sua utilidade no tempo

¹²⁵ GAGO, Marília – *Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica*, p. 60-63.

presente como de utilizar o seu conhecimento histórico como forma de realizar projeções para o futuro.

Posto isto, estão esclarecidos os dois conjuntos de categorias que iremos utilizar para a aferição dos resultados obtidos com as estratégias pedagógicas sobre as quais discorreremos no capítulo anterior. Os resultados serão categorizados tendo em conta a amostra que realizou a atividade, ou seja, em momentos de trabalho individual os alunos serão individualmente avaliados, sendo que o mesmo se aplica aos trabalhos de grupo, onde cada grupo será situado numa determinada categoria. No final deste capítulo incluiremos ainda uma breve reflexão comparativa sobre o desempenho da turma A e B.

3.1. O trabalho “Guia arquitetónico do Gótico”

A nossa primeira intervenção pedagógica, o trabalho de grupo subordinado à temática do Gótico, permitiu aferir o nível de literacia visual dos alunos após uma aposta na realização de pequenos exercícios de análise de elementos visuais ao longo das aulas, ao mesmo tempo que avaliávamos, pela primeira vez, o desempenho dos alunos em trabalho colaborativo.

O facto de termos utilizado a sala multimédia da escola para a realização desta atividade revelou-se uma escolha deveras frutífera, visto que a divisão do espaço em setores de trabalho destinados a cada grupo proporcionou um ambiente mais propício à troca de ideias e ao envolvimento dos alunos nas diversas etapas da execução do trabalho. Como podemos observar nas figuras 8 e 9, aliamos a criação de narrativas com base em fontes iconográficas ao recurso a materiais analógicos e digitais, potenciando a autonomia dos alunos na realização das tarefas.

Deste modo, além de desenvolverem as suas competências por meio de uma aplicação prática dos conhecimentos, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com materiais diferenciados e criar momentos de discussão ordenada sobre os tópicos a analisar, organizando posteriormente a informação num suporte digital que muitos admitiram não conhecer previamente.

Figura 8: Ambiente de trabalho na atividade “Guia arquitetônico do Gótico”



Fonte: Imagem de autoria própria

Figura 9: Conjugação de materiais na atividade “Guia arquitetônico do Gótico”



Fonte: Imagem de autoria própria

Conscientes de que esta era, para a maioria dos alunos, a primeira atividade dedicada única e exclusivamente à interpretação de documentos iconográficos, desde logo reconhecemos que os resultados que iríamos recolher dificilmente corresponderiam a níveis de literacia visual muito elevados, sendo que o principal objetivo se prendia com um reconhecimento do terreno em que iríamos operar. Embora esta atividade seja composta por dois momentos complementares, o trabalho escrito e a apresentação oral, a categorização que elaboramos e que consta na tabela 2 resulta da conjugação entre ambos, os dados recolhidos e analisados da dimensão escrita e a

prestação do grupo na vertente oral, sendo que os grupos foram numerados de acordo com a ordem apresentada no *Padlet*.

Tabela 2: Resultados obtidos nas turmas A e B

Turma A	Nível de interpretação	Turma B	Nível de interpretação
Grupo I	Interpretação descritiva	Grupo I	Interpretação descritiva
Grupo II	Interpretação explicativa	Grupo II	Interpretação descritiva
Grupo III	Interpretação explicativa	Grupo III	Interpretação descritiva
Grupo IV	Interpretação explicativa	Grupo IV	Interpretação descritiva
Grupo V	Interpretação descritiva	Grupo V	Interpretação explicativa

Fonte: Autoria própria

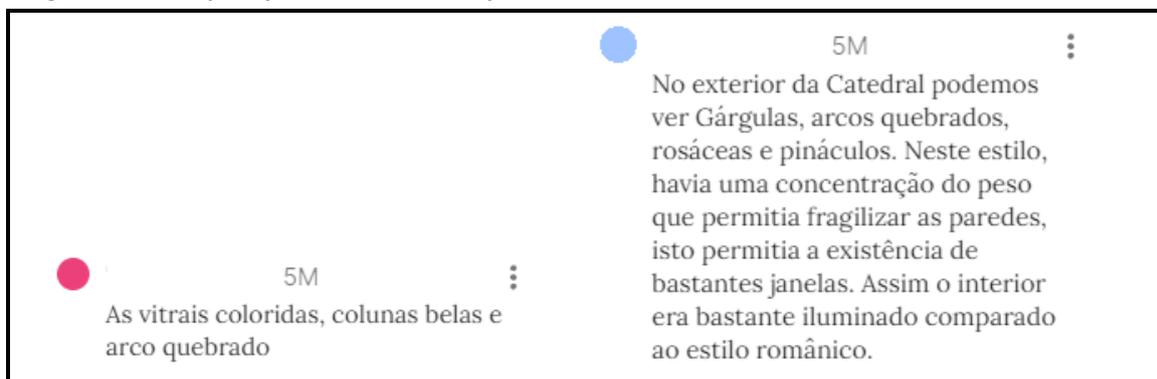
Como podemos inferir através dos dados acima apresentados, a maioria dos grupos procedeu a uma interpretação descritiva, limitando-se a identificar os elementos visíveis nos documentos sem realizar qualquer tipo de questionamento às fontes, localizando-se, assim, no nível mais basilar da proposta do *Toledo Museum of Art*. De acordo com a visão latente neste artigo, apresentado no ponto 1.1.1. do nosso enquadramento teórico, a maioria dos alunos apenas apreendiam as linhas gerais do que se encontravam a observar, não demonstrando capacidades ao nível da compreensão da linguagem visual ou da capacidade de escrita em torno da mesma, sendo que este seria o último passo de um desenvolvimento pleno da literacia visual ¹²⁶.

Embora nenhum grupo tenha ainda demonstrado processos de raciocínio ao nível da interpretação reflexiva, foi possível identificar alguns apontamentos em determinados grupos que remetiam para uma tentativa de incluir referências a conhecimentos prévios e a outras temáticas ou dimensões contextuais, pelo que se situavam já numa interpretação explicativa. De modo a ilustrar essa diferença entre respostas registadas, atentemos na figura 10, em que a primeira imagem representa

¹²⁶ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 12.

uma resposta de um nível de interpretação descritiva muito fraco, e a segunda resposta figura um exemplar de uma interpretação explicativa.

Figura 10: Comparação entre duas respostas da turma B



Fonte: Recorte de autoria própria

Torna-se, deste modo, clara a distinção entre uma narrativa assente na mera enumeração dos elementos imagéticos que os alunos se encontram a observar e a tentativa de relacionar os diversos signos visuais com um determinado conteúdo ou contexto. Além de a realidade política, económica, social e cultural da época não ter sido incluído na narrativa de nenhum dos grupos, três dos dez grupos realizam uma análise muito elementar das fontes, como a apresentada no primeiro momento da já referida figura 10.

Mais do que os alunos serem capazes de abrir o manual e, por comparação, reconhecerem os vitrais ou o arco quebrado, o nosso propósito era incutir uma compreensão de continuidade, a noção de que existem padrões de representação e que toda a obra é circunscrita a uma realidade contextual da qual é indissociável. No entanto, esses objetivos acabaram por não ser cumpridos na totalidade, o que era expectável tendo em conta que ainda estávamos numa fase inicial do trabalho com os alunos. A grande maioria limitou-se a realizar uma cópia do manual ou dos suportes digitais em que realizaram a pesquisa, algo que se refletiu em apresentações orais com pouco teor explicativo e o recurso a um discurso decorado, indo ao encontro da visão

de Oksana Duchak¹²⁷ que apresentamos anteriormente quanto à incapacidade dos alunos em interpretar elementos visuais. Por mais que os consigam efetivamente observar, não conseguem interpretar esses mesmos elementos, o que não só confirma a concepção de falta de vocabulário visual apontado pela autora como nos remete, a um nível mais profundo, para algo já apontado por autores como Yenawine, a constatação de uma falta de investimento nesta área que se traduz nas lacunas identificadas.

Apesar de os resultados não terem sido os mais satisfatórios, com esta atividade foi possível extrair uma radiografia referente à capacidade de análise visual e de construção de respostas e narrativas com base em documentos iconográficos, identificar quais os pontos que careciam de um maior investimento e, assim, preparar as atividades seguintes com base nessas conclusões.

3.2. O debate “É a História uma discussão atual?”

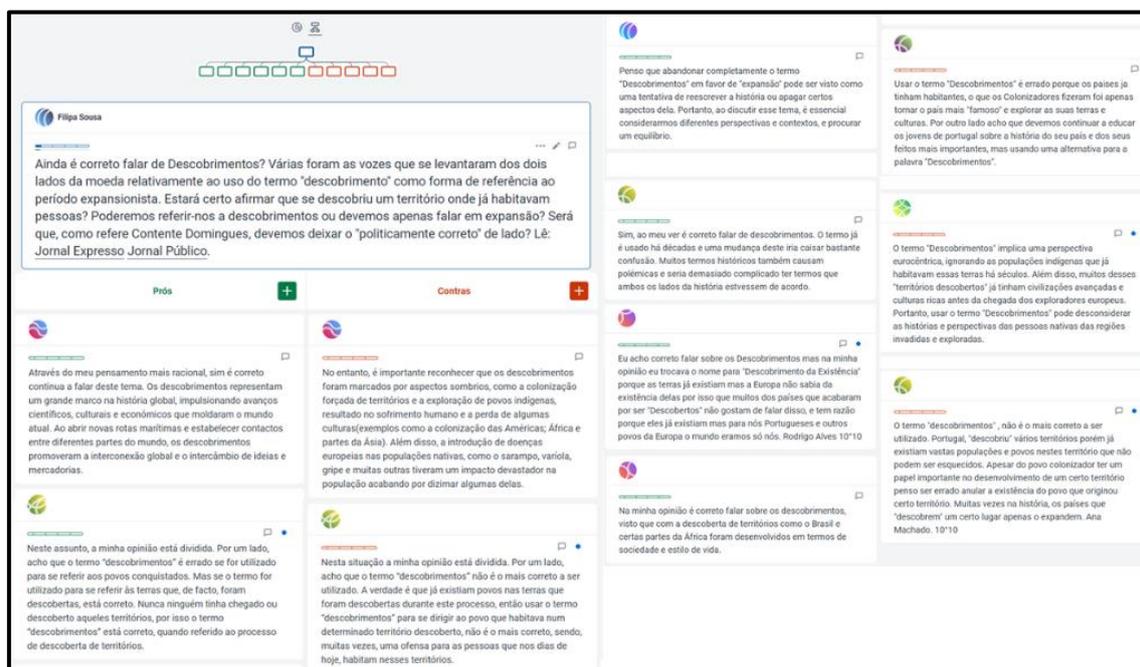
A segunda atividade que colocamos em prática, o debate em torno do conceito de Descobrimientos, foi realizado apenas com a turma A, pelo que a análise dos seus resultados consiste não apenas na categorização e escrutínio das intervenções dos alunos que participaram, como remete também para uma comparação referente à aquisição dos conceitos nas duas turmas, sujeitas a estratégias diferentes.

Não obstante se tratar de um debate, onde a propensão para o barulho e para a dispersão é tendencialmente mais elevada, esta estratégia de aprendizagem decorreu num ambiente organizado, onde os alunos debateram entre si de forma ordeira e respeitando a diversidade de opiniões dos colegas. A preparação prévia deste momento letivo na aula anterior deu azo a que os alunos tivessem tido a possibilidade de, em casa, organizarem e fundamentarem os seus argumentos, de modo a terem em conta toda a discussão tida em sala de aula sobre a importância do reconhecimento dos diferentes pontos de vista enquanto potenciadores da formação de perspetivas mais amplas sobre

¹²⁷ DUCHAK, Oksana – *Visual literacy in educational practice*, p. 45.

uma determinada realidade, inserindo, posteriormente, essas opiniões no *Kialo*¹²⁸, cujo esquema final consta na figura 11.

Figura 11: Resultado das contribuições na plataforma *Kialo*



Fonte: Montagem de autoria própria

Uma das limitações sentidas no decorrer desta atividade prendeu-se com o seu carácter facultativo, na medida em que a participação, embora fosse valorizada, era opcional. Por mais que tenhamos unido esforços no sentido de incentivar ao envolvimento no debate, a verdade é que vários alunos não contribuíram para a partilha de pontos de vista, o que poderia ter tornado esta estratégia num momento fracosado pela falta de contributos.

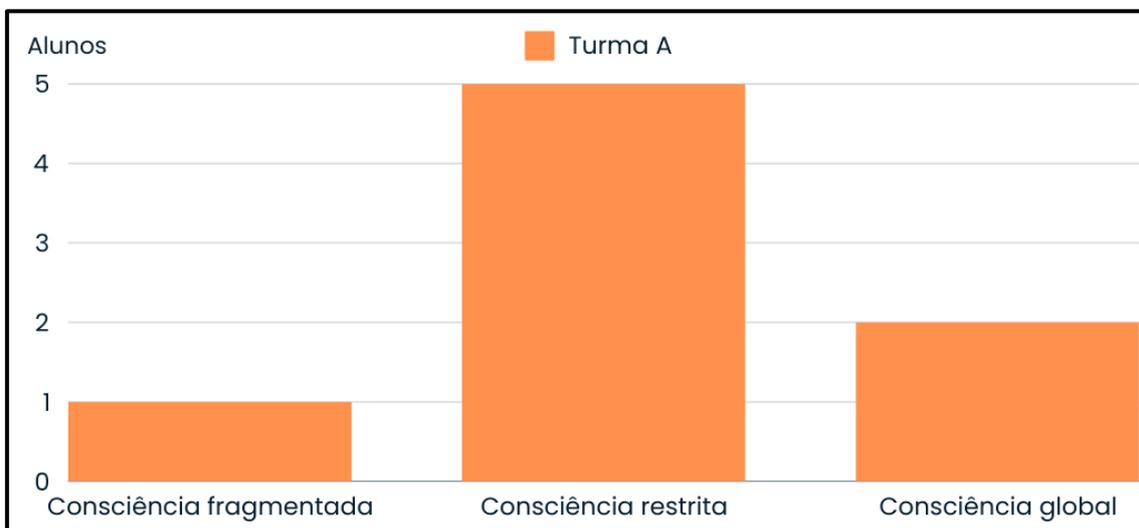
Contudo, os alunos que se envolveram no debate, cerca de 53% da turma, criaram um diálogo fundamentado extremamente rico, onde não só foram confrontadas diferentes visões sobre a problemática, como foi também possível o contacto com opiniões provenientes de culturas situadas nos dois polos da questão, colonizado e

¹²⁸ Veja-se resultado em Apêndice 3.

colonizador. O facto de existirem dois alunos de nacionalidade brasileira na turma A tornou esta atividade num momento de partilha de experiências e de realidades, onde um dos alunos não só apresentou a sua visão, como também discorreu sobre a abordagem à temática no ensino com que tinha contactado no seu país de origem, apresentado ainda a sua proposta de resolução para esta questão, uma reflexão que consideramos ser inserida dentro de uma consciência global e que figura a aplicabilidade da consciência histórica, indo ao encontro das conceções de autores já abordados, como Rüsen¹²⁹ e Marília Gago¹³⁰, quanto à utilização desta competência como forma de orientação da vida prática, de forma a utilizar a conhecimento histórico para lá dos limites da sala de aula.

Posto isto, e por meio do contributo deixado pelos alunos no *Kialo* e da subsequente participação no debate em sala de aula, foi possível categorizar as intervenções de acordo com os três níveis de consciência histórica que concebemos, como consta no gráfico 1.

Gráfico 1: Resultados obtidos na turma A



Fonte: Autoria própria no *Canva*

¹²⁹ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 68.

¹³⁰ GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História*, p. 76.

Como verificamos através da análise do gráfico 1, a esmagadora maioria dos alunos realizou raciocínios ao nível da consciência restrita, formulando argumentos cuja fundamentação apresentava algumas lacunas ou focava apenas em justificações voltadas para um determinado aspeto da problemática, por exemplo, atentar somente na dimensão social ou emocional da temática.

No entanto, foi possível também reconhecer dois exemplos de consciência global, atribuído ao aluno cuja participação mencionamos anteriormente e a um outro aluno que se distinguiu não só pelo seu contributo no *Kialo* como pela capacidade de justificar o mesmo¹³¹. Contrariamente aos colegas que optaram por não expor a sua visão em relação à questão colocada, este último aluno iniciou o debate por mencionar que a sua opinião quanto ao tema era ambígua, justificando com a apresentação de argumentos para ambas as posições, como podemos observar na figura 12.

Figura 12: Contribuição de consciência global do aluno C da turma A



Fonte: Recorte de autoria própria

Nos seus posicionamentos, o aluno mobilizou não só o seu conhecimento histórico acerca da problemática como também recorreu a justificações de cariz económico, cultural e social, contextualizando a sua narrativa e reconhecendo a

¹³¹ Note-se que os alunos serão designados com recurso a uma letra previamente atribuída de forma aleatória, como modo de preservar a privacidade individual. Assim sendo, sempre que alguma resposta for individualmente analisada ou algum apontamento fizer referência a um aluno em específico este será designado pela letra que lhe foi atribuída.

possibilidade de se assumir duas posições sobre um mesmo assunto, processos de reflexão cujas características vão ao encontro das definidas por Rüsen¹³² em relação aos seus perfis de consciência histórica. Ao passo que alunos como o aluno C da turma A se situariam num perfil de consciência histórica genética¹³³, caracterizado pela fundamentação e reflexão assente na mobilização do contexto e na aceitação da existência de diferentes pontos de vista, alguns alunos poderiam ser encaixados no perfil que Rüsen definiu como exemplar¹³⁴, pela forma como legitimam as suas posição com base na tradição inerente ao discurso da maioria ou ao modo como sempre aprenderam determinado termo ou conceito.

Na sua intervenção oral, o aluno C da turma A completou as suas opiniões com a apresentação de possíveis resoluções futuras para a questão, o que desde logo nos remete para o que Marília Gago aponta em relação à aplicabilidade da consciência histórica. De acordo com a autora, este tipo de raciocínio que recorre ao presente, significado tendo em conta a interpretação do passado, e que permite a formulação de projeções em relação ao futuro transparece a utilização da consciência histórica na orientação da vida prática, algo que os próprios alunos reconheceram com a realização desta atividade.

Com este exercício, os alunos conseguiram observar, na prática, a formulação de raciocínios característicos do recurso à consciência histórica, onde, utilizando um acontecimento do passado, reconheceram a sua validade e relevância no tempo presente e, em seguida, mobilizaram o seu conhecimento histórico para elaborar pressuposições futuras sobre possíveis resoluções. Retomando o objetivo inicial que levou à conceção desta atividade, o esclarecimento de conceitos cuja compreensão se demonstrou uma tarefa algo complicada na turma B, o *feedback* que realizamos na aula seguinte confirmou as nossas suspeitas: o recurso a uma atividade mais prática e dinâmica permitiu, simultaneamente, que os alunos assimilassem os conteúdos e

¹³² RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*.

¹³³ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 76.

¹³⁴ RÜSEN, Jörn – *Historical Consciousness*, p. 73-74.

imprimissem na História um cunho de utilidade para além das páginas do manual, uma História cuja aprendizagem poderia ser empregue nas diversas questões do quotidiano.

Refletindo sobre o decorrer desta estratégia, o balanço que fazemos da mesma é muito positivo. Apesar dos entraves que poderiam ter surgido pelo facto de ser a primeira experiência do género com a turma, a verdade é que a realização desta atividade excedeu as nossas expectativas, algo cujos louros são atribuídos aos alunos, que tornaram o debate em algo potenciador do esclarecimento relativo a diversos conceitos da disciplina da História. Ao contrário da turma B, que não foi sujeita a esta atividade, a turma A demonstrou uma postura mais interventiva nas aulas seguintes, sendo que inclusive nas respostas aos exercícios realizados posteriormente se observou em vários alunos um esforço em incluir reflexões semelhantes, que mobilizassem referências a conteúdos e contextos distintos.

A diferença de pontos de vista sobre uma temática tão atual e que toca de maneira diferente cada aluno tornou esta atividade num momento muito enriquecedor, onde através do diálogo ordenado entre alunos e professores foi possível discutir em torno dos conceitos essenciais da aula, mas também falar sobre o que é a consciência histórica, a multiperspetiva em História e de que forma a existência de duas visões sobre uma mesma realidade não implica que alguma esteja errada. Além de adquirirem conhecimento histórico, os alunos observaram na prática de que forma a História ocupa um papel importante no quotidiano de cada um, sendo que o potenciar de uma consciência histórica é algo essencial para a formação de indivíduos capazes de intervir ativamente na sociedade, algo que vai ao encontro do defendido por Chad Gaffield¹³⁵ quanto à importância da postura crítica perante a realidade. Na perspetiva do autor, intervenções pedagógicas como a que empreendemos com este debate viabilizam o desenvolvimento da capacidade de fundamentação e argumentação dos alunos, algo que tanto nós quanto o próprio autor reconhecem ser de extrema importância para o exercício das funções de intervenção cívica perante a realidade em que se insere.

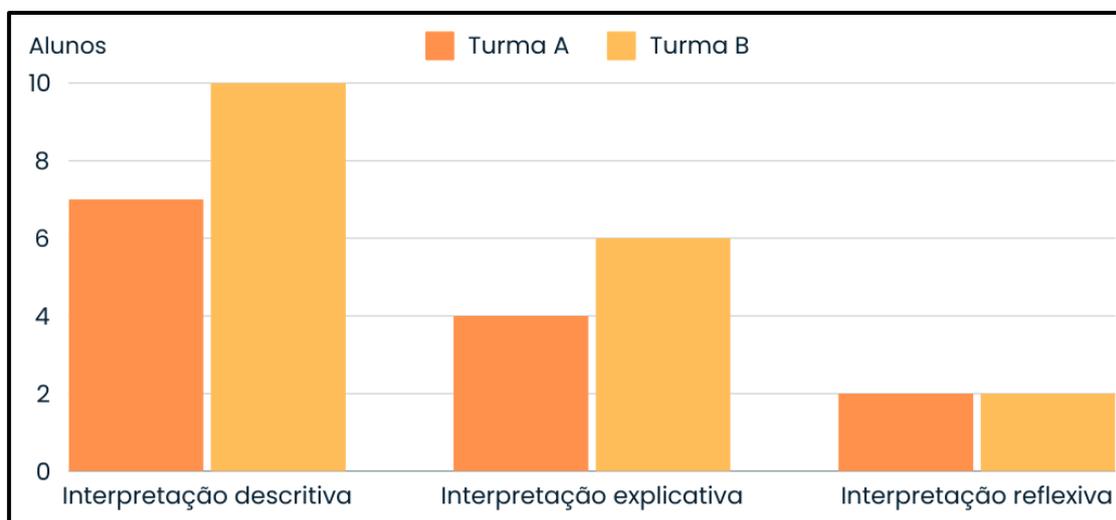
¹³⁵ LAVILLE, Christian – *Historical Consciousness and Historical Education*, p. 171.

3.3. A ficha de trabalho “Uma história feita de mapas”

A terceira intervenção pedagógica que aplicamos, a ficha de trabalho acerca das alterações operadas na cartografia devido ao projeto expansionista do século XV e XVI, foi realizada com as duas turmas em contexto de aula, sendo que esperávamos, assim, recolher os trabalhos de todos os alunos. No entanto, dois alunos da turma A não entregaram a sua ficha, pelo que todos os dados e menções realizadas em relação à turma A remetem para uma amostra de 13 e não 15 alunos.

Não obstante, a concretização desta estratégia permitiu observar uma evolução em relação à primeira atividade que realizamos. Nesse primeiro momento, 60% dos alunos eram enquadrados num nível de interpretação descritiva, encontrando-se os restantes 40% na categoria explicativa. Nesta fase, num trabalho executado individualmente, 55% dos alunos apresentava uma interpretação descritiva, 32% situava-se no nível de interpretação explicativa e 13% dos alunos conseguiram alcançar o patamar da interpretação reflexiva, dados figurados no gráfico 2.

Gráfico 2: Resultados obtidos nas turmas A e B



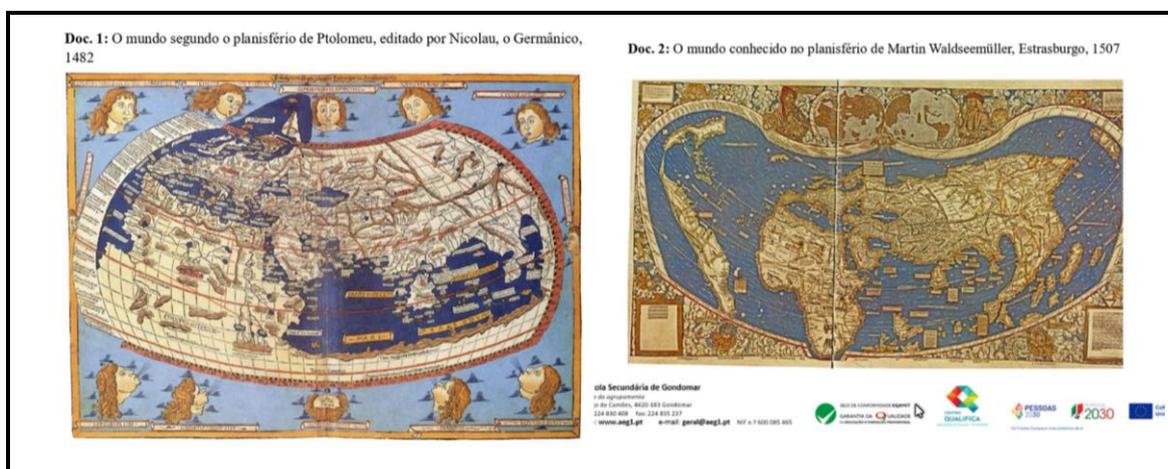
Fonte: Autoria própria no *Canva*

Embora possamos assumir a existência de uma curva de progresso positiva entre as primeiras atividades que realizamos e esta ficha de trabalho, certo é que algumas respostas apresentadas pelos alunos revelam ainda um nível muito superficial e

descritivo de capacidade de análise de documentos iconográficos e da consequente formulação de narrativas a partir dos mesmos. Apesar de, na maioria dos casos, conseguirem identificar os elementos visuais presentes nas fontes, grande parte dos alunos produziu narrativas cujo conteúdo remetia apenas para uma enumeração das diferenças que conseguiam identificar através de uma visão superficial do documento, sem procurar explicar, contextualizar ou relacionar essas discrepâncias com os conteúdos que já tinham adquirido em sala de aula.

De modo a facilitar a associação entre as respostas que iremos analisar e a visualização pictórica dos mapas a que remontam, incluímos a figura 13, composta pelos dois documentos cartográficos que constituem a ficha de trabalho¹³⁶, e que servirá como ponto de referência ao escrutínio deste ponto. Como forma de ilustrar a variedade de respostas que recolhemos nesta atividade, optamos por agrupar três exemplos para cada categoria de análise, de modo a ilustrar os processos de interpretação característicos de cada nível.

Figura 13: Documentos cartográficos da ficha de trabalho “Uma História feita de mapas”



Fonte: Recorte de autoria própria

¹³⁶ Veja-se Apêndice 4 para observar a ficha de trabalho completa.

No que concerne ao nível mais básico de interpretação iconográfica, selecionamos alguns exemplos, de ambas as turmas, que traduzem raciocínios característicos de uma interpretação descritiva e que permitem identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, presentes nas figuras 14 a 16.

Figura 14: Excerto de resposta de interpretação descritiva fraca do aluno C da turma B

Os três aspetos em que se distinguem as versões de Itolomeu e de Martin Waldseemüller são:

~~1. A descoberta~~ Orestes de África que no mapa de Itolomeu não era conhecida.

Agora marítima entre os Oceanos Atlântico e Índico;

É o conhecimento do continente Americano

Após ~~o ano~~ o ano de 1498 ficou-se a conhecer uma boa parte do mundo que Itolomeu não poderia mostrar no mapa

Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 15: Excerto de resposta de interpretação descritiva do aluno J da turma A

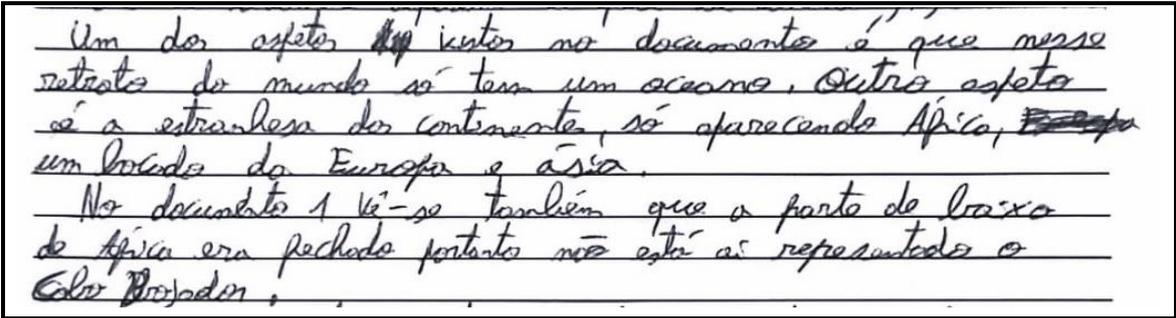
No Doc. 1 vê-se que os limites geográficos são diferentes, tem oceanos diferentes e também, a passagem entre oceanos e continentes são diferentes.

O que está representado no Doc. 2 de diferente do Doc. 1 é que há mais passagem entre os continentes e o oceano é mais extenso.

Em suma, pode-se observar que os dois mapas são diferentes.

Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 16: Excerto de resposta de interpretação descritiva do aluno R da turma B



Um dos aspetos ~~que~~ ^{destaca} no documento é que nesse retrato do mundo só tem um oceano. Outro aspeto é a estranheza dos continentes, só aparecendo África, ~~Europa~~ um pedaço da Europa e Ásia. No documento 1 vê-se também que a parte de baixo de África era fechada portanto não está aí representada o Cabo Bojador.

Fonte: Recorte de autoria própria

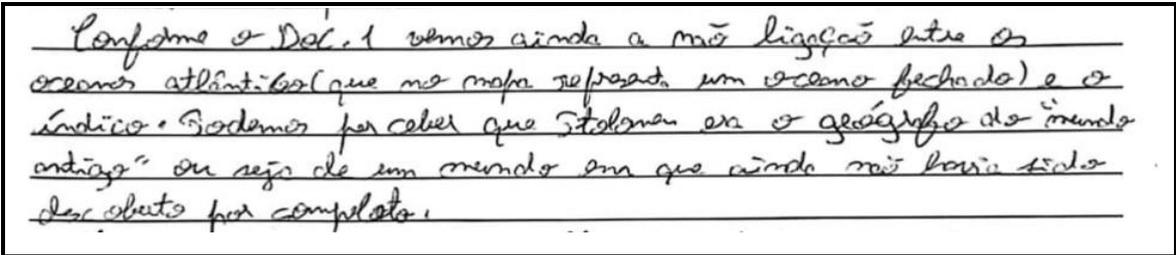
Como podemos observar na figura 14, a resposta do aluno C da turma B reflete dificuldades notórias na elaboração de uma narrativa coesa, textualmente desenvolvida e que incluía referências aos documentos iconográficos. A interpretação que realiza, além de se apresentar como descritiva a um nível bastante fraco, é constituída por fragmentos de informação que o aluno se mostra incapaz de traduzir numa narrativa. Por seu turno, na figura 15 observamos a resposta do aluno J da turma A, que redigiu uma narrativa característica da interpretação descritiva, identificando a existência de ruturas entre as concepções apresentadas em ambos os documentos cartográficos, não tendo, no entanto, a capacidade de discorrer sobre as conclusões que retira da fonte, servindo-se recorrentemente do termo “diferente” sem explicar quais as efetivas diferenças que observa. Já na figura 16, o aluno R da turma B realiza uma identificação mais precisa das alterações que observa entre as duas representações do mundo, carecendo, mais uma vez, de uma fundamentação ou contextualização da resposta, que se assume como uma simples enumeração de elementos visuais, uma descrição textual da realidade imagética.

Embora o cerne da questão resida no reconhecimento das distinções existentes entre as duas figurações do mundo, de nada serve a sua identificação se não for acompanhada de uma reflexão que nos permita compreender que fatores levaram à operacionalização dessas ruturas, cuja permanência temporal valida a relevância histórica da revolução operada nas concepções dos limites geográficos do mundo. Relativamente a este aspeto já Isabel Calado nos apontava a morosidade do processo

de alfabetização visual, que pressupõe uma análise para além daquilo que a autora aponta como a compreensão imediata da imagem, sendo necessário o escrutínio dos diversos sistemas de representação visuais, um processo onde o professor desempenha um papel de orientação fundamental, aspeto em relação ao qual demonstramos a nossa concordância¹³⁷.

Relativamente à interpretação reflexiva, nível em que se situaram 32% dos alunos, as respostas registadas remetem para uma narrativa mais desenvolvida, onde os alunos demonstram uma intenção em relacionar os elementos presentes na fonte iconográfica com alguma parte dos conteúdos aprendidos. Embora não se situem ainda num nível reflexivo, as respostas contidas nas figuras 17 a 19 refletem um esforço por desenvolver uma ligação entre os signos visuais e o conhecimento histórico detido por cada aluno.

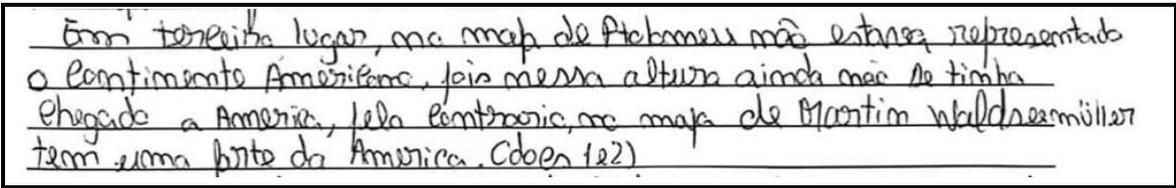
Figura 17: Excerto de resposta de interpretação explicativa do aluno M da turma B



Conforme o Dal. 1 vemos ainda a má ligação entre os oceanos atlânticos (que no mapa representado um oceano fechado) e o Índico. Podemos perceber que Strabão era o geógrafo do "mundo antigo" ou seja de um mundo em que ainda não havia sido descoberto por completo.

Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 18: Excerto de resposta de interpretação explicativa do aluno P da turma B

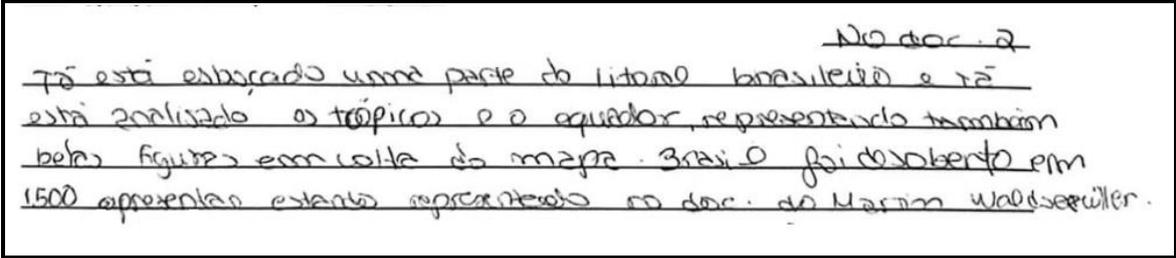


Em certos lugares, no mapa de Ptolemeu não estava representado o Continente Americano, pois nessa altura ainda não se tinha chegado a América, pelo contrário, no mapa de Martin Waldseemüller tem uma parte da América. (Cooper 1921)

Fonte: Recorte de autoria própria

¹³⁷ CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*, p. 21.

Figura 19: Excerto de resposta de interpretação explicativa do aluno F da turma A



No doc. 2
já está elaborado uma parte do litoral brasileiro e já
está analisado os trópicos e o equador, representando também
pelas figuras em volta do mapa. Brasil foi descoberto em
1500 apresentando estando representado no doc. do Martin Waldseemüller.

Fonte: Recorte de autoria própria

Na figura 17, o aluno M da turma B relaciona a visão apresentada no primeiro mapa com a referência ao conceito de “Velho Mundo”, acabando por não desenvolver a relação entre a ideia de passagem do “Velho” para o “Novo Mundo” com as revoluções operadas ao nível da cartografia, motivadas pelo projeto expansionista europeu. Passando às figuras 18 e 19, tanto o aluno P da turma B quanto o aluno F da turma A redigiram narrativas que associam as alterações verificadas na representação dos espaços geográficos com as novas descobertas territoriais protagonizadas pelos navegadores dos séculos XV e XVI.

Não obstante estas constatações, o recurso à análise do gráfico 2 permite-nos identificar os três níveis de interpretação associados à literacia visual, o que desde logo reflete um progresso fruto da continuação do investimento da análise de documentos iconográficos em sala de aula. Se nas primeiras atividades poucos eram os alunos que alcançavam o patamar intermédio, neste momento já foi possível identificar quatro alunos cujas narrativas remetiam para um nível de interpretação reflexiva, com a mobilização de conhecimentos prévios e localização contextual dos acontecimentos históricos, como o caso das observáveis nas figuras 20 a 22. Note-se que o reconhecimento que realizamos desta evolução vai ao encontro da visão de Helen Tuckey e Mailoo Selvaratnam¹³⁸ quanto à importância do desenvolvimento constante desta competência através do trabalho em sala de aula, sendo que os dados aferidos confirmaram tanto a nossa hipótese quanto a visão dos autores em relação ao facto de

¹³⁸ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 4.

a aposta sistemática na análise de fontes iconográficas se traduzir no desenvolvimento paulatino da literacia visual.

Figura 20: Excerto de resposta de interpretação reflexiva do aluno C da turma A

Em contraste, o planisfério de Martin Waldseemüller, produzido em 1507, refletiu avanços substanciais na compreensão geográfica. Este mapa incorporava as recentes descobertas das Américas por exploradores europeus, apresentando assim uma visão mais completa e precisa do mundo conhecido. A inclusão das Américas representou uma mudança paradigmática nas percepções geográficas, expandindo significativamente os horizontes do conhecimento cartográfico e influenciando profundamente a visão subsequente do mundo.

Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 21: Excerto de resposta de interpretação reflexiva do aluno G da turma B

Primeiramente, o aspeto mais distinto é a ligação entre o Oceano Atlântico e Índico. No planisfério de Ptolomeu (Doc. 1) podemos ver que a África é representada como o fim do mundo e não é admitido a ligação entre os dois oceanos referidos. Com a expansão marítima portuguesa, provou-se que o mundo não acabava no Cabo Bojador e, então, continuou-se a exploração da Costa Ocidental Africana. Mais tarde, a dobragem do Cabo das Tormentas/Bona Esperança confirmou a ligação entre o ^{oceanos}Atlântico e Índico.

Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 22: Excerto de resposta de interpretação reflexiva do aluno K da turma A

As análises das visões geográficas de Ptolomeu (Doc. 1) e de Martin Waldseemüller (Doc. 2), sobre o mundo conhecido é muito diferente, sendo em relação à data em que cada um foi ilustrado, que obviamente veio a influenciar a informação lá desenhada e descrita.

Fonte: Recorte de autoria própria

Os excertos apresentados nestas figuras representam o modelo de raciocínio e reflexão que procurávamos obter nas respostas dos nossos alunos. Além da capacidade de análise e interpretação dos diferentes elementos visuais presentes na fonte iconográfica, tanto os alunos C e K da turma A como o aluno G da turma B sustentaram as diferenças assinaladas através do recurso ao conhecimento histórico que já possuíam sobre a temática, formulando narrativas que permitem a compreensão dos fenómenos que levaram a cada uma das alterações registadas. Para além de uma escrita irrepreensível, estes alunos relacionaram cada uma das suas constatações com os acontecimentos históricos que permitem contextualizar o surgimento da imagem de um “Novo Mundo” numa realidade política, económica e cultural concreta, refletindo sobre a influência do Renascimento enquanto um movimento de importância acrescida em relação à procura pelo conhecimento.

Com a realização desta estratégia de aprendizagem procuramos identificar a existência de padrões de evolução, positiva ou negativa, em relação à capacidade de interpretação de documentos iconográficos. Relativamente a esse aspeto, cumprimos na íntegra o objetivo a que nos propusemos, sendo que os resultados aferidos permitiam a confirmação do nosso pressuposto inicial: a aposta na análise sistemática de fontes iconográficas permite o desenvolvimento paulatino das competências associadas à literacia visual. Por outro lado, verificámos que alguns alunos expressam uma evolução mais significativa que outros, o que reflete a existência de diferentes ritmos de aprendizagem, conceção condizente com a posição de Philip Yenawine. Segundo este autor, o processo de aprendizagem associado à literacia visual é marcado por um progresso desigual, sujeito à influência de fatores internos e externos a cada aluno enquanto indivíduo singular. De acordo com esta ótica, que vai ao encontro das nossas conceções relativas a este aspeto, as estratégias a que são expostos influencia determinante a aprendizagem, mas não é possível dissociar tal fator da intervenção da especificidade individual no momento de aquisição dos conhecimentos, sendo que cada aluno possui formas preferenciais no momento de aprender algo¹³⁹.

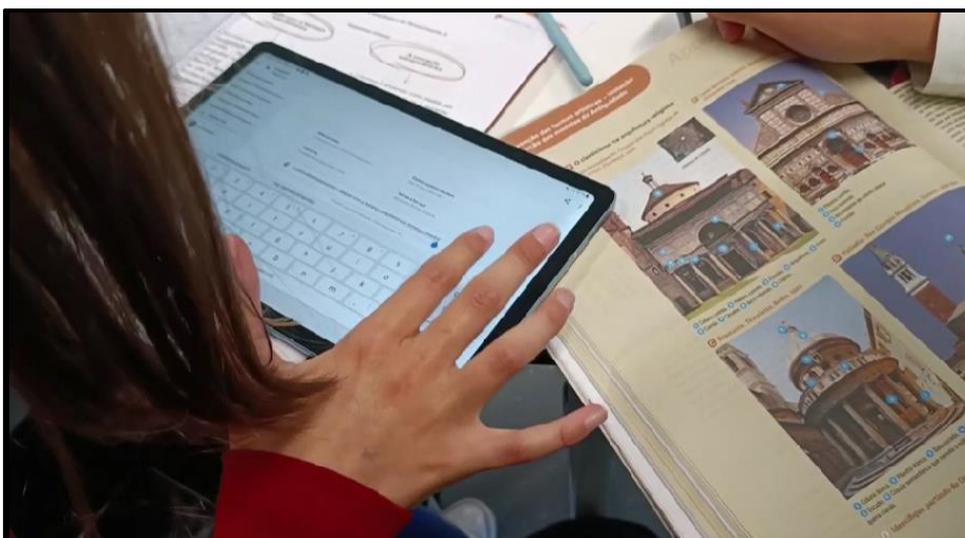
¹³⁹ YENAWINE, Philip – *Thoughts on Visual Literacy*, p. 2.

3.4. O trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”

A última intervenção pedagógica que aplicamos no âmbito da nossa PES foi idealizada com o objetivo de relacionar as duas competências cujo desenvolvimento tentamos promover ao longo do ano, realizando uma análise final relativa ao nível em que os alunos se situavam quanto à literacia visual e à consciência histórica. Visto se tratar de um trabalho de grupo, as menções que realizamos aos resultados retirados deste trabalho remetem para os diferentes grupos, organizados pela mesma ordem dos dossiers documentais inseridos em apêndice.

Embora tenha sido realizado em contexto de sala de aula, no conjunto de duas aulas de 100 minutos e uma aula de 50 minutos na sala multimédia da escola, um dos grupos da turma A não entregou o seu trabalho final, pelo que para efeitos de análise apenas contabilizaremos os grupos I, II, III e V na turma A. Todo o trabalho se desenrolou num ambiente organizado, onde os alunos colaboraram em conjunto no escrutínio dos diferentes documentos iconográficos ao seu dispor, recorrendo a diversos materiais de apoio, sendo que as figuras 23 e 24 representam alguns momentos captados durante a realização da atividade.

Figura 23: A conjugação dos materiais de apoio – dossier, manual e suporte digital



Fonte: Imagem de autoria própria

Figura 24: O ambiente de trabalho colaborativo



Fonte: Imagem de autoria própria

Desde logo identificamos alguns entraves na realização desta atividade, como o facto de ser difícil controlar o esforço que cada aluno colocava na realização do trabalho, sendo que a fim de evitar injustiças no momento de atribuição das classificações finais procedemos à realização de uma autoavaliação através do *Google Forms*¹⁴⁰ onde cada aluno poderia avaliar-se auto e heteronomamente. Embora fosse possível observar alunos empenhados na realização das tarefas, identificamos alguns casos, note-se que uma minoria, que se limitou a usufruir do trabalho dos restantes colegas, algo que se tornou bastante claro pela discrepância de desempenho no momento das apresentações orais.

Não obstante estas questões usuais na execução de trabalhos de grupo, as composições recolhidas permitiram compreender de que modo os alunos conseguiam formular narrativas que interligassem as duas competências que tentamos trabalhar ao longo do ano, sendo que optamos por organizar os dados recolhidos em duas tabelas distintas cujos resultados englobavam a vertente escrita e oral da atividade, uma

¹⁴⁰ Veja-se Apêndice 8.

referente à literacia visual e outra alusiva à consciência histórica, presentes na tabela 3 e 4, respetivamente.

Tabela 3: Resultados obtidos nas turmas A e B ao nível da literacia visual

Turma A	Nível de interpretação	Turma B	Nível de interpretação
Grupo I	Interpretação descritiva	Grupo I	Interpretação descritiva
Grupo II	Interpretação explicativa	Grupo II	Interpretação reflexiva
Grupo III	Interpretação reflexiva	Grupo III	Interpretação descritiva
Grupo IV	-	Grupo IV	Interpretação reflexiva
Grupo V	Interpretação reflexiva	Grupo V	Interpretação explicativa

Fonte: Autoria própria

Na tabela 3 constam os dados relativos ao nível de interpretação demonstrados pelos grupos na elaboração das narrativas correspondentes às diferentes obras de arte que analisaram. Comparativamente aos valores identificados em estratégias pedagógicas anteriores, podemos concluir que não só foram registados menos grupos no nível mais basilar de interpretação visual como houve um aumento dos grupos a alcançar a interpretação reflexiva. De um modo global, embora 33% dos alunos se situasse no primeiro nível de interpretação, 44% apresentava já respostas e narrativas enquadradas dentro da interpretação reflexiva, o que demonstrou desde logo um progresso significativo.

Exemplo dessa evolução são as narrativas que recolhemos fruto deste trabalho, onde alguns alunos demonstraram uma capacidade de análise e interpretação das fontes iconográficas muito para além da mera identificação dos elementos visuais. Cientes de que cada obra se insere num contexto e tempo específico, os alunos apontaram continuidades e ruturas entre outras obras, tanto da mesma época como de realidades temporais diferentes, recorrendo ao seu conhecimento histórico como forma de clarificar as motivações de produção e os objetivos de representação de cada obra.

Por mais que as obras analisadas entre, por exemplo, o grupo I da turma A e o grupo I da turma B, fossem iguais, as interpretações que recolhemos nas narrativas elaboradas pelos alunos eram distintas. Como nos alertava como John Berger¹⁴¹, a significação que um indivíduo faz de algo que observa e analisa é individual, sujeita à hierarquização que, consciente ou inconscientemente, realiza dos elementos que compõe uma determinada representação. Por outro lado, autores como Lih-Juan Chanlin colocam a tónica na influência dos conhecimentos prévios que uma pessoa detém e que determinam o modo como a mesma interpreta a realidade. O mesmo raciocínio é aplicável aos nossos alunos, cujas apreciações se encontravam subordinadas à interferência de diversos fatores, como o conhecimento prévio que detinham sobre um momento histórico ou obra de arte, quais as relações que estabeleciam com as várias dimensões contextuais, e dentro destas quais os contextos que priorizavam, ou ainda que mensagem retiravam da obra que se encontravam a analisar.

Como forma de ilustrar os processos de interpretação e reflexão em torno dos documentos iconográficos que procurávamos alcançar e a própria evolução denotada pelos grupos que cumpriram esses objetivos, selecionamos alguns excertos que exemplificam narrativas ao nível da interpretação descritiva, explicava e reflexiva. Na figura 25 encontra-se contemplado um exemplo de uma resposta característica de uma interpretação descritiva. O grupo III da turma B limitou-se a redigir narrativas compostas por descrições superficiais e informações genéricas sobre as obras e a sua produção, pelo que o seu trabalho culminou na junção de pequenas informações dispersas e fragmentadas, não permitindo a comunicação visual ou a formação de uma significação.

Figura 25: Excerto de resposta de interpretação descritiva do grupo III da turma B

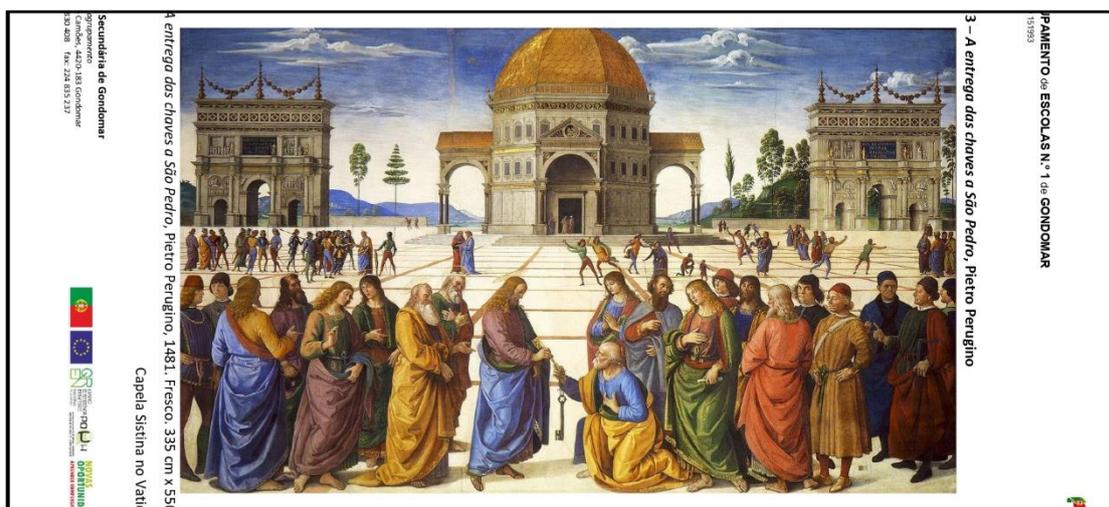
David (1502-1504) de Michelangelo é uma gloriosa escultura em mármore maciço com mais de 4 metros de altura de corpo, e mais de 5 metros, contando com a base. Encomendada ao artista em 1501, é um dos símbolos do Renascimento e, atualmente, pode ser admirada no interior da Galleria dell'Accademia, em Florença, Itália.

Fonte: Recorte de autoria própria

¹⁴¹ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 18.

Por outro lado, a resposta plasmada na figura 27 inclui uma tentativa de contextualização de produção da obra *A entrega das chaves a São Pedro* de Pietro Perugino, observável na figura 26.

Figura 26: Recorte do dossier temático V com a obra *A entrega das chaves a São Pedro*



Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 27: Excerto de resposta de interpretação explicativa do grupo V da turma B

O quadro reforça a autoridade espiritual, a riqueza e o poder da Igreja, já que no Renascimento promover a arte e a cultura era uma forma de mostrar sofisticação, e fortalece a centralização do poder papal.

Fonte: Recorte de autoria própria

O grupo V da turma B procedeu a uma associação superficial entre a motivação de produção da obra e o “fortalecimento e centralização do poder papal”, algo que podíamos associar ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo sobre a fonte. Contudo, esta narrativa encontra-se categorizada no nível de interpretação explicativa visto que os alunos não aprofundaram essa referência, não explorando qual a relação entre a arte e o fortalecimento da autoridade de uma entidade.

Não obstante, esta nossa última intervenção pedagógica pautou-se pela observação de uma evolução significativa ao nível da produção de narrativas onde era possível constatar processos de interpretação característicos da última categoria que definimos, a interpretação reflexiva, e cujos exemplos constam nas figuras 28 e 29.

Figura 28: Recorte do dossier temático II com a obra *Villa Capra*



Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 29: Excerto de resposta de interpretação reflexiva do grupo II da turma B

Baseando-nos nas outras construções que já analisamos, nós conseguimos ver várias coisas em comum entre elas. Todas elas inspiraram-se na Antiguidade Clássica, mais precisamente nas ordens arquitetónicas greco-romanas; preocuparam-se com a racionalização do espaço arquitetónico, por exemplo a simetria; foram construídas para fins religiosos ou para classes privilegiadas e tinham grandes pátios, colunas e fachadas decoradas com elementos da Antiguidade.

Fonte: Recorte de autoria própria

A figura 29 inclui uma fração da análise de obras arquitetónicas de carácter civil atribuídas ao grupo II da turma B, referente à *Villa Capra* representada na figura 28, onde é possível observar as características que anteriormente apontamos em relação ao sucesso desta atividade, onde os alunos integram na sua narrativa conhecimentos anteriormente adquiridos na aula de História, nomeadamente referentes à produção

artística da Antiguidade Clássica. Além de recorrerem ao uso de conceitos operatórios como “racionalização” e “simetria”, estes alunos demonstraram uma capacidade de mobilização de diferentes conteúdos para validar e contextualizar as conclusões que retiram, algo que vai ao encontro dos objetivos que definimos para esta atividade.

No entanto, este trabalho de grupo não pressupunha apenas a análise de imagem, sendo que os alunos deviam ser capazes de articular essa competência com a consciência histórica, almejando um entendimento mais abrangente da arte. Mais do que analisar todo o contexto de uma determinada pintura, importava que os alunos fossem capazes de refletir sobre o conceito de “arte pela arte”, relacionando o estudo da vertente cultural e artística com todo o contexto político, social e cultural que influenciaram não só a motivação para a criação da obra como a própria visão transmitida pela mesma. Assim sendo, elaboramos uma outra tabela, a tabela 4, onde se encontram os níveis de consciência histórica identificados nos diferentes grupos.

Tabela 4: Resultados obtidos nas turmas A e B ao nível da consciência histórica

Turma A	Nível de consciência	Turma B	Nível de consciência
Grupo I	Consciência restrita	Grupo I	Consciência fragmentada
Grupo II	Consciência global	Grupo II	Consciência global
Grupo III	Consciência global	Grupo III	Consciência fragmentada
Grupo IV	-	Grupo IV	Consciência restrita
Grupo V	Consciência global	Grupo V	Consciência restrita

Fonte: Autoria própria

Analogamente ao que denotamos relativamente à literacia visual, também os níveis de consciência histórica registaram um aumento animador, sendo que 44% dos grupos conseguiram realizar reflexões ao nível da consciência global. Ao contrário do que tínhamos observado no debate e até em exercícios realizados em sala de aula ao longo do ano, os alunos foram capazes de elaborar processos de raciocínio que valorizaram o conhecimento histórico enquanto possibilitador de uma melhor

contextualização e compreensão da realidade, notando que apenas 22% revelou um nível primário de consciência histórica.

À semelhança do que realizamos em relação à literacia visual, iremos apresentar alguns dos exemplos que espelham na prática aquilo que ambicionávamos com a realização deste trabalho, a conjugação da literacia visual e da consciência histórica na construção de raciocínios e narrativas mais complexas e abrangentes.

Figura 30: Excerto de resposta de consciência global do grupo II da turma B

A Villa Capra foi encomendada por Paolo Almerico, um cardeal veneziano durante o Renascimento italiano. A escolha desta Villa reflete a realidade social e cultural da época, demonstrando a prosperidade e os interesses intelectuais da elite renascentista. Este edifício fez reaparecer as colunas, o frontão triangular e o entablamento, elementos da arquitetura da antiguidade clássica, mais precisamente elementos da arquitetura grega e romana. Esta arquitetura, inspirada nos templos clássicos romanos, representa a busca por harmonia e equilíbrio.

Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 31: Excerto de resposta de consciência global do grupo II da turma B

Alguns dos motivos pelos quais a Basílica de São Pedro foi construída foram para a renovação da fé e para isso era necessário um espaço grandioso de culto e peregrinação; a afirmação do poder papal, visto que a igreja católica buscava reafirmar a sua autoridade e influência e para a reafirmação cultural, porque a igreja desejava posicionar-se como patrona das artes. Com isto, podemos concluir que a igreja pretendia transmitir a sua grandiosidade, o seu poder e autoridade. Para além disso, a construção desta Basílica simbolizava a centralidade do Vaticano e do papado e, também, era um símbolo da durabilidade da fé cristã, dado que esta era uma construção destinada a durar séculos, como testemunho da crença dos católicos. Além disso, a igreja desejava não só uma construção em que se glorificava Deus, mas também que demonstrasse a habilidade e talento dos artistas cristãos.

Fonte: Recorte de autoria própria

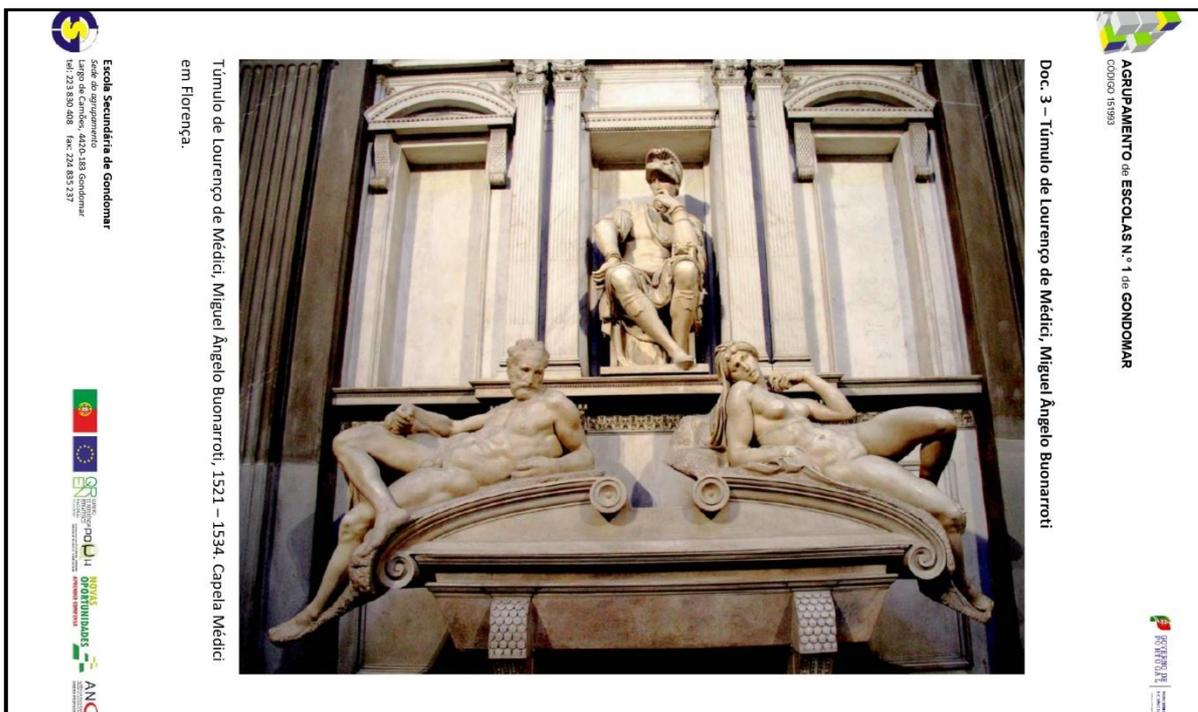
A figuras 30 e 31, retiradas do trabalho de um grupo da turma B, refletem a complementaridade existente entre o recurso às duas competências basilares do nosso estudo, a forma como aliar a interpretação dos elementos visuais a uma compreensão

de todo o seu contexto de criação produz uma narrativa fundamentada onde o conhecimento histórico se funde com a análise imagética.

Ao passo que o excerto presente na figura 30 faz alusão às heranças da arquitetura Clássica presentes na *Villa Capra*, identificando continuidades nos padrões de representação dessa época, a narrativa presente na figura 31 inclui reflexões entre a obra observada e as motivações para a sua construção. Mais do que se limitarem a enumerar os elementos arquitetónicos que observam, este grupo relacionou a construção da Basílica de São Pedro com o grupo social que a detinha e com a realidade social e política da época, a fim de compreenderem não só as motivações como a mensagem que pretendiam passar. Neste processo reflexivo os alunos conseguiram associar a construção desta igreja monumental com a busca pela afirmação do poder papal e do seu legado temporal, discorrendo na apresentação oral sobre o modo como toda a produção artística tem um intuito por detrás da sua criação, indo ao encontro da discussão que referimos em torno do conceito de “arte pela arte”. De acordo com os perfis cunhados por Rüsen, esta mobilização entre a interpretação e uma significação baseada na localização contextual dos elementos remete-nos para um nível crítico de consciência histórica, patamar onde se identificam as características que mais procuramos desenvolver com a elaboração das nossas intervenções pedagógicas, visto pressupor uma postura crítica e de reflexão perante as fontes, confrontando perspectivas e relacionando uma obra com a sua motivação e contexto de produção.

A narrativa presente na figura 33, referente ao grupo que trabalhou a escultura na turma A, apresenta uma estrutura que vai ao encontro da adotada pelo grupo anteriormente referido. Tratando-se de uma obra tumulária referente a Lourenço de Médici, observável na figura 32, os alunos do grupo III da turma A enveredaram por uma conceção da arte enquanto instrumento de enaltecimento e eternização de um indivíduo ou, neste caso, de uma família.

Figura 32: Recorte do dossier temático III



Fonte: Recorte de autoria própria

Figura 33: Excerto de resposta de consciência global do grupo III da turma A

Lourenço, o magnífico, encomendou esta obra a Miguel Ângelo, de forma a eternizar, enaltecer e divinizar o seu nome e o da sua família. Este tipo de túmulos, de maneira a supervalorizar os mais ricos, eram frequentemente encomendados, como é o exemplo do Papa Júlio II.

A arte na época do renascimento, tem um papel crucial na vida política. Com esta escultura a família Médici ganha mais fama, e muitos outros membros do clero e da nobreza também as exigiam de modo a ascenderem socialmente.

O túmulo valoriza o legado e o poder da família Médici, uma das famílias mais influentes de Florença, simboliza também a autoridade e a influência política da família.

Fonte: Recorte de autoria própria

Além da análise que realizaram dos elementos e figuras que compunham o túmulo, os alunos utilizaram os conhecimentos que já tinham adquirido em aula sobre o prestígio das grandes famílias italianas e a busca por afirmação e poder com a produção artística e arquitetónica da época. Deste modo, relacionaram o investimento na arte enquanto uma produção duradoura, almejando uma analogia com a perduração

do legado da família Médici¹⁴², incluindo ainda a menção a construções semelhantes empreendidas com o mesmo objetivo.

Por conseguinte, vemos aqui confirmada a ligação entre imagem e consciência histórica, entre as visões advogadas por autores como John Berger, numa súpula que nos permite concluir que, mais do que díspares numa primeira análise, estas competências podem operar conjuntamente e concorrer para a formação dos alunos em níveis que extravasam a aplicabilidade na sala de aula. Citando Berger, que convenientemente sublinha a importância da História para a existência e autoconhecimento do homem, “um indivíduo ou uma classe que estejam separados do seu próprio passado são muito menos livres para escolher ou para agir enquanto povo ou classe do que aqueles que sejam capazes de se situar na história”¹⁴³.

Destarte, a promoção de atividades que, como esta e outras que já anteriormente abordamos, desenvolvem nos alunos o conhecimento histórico aliado à interpretação, contextualização e significação dos elementos com que nos deparamos é validada por autores que, da mesma forma que nós assumimos uma perspectiva que vai ao encontro da de Berger, encaram a História enquanto ferramenta essencial para uma postura crítica, sólida e fundamentada perante o meio em que se encontram.

O último excerto referente a este trabalho, plasmado na figura 34, é mais um exemplo da conexão entre a Igreja Católica e a produção artística e cultural como forma de afirmação na esfera do próprio poder político e espiritual.

¹⁴² A resposta presente na figura 33 correspondente à análise da fonte iconográfica apresenta algumas incorreções. Embora o túmulo se refira a Lourenço de Médici, remonta ao Duque de Urbino e não a Lourenço, o Magnífico, que à data já tinha falecido. Tal confusão foi motivada pelos nome das personalidades e pelo facto de tanto o túmulo do Duque de Urbino quanto o de Lourenço, o Magnífico, este último inacabado, serem da autoria de Miguel Ângelo.

¹⁴³ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 47.

Figura 34: Excerto de resposta de consciência global do grupo V da turma A

Na época da criação da obra, a Igreja Católica estava fortalecendo sua autoridade e influência na Europa. A encomenda desta pintura por parte do Papa Sisto IV pode ser vista como uma reafirmação do poder do papado e da centralidade de Roma como sede da Igreja. Politicamente, a pintura reforça a ideia de continuidade e legitimidade do poder papal, num período em que a Igreja enfrentava desafios e a necessidade de afirmar sua autoridade diante de poderes seculares emergentes.

Fonte: Recorte de autoria própria

O grupo V da turma A, encarregue da análise da pintura naturalista, analisou a obra *A entrega das chaves a São Pedro* de Pietro Perugino, já anteriormente apresentada na figura 27, atentando no propósito por detrás da sua criação. Mais do que um belo exemplar da pintura renascentista, estes alunos criaram uma narrativa em torno da necessidade de afirmação do poder espiritual como substantivamente superior ao poder terreno, a Igreja como fonte de autoridade religiosa e política, algo que complementaram na sua apresentação oral com recursos a fontes externas, incluindo análises de passagens da Bíblia como forma de fundamentação das conclusões retiradas.

Além da referência ao contexto político e social da época, este grupo incluiu outras obras de pintura do Renascimento como forma de confirmação da existência de motivações comuns à produção artística, raciocínio que foi adotado por mais 4 dos 9 grupos. Esta ação reflete a nossa insistência na importância da comparação de fontes como meio de formulação de uma perspectiva mais fundamentada e sólida, conceção que os alunos demonstraram possuir pelo facto de, autonomamente, terem pesquisado outras fontes para efetuarem análises comparativas.

Em suma, consideramos que esta estratégia pedagógica superou em larga escala as expectativas que tínhamos formulado. Pelos objetivos que serviu e pelas conclusões que permitiu retirar, este trabalho de grupo permitiu a observação direta do progresso dos alunos no que toca ao desenvolvimento da literacia visual e da consciência histórica.

Tanto na dimensão escrita quanto na posterior apresentação oral, todos os alunos demonstraram uma evolução significativa na capacidade de análise,

interpretação e contextualização das fontes iconográficas, o que espelha a importância e pertinência de todas as pequenas e grandes atividades que fomos aplicando ao longo do ano letivo. Além de serem capazes de ver e interpretar, a maioria dos grupos procurou inserir o elemento iconográfico que se encontrava a analisar numa determinada realidade contextual, algo que podemos observar através da figura 35, e que vai ao encontro, assim, nas etapas finais de desenvolvimento da literacia visual propostas pelo *Toledo Museum of Art*¹⁴⁴, onde se inclui a compreensão e escrita relativas à interpretação visual. Comparando com os dados inferidos da primeira atividade que realizamos, torna-se notório o caminho realizado pela maioria dos alunos quanto à evolução da literacia visual, pelo que se clarifica a distinção entre as narrativas resultantes de uma análise situada nas primeiras etapas da proposta do *Toledo Museum of Art* e as narrativas correspondentes aos momentos finais da mesma conceção.

Figura 35: Recorte da apresentação oral do grupo V da turma A



Fonte: Imagem de autoria própria

À semelhança do que referia Isabel Calado quanto à impossibilidade de compreender as imagens com base numa primeira observação superficial¹⁴⁵, foi possível

¹⁴⁴ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 12.

¹⁴⁵ CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*, p. 21.

reconhecer que a compreensão da imagem é, efetivamente, um processo cumulativo e que exige o seu tempo para se desenvolver, sendo que a nossa intervenção e orientação inicial foi fundamental para que, neste período de conclusão do ano letivo, os alunos fossem mais autônomos no processo de análise das fontes iconográficas. Tal como a própria autora havia já mencionado, o incremento de competências como a literacia visual exigia o desenvolvimento de intervenções sistemáticas orientadas por uma figura capaz de nortear os processos de interpretação e reflexão em torno das imagens, papel esse que tentamos assumir no desenrolar das diversas intervenções que aplicamos. Chegada a esta reta final, encerramos este momento de organização e análise dos resultados obtidos com um sentimento de satisfação plena em relação ao trabalho que desenvolvemos, sendo agora hora de refletir um pouco sobre todos os resultados em relação aos quais discorreremos nestes últimos subcapítulos.

3.5. Balanço final

Poderá um mesmo autor produzir duas obras exatamente iguais? Será que a utilização do mesmo suporte e dos mesmos materiais dita a repetição do resultado?

Analisados os resultados decorrentes das quatro principais intervenções pedagógicas que realizamos, é hora de o artista dar um passo atrás e, depois da contemplação, refletir sobre o resultado da sua obra, em que medida esta cumpriu os objetivos propostos e de que modo foi apreciada ou não pelo público. Nesta última parte do nosso estudo iremos contemplar de que forma as diversas estratégias pedagógicas que desenvolvemos ao longo do ano letivo surtiram efeito, numa súmula das considerações retiradas nos subcapítulos precedentes. Mais do que a constatação da existência, ou não, de uma efetiva evolução, o objetivo é observar se a questão-orientadora que norteou todo este relatório conheceu alguma resposta, incluindo considerações de ambas as partes envolvidas neste processo sobre o seu potencial sucesso, tanto nossas enquanto orquestradores quanto dos alunos enquanto público-alvo.

Recordando a questão que enceta este nosso último ponto, embora as estratégias aplicadas tenham sido as mesmas, salvo pontuais exceções, certo é que tal não é condição necessária nem suficiente para, à partida, se assumir que os resultados extraídos serão os mesmos. Desse modo, e tendo em conta que trabalhamos com duas turmas do mesmo ano de escolaridade, consideramos que seria pertinente a realização de algumas reflexões em torno da hipótese formulada no início deste capítulo referente à repetição dos resultados.

3.5.1. A opinião da audiência: o questionário final

Começemos este momento de ponderações por aquelas formuladas pela parte mais fundamental de todo este trabalho: os alunos. À semelhança do que realizamos num momento inicial do ano letivo, e como já anteriormente referimos, encerramos a nossa PES com a aplicação de um questionário final aos alunos¹⁴⁶, que constitui o *feedback* conclusivo de todas as atividades que realizamos.

Examinando os resultados recolhidos, foi desde logo possível identificar que 100% dos alunos reconheceram ter existido uma maior aposta na análise de documentos iconográficos comparativamente a anos letivos anteriores, lembrando que nos referimos a uma amostra de 13 alunos na turma A e 17 alunos na turma B, pelas ausências de respostas mencionadas no capítulo 2. Todas as atividades foram idealizadas num esforço por contrariar as constatações de vários autores sobre a secundarização da análise de imagens nas aulas, como as afirmações de Brian Kennedy em relação à falta de avaliação das competências ligadas à literacia visual¹⁴⁷ ou Philip Yenawine e a referência ao pouco investimento nesta área evidenciado não só dentro como fora das escolas, pelo que estes resultados nos provam a possibilidade de adotar uma via diferenciada. Tendo em conta que um dos nossos pressupostos se relacionava com o desenvolvimento da literacia visual aliada à consciência histórica por intermédio

¹⁴⁶ Veja-se Apêndice 7.

¹⁴⁷

da prática, a constatação de uma maior aposta no trabalho com recurso a essa tipologia de fontes revela que o primeiro passo foi cumprido com sucesso.

Contudo, não bastava apenas utilizar imagens na aula de História se o propósito central não estivesse presente, mais do que colocarmos os alunos perante imagens que remetem para o conteúdo que estão a aprender importava capacitá-los de ferramentas que lhes permitissem interpretar e comunicar visualmente da forma mais autónoma possível. Deste modo, a terceira pergunta do nosso questionário final remeteu para um exercício de comparação entre a capacidade de análise e interpretação de fontes iconográficas no início e na fase final do ano letivo, obrigando o aluno a um esforço de autoavaliação do seu próprio processo evolutivo.

Figura 36: Resposta de um aluno da turma B

3. Em que medida consideras que o trabalho de análise de fontes iconográficas em sala de aula te permitiu colmatar as dificuldades que tinhas identificado no inquérito realizado no início do ano? *

Ajudou-nos a ter um método para análise de fontes no teste.

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Figura 37: Resposta de um aluno da turma A

3. Em que medida consideras que o trabalho de análise de fontes iconográficas em sala de aula te permitiu colmatar as dificuldades que tinhas identificado no inquérito realizado no início do ano? *

Acredito que os trabalhos de análise ajudaram-me a compreender melhor os temas que estavam a ser abordados e o contexto histórico dos mesmos.

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

As figuras 36 e 37 contemplam duas respostas, de entre várias outras do mesmo teor, que confirmam o cumprimento de dois dos principais objetivos que havíamos delineado para o nosso estudo. Primeiramente, a figura 36 denota a tradução do recurso

sistemático a fontes iconográficas nas aulas de História na criação de uma metodologia de análise, ou seja, a repetição do processo e a insistência nas várias etapas de abordagem a uma tipologia de fontes tão específica quanto as fontes iconográficas permitiram aos alunos adquirirem um modelo de análise passível de utilização na aula, em trabalhos e testes ou qualquer outro elemento avaliativo. Por fim, e talvez a de maior relevância, a figura 37 reitera a relação que procurámos promover entre a literacia visual e a consciência histórica. De acordo com o aluno da turma A, o recurso a documentos iconográficos permitiu não só a aquisição de conhecimento histórico como facilitou a localização dos conteúdos no seu “contexto histórico”, estabelecendo uma ponte entre a análise de imagens e o seu potencial de contextualizar toda uma realidade histórica.

As questões seguintes do questionário final remetem para o *feedback* em torno de atividades concretas, nomeadamente referente aos trabalhos de grupo que realizamos. A última estratégia de aprendizagem que empreendemos, o trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”, foi acompanhado por um dossier documental elaborado por nós com o intuito de auxiliar os alunos na resolução das questões relacionadas com a interpretação e contextualização das fontes.

Quando questionados sobre a pertinência e utilidade desta ferramenta metodológica, todos os alunos reconheceram que os dossiers documentais temáticos desempenharam um papel de grande utilidade no desenrolar do trabalho, fosse pelas diretrizes iniciais que forneciam fosse pelas questões orientadoras que contribuía para uma análise mais aprofundada dos documentos. Além disso, alguns alunos sublinharam o facto de a originalidade e interatividade promovidas pela utilização de materiais diversificados, onde se incluíam os dossiers documentais, ter promovido a criatividade e funcionado como incentivo e motivação no envolvimento no trabalho, como podemos constatar pelas respostas plasmadas entre as figuras 38 a 40.

Figura 38: Resposta de um aluno da turma B

7. Na realização do segundo trabalho de grupo, qual consideras que tenha sido a importância do dossier temático e das questões orientadoras para o seu desenvolvimento? Justifica a tua resposta. *

As questões e o dossier temático forneceram uma grande ajuda para o desenvolvimento do trabalho, ajudaram na forma de começar e no desenrolar do trabalho.

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Figura 39: Resposta de um aluno da turma A

7. Na realização do segundo trabalho de grupo, qual consideras que tenha sido a importância do dossier temático e das questões orientadoras para o seu desenvolvimento? Justifica a tua resposta. *

Abordou a matéria de uma forma mais divertida, e incentivou os alunos a pesquisar.

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Figura 40: Resposta de um aluno da turma B

7. Na realização do segundo trabalho de grupo, qual consideras que tenha sido a importância do dossier temático e das questões orientadoras para o seu desenvolvimento? Justifica a tua resposta. *

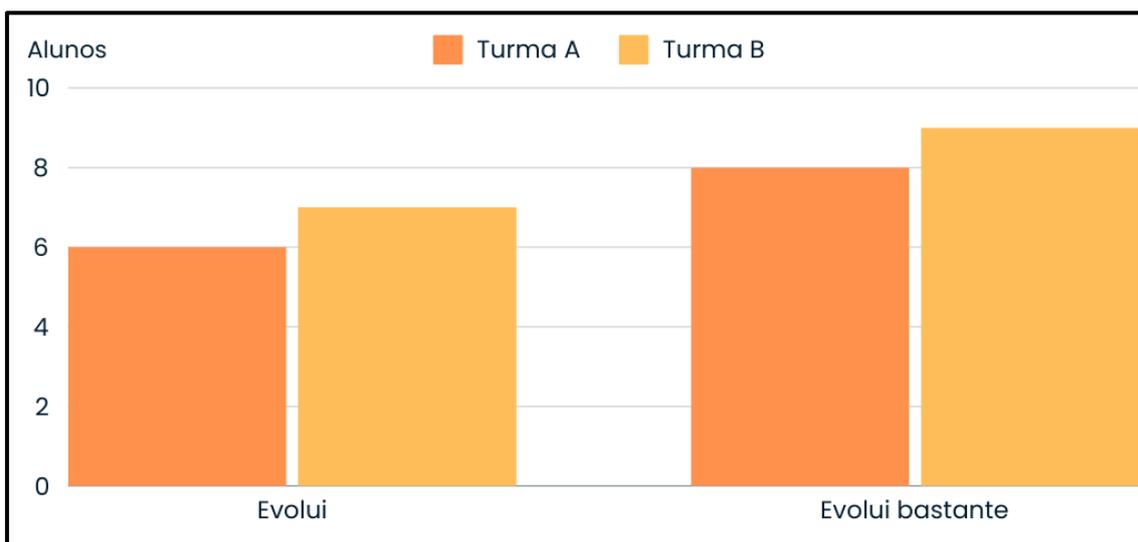
Ajudou bastante a organizar o trabalho e a analisar corretamente os documentos.

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Independentemente da satisfação motivada pelo reconhecimento do nosso esforço vindo daqueles em prol de quem trabalhamos, importava acima de tudo compreender se, tal como nós fomos capazes de avaliar a evolução das suas capacidades ao nível da literacia visual e da consciência histórica, os próprios alunos conseguiam realizar esse exercício de autoavaliação. Visando tal objetivo, a questão 6 pretende averiguar se os alunos distinguem algum tipo de progresso em relação à capacidade de análise de fontes iconográficas entre o trabalho “Guia arquitetónico do Gótico” e o

trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”, cujos resultados são observáveis no gráfico 3.

Gráfico 3: Resultados obtidos na questão 6 “Em comparação com o primeiro trabalho, que tipo de evolução observaste na tua capacidade de análise de fontes iconográficas no trabalho relativo à arte do Renascimento?”



Fonte: Autoria própria no *Canva*

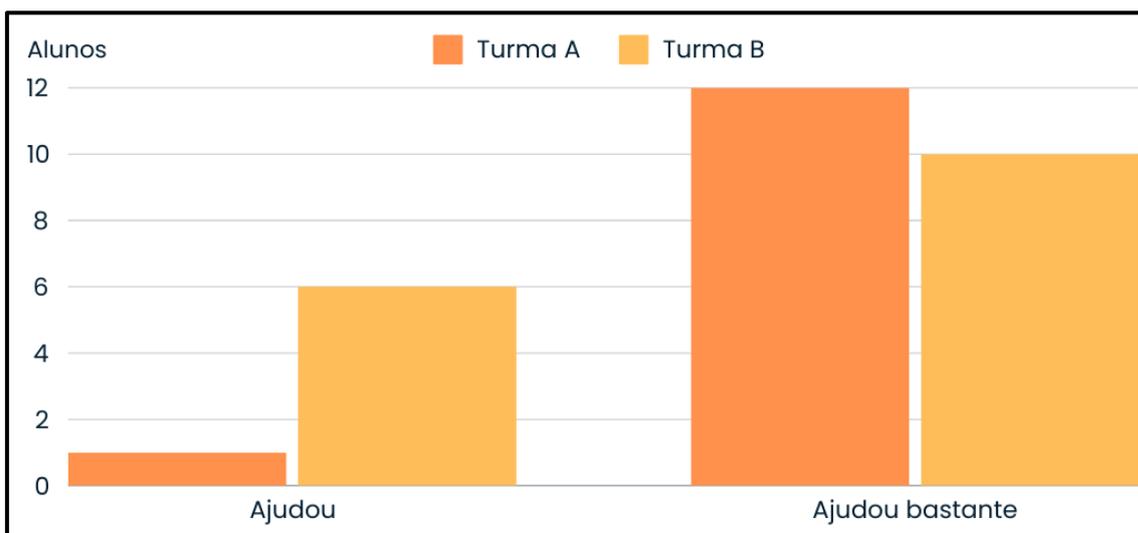
Como podemos concluir por meio da análise deste gráfico, todos os alunos afirmaram terem experienciado uma evolução na capacidade de análise dos documentos entre os dois momentos de avaliação, sendo que não se registou nenhuma resposta referente aos dois primeiros níveis da escala (não evolui e evolui muito pouco). Estes dados confirmam a visão de Tuckey e Selvaratnam¹⁴⁸ com que nos identificámos no enquadramento teórico, comprovando que o trabalho recorrente com uma determinada tipologia de fontes conduz à paulatina interiorização das etapas processuais de análise e interpretação inerentes à sua compreensão, levando ao desenvolvimento das competências associadas à mesma, como o caso da literacia visual.

Por último, inserida dentro do mesmo objetivo, as questões 9 e 10 contemplam a resposta a uma das principais questões do nosso relatório, permitindo averiguar se os

¹⁴⁸ NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy*, p. 4.

alunos verificaram alguma relação entre a análise de documentos iconográficos e a melhor compreensão dos conteúdos lecionados, estando os dados recolhidos relativos à primeira pergunta patentes no gráfico 4.

Gráfico 4: Resultados obtidos na questão 9 “Consideras que a análise de documentos iconográficos te ajudou a compreender os conteúdos lecionados ao longo do ano?”



Fonte: Autoria própria no *Canva*

Todos os alunos reconheceram a utilização de fontes iconográficas como um instrumento potenciador da aquisição de conhecimento histórico, pelo que todas as respostas recolhidas se situaram nos dois níveis observáveis no gráfico acima. A maioria dos alunos, 73% da amostra, distinguiu inclusive a utilização desta tipologia documental como uma ajuda bastante relevante no processo de aprendizagem da História, apresentando como justificação para essa mesma afirmação motivos de diversa ordem, encontrando-se alguns desses condensadas nas figuras 41 e 42.

Figura 41: Resposta de um aluno da turma B

10. Justifica a resposta que deste na pergunta anterior. *

Ajudaram muito a compreender melhor o contexto histórico

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Figura 42: Resposta de um aluno da turma A

10. Justifica a resposta que deste na pergunta anterior. *

Visto que obrigou-me a relacionar vária matéria

Fonte: Recorte de questionário de autoria própria

Além das frequentes respostas que se limitaram a ratificar que a análise de imagens facilitava a compreensão da matéria, as figuras 41 e 42 são dois exemplos que reiteram as convicções com que trabalhamos ao longo do nosso estudo. Mais do que a evidente constatação da utilidade das imagens como ferramenta de análise ou de contemplação visual da matéria que se encontram a aprender, os alunos reconheceram os documentos iconográficos enquanto potenciadores de reflexões mais complexas. A par da necessidade do escrutínio dos elementos visuais, os alunos concebem estas estratégias como meios de mobilização de diferentes acontecimentos históricos e das realidades contextuais inerentes aos mesmos para a compreensão dos fenómenos históricos, corroborando a existência de uma relação entre o uso da imagem e a aprendizagem da História, entre a literacia visual e o desenvolvimento da consciência histórica.

Tendo esta ideia em mente, encerramos esta análise dos resultados obtidos por intermédio da aplicação do questionário final cientes de que existiu, por parte dos alunos, um reconhecimento do seu progresso individual no que à capacidade de análises de imagens e da sua relação com outras ferramentas do conhecimento histórico diz respeito. As justificações apresentadas nas várias perguntas de resposta aberta não só exigiram que os alunos ponderassem sobre as motivações que os fizeram confirmar a utilidade das fontes em questão, como permitiram que aferíssemos as suas considerações relativamente aos processos de reflexão e raciocínios desencadeados pela análise correta e completa das imagens. Posto isto, foi possível identificarmos diversas correlações entre as noções de imagem, contexto, interpretação e

conhecimento histórico, ponto de partida pelo qual iremos encetar as reflexões do nosso último subponto.

3.5.2. A contemplação da obra: considerações sobre a prestação das turmas

Iniciamos o nosso último subcapítulo com uma questão que se encontra até agora sem resposta: Poderá um mesmo autor produzir duas obras exatamente iguais? Será que a utilização do mesmo suporte e dos mesmos materiais dita a repetição do resultado? Do que até então conhecemos sobre a arte, por mais que as etapas processuais da criação de uma obra possam ser as mesmas, o traço de um artista nunca é igual, a simples existência de uma pequena diferenciação nas cerdas do pincel é o suficiente para imprimir nas marcas da tinta distinções notórias.

Servindo-nos desta analogia, é momento de realizar aquilo a que na investigação-ação designam por “reflexão sobre a ação”¹⁴⁹, onde nos propomos a refletir de forma retrospectiva sobre os dados inferidos. Como até então constatamos, os resultados comprovaram aquilo que desde o início calculamos que fosse acontecer, que as especificidades de cada turma e de cada aluno enquanto indivíduo singular se iriam, necessariamente, traduzir em resultados diferentes. Embora a análise do questionário inicial que aplicamos nos tenha permitido concluir que apenas uma percentagem residual dos alunos trazia dos anos anteriores hábitos de trabalho com imagens na aula de História, certo é que este instrumento de recolha de dados não contemplava a disparidade referente à capacidade de análise visual que cada aluno apresentava.

Numa fase inicial do ano letivo, tanto a turma A como a turma B registavam dificuldades ao nível da interpretação dos elementos visuais, situando-se na esfera que Erwin Panofsky definiu como leitura pré-iconológica¹⁵⁰. Conquanto, a utilização sistemática de fontes iconográficas permitiu a aquisição de mecanismos e hábitos de

¹⁴⁹ CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira – *Inovar com a Investigação-Ação*, p. 46.

¹⁵⁰ PANOFSKY, Erwin – *Estudos de iconologia*, p. 55-57.

análise que capacitaram os alunos das ferramentas necessárias à compreensão das múltiplas dimensões associadas aos documentos iconográficos.

Não se limitando a encarar a imagem como um mero conjunto de símbolos e representações visuais, os alunos terminaram o ano letivo capacitados para a sua desconstrução, interpretação e comunicação visual, estabelecendo paralelos entre o que observavam e o seu contexto de produção, em que época histórica se inseria, quem o tinha produzido e com que motivação. Por conseguinte, não só demonstraram um progresso significativo ao nível da literacia visual como demonstraram raciocínios circunscritos dentro da esfera da consciência histórica, encarando o conhecimento histórico como passível de uso não só na análise dos documentos, mas também em domínios que extravasam as páginas do manual e os conteúdos programáticos, algo observável na estratégia que empreendemos com a turma A relativa ao debate.

Todavia, da mesma forma que afirmamos convictamente a existência de uma curva de progresso positiva no que ao desenvolvimento das competências basilares do nosso estudo diz respeito, não podemos deixar de atentar nas diferenças verificáveis entre os dois grupos que constituem a amostra. Apesar de serem duas turmas do mesmo ano de escolaridade sujeitas à aplicação das mesmas estratégias pedagógicas, salvo exceções pontuais, um processo reflexivo comparativo conduz-nos à constatação de que existem diferenças observáveis entre o desempenho de ambas, não só relativas à aferição das prestações no final do ano letivo do como em relação à própria evolução no decorrer do mesmo.

A turma A iniciou o ano letivo com uma postura um pouco mais reticente em relação à participação oral nos exercícios de análises de documentos iconográficos, sendo um grupo restrito de alunos que intervinham na resolução destes exercícios. Contudo, o avançar das aulas e a familiarização com conceitos e métodos de análise espoletou nos alunos um interesse pelos elementos visuais, aliado ao reconhecimento destes enquanto material potenciador da compreensão dos conteúdos programáticos, o que se traduziu num maior aproveitamento.

Por seu turno, a turma B realizou o caminho inverso, principiando com uma atitude participativa e ativa no desenrolar das diversas atividades propostas, tendo esmorecendo um pouco a partir de meados do 2.º período. Ainda que esta turma condensasse um maior número de alunos com classificações elevadas, a prestação no decorrer das aulas não correspondia à classificação quantitativa dos alunos, visto que embora pudessem dominar a matéria a participação espontânea e o envolvimento nas tarefas era algo que exigia uma insistência por parte dos professores. Evidentemente, este decréscimo do aproveitamento dificultou a operacionalização de algumas atividades, sendo que foi notório a falta de envolvimento de alguns alunos superficialmente compensada pelas colegas mais motivados nos momentos de avaliação em grupo.

Estas discrepâncias constatadas entre o desempenho das duas turmas podem ser justificadas por diversas variantes, entrando em linha de conta com fatores de ordem coletiva, mas sobretudo individual. A existência de diferentes preferências e estilos em relação ao processo de aprendizagem reflete-se, impreterivelmente, na observação de disparidades entre o empenho na realização das diversas estratégias elaboradas, seja pela falta de interesse que exige um nível de motivação acrescido seja pela dificuldades que alguns alunos possam revelar em relação ao processo de significação e retirada de informações de recursos visuais.

Recordando Philip Yenawine¹⁵¹, à semelhança dos inúmeros processos de aprendizagem, também o desenvolvimento da literacia visual e da consciência histórica carece um projeto educativo consistente, que valorize a promoção das literacias múltiplas numa lógica de utilização sistemática como meio para alcançar uma paulatina autonomia. Por outro lado, autores como Yenawine alertam-nos para a indissociabilidade entre o ritmo do processamento das aprendizagens e a especificidade individual de cada aluno, sendo que a velocidade e o modo como adquirem o conhecimento é refém de diversas condicionantes tanto internas como externas, como

¹⁵¹ YENAWINE, Philip – *Thoughts on Visual Literacy*, p. 2.

o caso das preferências pessoais que já mencionamos e que se relacionam também com as próprias estratégias de aprendizagem a que são expostos.

Realizando um exercício retrospectivo, a execução das diversas estratégias de aprendizagem que colocamos em prática ao longo da nossa PES permitiram-nos compreender que, por mais que a motivação da obra e os materiais usados sejam exatamente os mesmos, os resultados serão sempre necessariamente diferentes, sujeitos à influência das especificidades da amostra com que operamos. Não obstante, por mais que os ritmos observados fossem desiguais, a verdade é que foi possível denotar um progresso positivo em todos os alunos relativamente ao desenvolvimento das competências associadas à literacia visual e à consciência histórica, pelo que concluímos este capítulo de análise de resultados cientes de que o desempenho de todos os alunos foi a peça chave na concretização do nosso projeto. Todos os dados sobre os quais discorreremos só foram possíveis de recolher visto que o nosso público aderiu à nossa arte, fazendo a tinta fluir e concorrendo de forma crucial para o resultado final, restando-nos agora as reflexões em torno das objetivos e linhas que nos propomos seguir neste estudo, reservadas para o momento das considerações finais.

Considerações finais

Conhecidas as ponderações do público em relação à obra, é tempo de o artista encerrar a mesma com as considerações que faz sobre todo o seu processo de criação e execução. Destarte, importa embebermo-nos de um espírito retrospectivo crítico, já utilizado ao longo de todo este relatório, na busca de compreendermos a dimensão dos efeitos produzidos com a nossa intervenção e em que medida os objetivos com os quais nos propusemos nortear no início deste estudo conheceram um qualquer tipo de esclarecimento.

Os diversos passos que fomos empreendendo na concretização do nosso estudo permitiram-nos chegar a esta reta final munidos das condições necessárias para tecermos algumas considerações fundamentais no sentido de fornecer uma resposta aos objetivos operatórios que orientaram as nossas opções. Por conseguinte, as reflexões que se seguem correspondem à sùmula das várias ilações retiradas ao longo de todo o nosso capítulo dedicado à apreciação dos resultados, também ele composto por uma interligação entre os dados recolhidos, um esforço de reflexão e comparação entre esses mesmos dados e as conceções teóricas inicialmente apresentadas.

Relativamente ao primeiro objetivo, correspondente à avaliação da relação entre o recurso sistemático a fontes iconográficas e o desenvolvimento da literacia visual, já vários comentários foram tecidos quanto à evolução registada no desempenho dos alunos em relação à análise e interpretação de imagens, nomeadamente no subcapítulo antecedente. Além do progresso que observamos, tanto ao nível da literacia visual como da consciência histórica, concluímos que os alunos terminaram o ano com uma conceção diferente sobre as imagens e a sua inclusão no processo de aprendizagem: estas deixaram de ser encaradas como uma mera ilustração presente no manual e imune a uma análise criteriosa para passarem a ser tidas como um elemento fulcral na compreensão dos conteúdos. Desta forma, a imagem abandonou os bastidores para se assumir enquanto personagem de destaque na aprendizagem da História, visto ter permitido a idealização visual de vários momentos históricos ao atribuir a alguns dos

acontecimentos e figuras uma forma, cores e uma cara distinguível. Reforçamos, assim, a ideia já anteriormente referida de que a aposta sistemática na análise de fontes iconográficas se traduziu na interiorização de modelos de análise e de interpretação crítica inerentes ao escrutínio de fontes iconográficas, postura evidenciadora do desenvolvimento da literacia visual.

No que concerne ao segundo objetivo, compreender de que modo o uso de fontes iconográficas pode potenciar o desenvolvimento da consciência histórica, tornou-se evidente, no decorrer da nossa experiência, que os esforços realizados no sentido de relacionar estes dois conceitos operatórios surtiu efeito. O facto de os alunos terem iniciado o ano com dificuldades em compreender em que consistia a consciência histórica, dificuldade muitas vezes motivada pelo facto de considerarem se tratar de um conceito algo abstrato, tornou necessária uma mudança de abordagem, onde o conceito seria esclarecido não pela sua definição, mas pela sua aplicabilidade.

Posto isto, operamos com as noções de literacia visual e de consciência histórica de forma interligada, onde o domínio pleno da literacia visual implicava a inclusão de raciocínios e reflexões característicos da consciência histórica, como a menção das especificidades contextuais ou uma postura crítica perante as fontes. Deste modo, os alunos passaram a assumir estes conceitos como praticamente indissociáveis, sendo que as imagens se tornaram inteligíveis com o recurso a processos da consciência histórica, como a mobilização de conhecimentos relativos a diversas realidades históricas e temporais num esforço de comparação e contextualização dos diversos elementos. Consequentemente, concluímos que esta relação entre as duas variáveis fez com que a utilização de imagens como suporte de aplicação da consciência histórica tenha tornado esta última em algo decifrável por meio da sua aplicação. Por outras palavras, por intermédio das estratégias aplicadas, os alunos trabalharam as diversas características associadas à consciência histórica, passando a reconhecer a utilidade deste conceito enquanto ferramenta passível de uso não só nas aulas, mas também no próprio modo de encarar as diversas problemáticas do quotidiano. Foi possível constatar, portanto, a existência de uma relação linear entre as duas competências, visto que, no trabalho que empreendemos, o desenvolvimento da literacia visual

pressuponha o incremento da consciência histórica enquanto possibilitadora de reflexões indispensáveis à compreensão das diversas dimensões da imagem.

O terceiro e último objetivo operatório remontou à análise da relação entre o recurso a fontes iconográficas e a mobilização da consciência histórica na aquisição de conhecimento histórico, almejando compreender de que forma os conceitos com que operamos influenciaram, ou não, o processo de ensino-aprendizagem da História. Em relação a este aspeto, já referimos a opinião dos alunos quanto à utilização de imagens e à sua influência na aprendizagem, aspeto relativamente ao qual todos os alunos reconheceram, em diferente escala, que as fontes iconográficas ajudaram na compreensão da matéria lecionada.

Não obstante, foram as justificações apontadas para a valorização destas estratégias que nos permitiram relacionar o uso das imagens com a mobilização da consciência histórica e a aquisição de conhecimentos. Ademais das constatações anteriormente apresentadas, os alunos reconheceram a importância da imagem e do conhecimento do seu contexto como uma característica intrínseca à análise de fontes iconográficas, considerada como fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico. Tal justificativa permite-nos concluir que os alunos, que no início do ano apontavam a exceção com que analisavam imagens na aula de História, cessaram o ano letivo a reconhecer a sua relevância na retenção dos conteúdos. Quanto às nossas considerações sobre esta relação, a evolução entre o desempenho dos alunos numa fase inicial e terminal do ano letivo reflete os efeitos produzidos pelas estratégias que aplicamos, sendo que esse progresso foi notório nas narrativas produzidas entre os primeiros e os últimos trabalhos.

Tecidas algumas considerações referentes a potenciais respostas aos nossos objetivos operatórios, importa condensar essas reflexões na elaboração de ponderações em relação à questão que orientou todo o nosso relatório: será que o incremento da literacia visual, através do recurso a fontes iconográficas, potencia o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? Tendo em conta todas as observações incluídas não só neste ponto de considerações finais, mas também ao longo de todo o nosso capítulo dedicado à análise dos resultados, julgamos possuir as bases necessárias para afirmar,

com uma segurança que se estende até aos limites conferidos pela nossa investigação-ação, que é possível estabelecer uma relação entre a literacia visual e a consciência histórica. Através da idealização de intervenções pedagógicas que visavam uma análise dos documentos iconográficos além da mera identificação dos elementos visíveis, foi possível relacionar uma das competências fundamentais associadas à disciplina da História com o recurso a uma tipologia de fontes não raras vezes secundarizada no processo de ensino-aprendizagem. A imagem deixou de ser encarada como uma representação estática de um fragmento da História para ser tida como uma reprodução contextualizada, sujeita a um processo interpretativo e refletora de uma época, das gentes que a compunham e das suas motivações.

Os resultados recolhidos fruto das estratégias que aplicamos permitiram-nos concluir que as fontes iconográficas não só têm espaço na aprendizagem da História, como esse papel deve cada vez mais ser privilegiado numa era em que a imagem invade o quotidiano de todos nós. Por outro lado, as aulas foram palco para o incremento de uma postura crítica e reflexiva, não só perante as fontes históricas, mas em relação às diversas problemáticas ou perspetivas que surgiram no decorrer das mesmas. Fiéis aos nossos pressupostos, norteamos as nossas intervenções de modo que os alunos reconhecessem utilidade prática nos conhecimentos que adquiriam e na competências que desenvolviam, algo que consideramos ter sido cumprido com sucesso.

Findado esta nossa investigação, não podíamos deixar de ressaltar algumas limitações e potencialidades associadas à sua realização, que, embora nos tenha deixado realizados pelas conclusões que conseguimos atingir, continuou a possuir margem para aperfeiçoamentos. Iniciando pelos aspetos que restringiram o alcance da nossa investigação-ação, a limitação temporal figurou desde cedo como uma circunstância condicionante da observação de processos evolutivos mais detalhados e significativos. Convocando novamente autores como Yenawine¹⁵² e Dondis¹⁵³, que advogam a necessidade de iniciar o desenvolvimento de competências desde cedo, pelo

¹⁵² YENAWINE, Philip – *Thoughts on Visual Literacy*, p. 2.

¹⁵³ DONDIS, Donis – *A primer of visual literacy*, p. 202.

patamar mais elementar, tendo em conta a existência de ritmos desiguais nessa evolução, o facto de apenas dispormos de um ano letivo para aplicarmos as nossas intervenções não nos permitiu colocar todos os alunos num patamar desenvolvimental semelhante em relação às duas competências com que operamos.

Na senda desta necessidade de implementação precoce das competências num conceito de sala de aula orientado pelo professor¹⁵⁴, identificámos um outro entrave, relacionado com questões de fundo em relação ao processo de ensino-aprendizagem promovido. Como os próprios alunos identificaram no questionário inicial e no momento de troca de ideias que o sucedeu, a promoção de hábitos de leitura visual é muito escassa, o que pode ser justificável por intermédio de preferências pessoais no momento da abordagem aos conteúdos ou ainda pela própria falta de opções presentes no manual escolar. Não obstante o facto de nos depararmos com várias imagens ao folhearmos as páginas de um manual de História A do 10.º ano, lembrando que era este o ano em que se situava a amostra deste estudo, certo é que, não raras vezes, estas servem apenas como ilustração para o texto informativo ou para um outro documento escrito. Mobilizando os conceitos de literacia visual e consciência histórica, são escassas as questões oferecidas pelo manual escolar que remetem para uma análise mais profunda e reflexiva, correspondente a uma leitura iconográfica e iconológica¹⁵⁵, promovendo, na maioria das vezes, uma mera identificação dos elementos observáveis.

Por forma a alcançar os objetivos traçados e minimizar o impacto das dificuldades com que nos deparávamos, idealizamos o conjunto de atividades descritas e aplicadas nesta investigação como instrumentos potenciadores do incremento de competências que consideramos indispensáveis a uma formação completa e sólida dos alunos nas diversas esferas. Por conseguinte, entendemos que as principais potencialidades do nosso relatório se prendem com aquilo que acrescentamos a cada um dos alunos e que extravasa o plano das aprendizagens curriculares.

¹⁵⁴ DONDIS, Donis – *A primer of visual literacy*, p. 202.

¹⁵⁵ PANOFKY, Erwin – *Estudos de iconologia*, p. 58-63.

O inculcar de uma postura crítica e reflexiva perante tudo aquilo que rodeia a vida dos alunos, desde a escola aos diversos grupos com que convivem, incluindo ainda todos os meios de comunicação e informação com que se deparam, terá sido, provavelmente, o legado mais relevante de todo o trabalho que realizamos. Fiel à concepção de que a escola deve ser um local de desenvolvimento por excelência das inúmeras valências intrínsecas a um desempenho pleno das tarefas enquanto indivíduos sociais, como o estimular da busca por uma aprendizagem útil ao longo da vida, orquestramos as nossas intervenções pedagógicas de modo que os alunos reconhecessem na disciplina da História algo mais do que uma simples transmissão de conhecimentos. Com recurso às diferentes atividades que aplicamos, os alunos conseguiram, não só adquirir competências específicas da História, como a consciência histórica e uma postura crítica e reflexiva, como reconheceram na disciplina uma aplicabilidade além da sala de aula, latente de uso nas mais diversas problemáticas ou questões com que se pudessem deparar.

À semelhança do que acontece com as obras de arte, cujas potencialidades de interpretação e reinterpretação não se encerram na moldura da obra, também o nosso estudo é passível de melhorias e de reapreciações futuras, com a inclusão de novas hipóteses e visões. Reconhecendo tal possibilidade, deixamos a nota de algumas sugestões para investigações futuras neste mesmo âmbito, começando desde logo pela extensão desta tipologia de intervenção a outras áreas disciplinares, como o caso da Literatura ou da Língua Portuguesa. Comumente associadas a uma extensa mancha textual, estas disciplinas beneficiariam do recurso a elementos visuais como forma de permitir aos alunos uma figuração mental das obras que se encontravam a analisar, permitindo, possivelmente, uma mais fácil compreensão e interiorização, analogamente ao que registamos em relação às aulas de História.

Por outro lado, esta investigação-ação poderia ser transposta para estudos longitudinais, que colmatariam a questão da limitação temporal e viabilizariam a observação de padrões de evolução mais demarcados. Com a extensão do tempo de análise a, por exemplo, um ciclo de estudos de três anos, tornar-se-ia interessante a comparação entre uma turma ou um conjunto de alunos sujeitos a uma intervenção

pedagógica semelhante à que empreendemos ao longo deste ano letivo e uma sem a sistemática aposta nesses recursos e processos reflexivos.

Apesar dos entraves que foram necessários ultrapassar em algumas atividades e de todas as limitações e possibilidades de melhoria características de um artista que pinta uma obra pela primeira vez, concluímos o ano letivo seguros de que deixamos duas turmas mais preparadas, críticas e reflexivas do que as que tínhamos encontrado em setembro. Encerramos, assim, a nossa investigação-ação com o sentimento de dever cumprido, certos de que o trabalho que empreendemos ao longo de todo o ano permitiu a criação de novas perspectivas e modos de encarar não só a História ou as imagens como a própria postura de cada um perante as várias dimensões do dia-a-dia.

Diante de tudo aquilo que a teoria nos possibilitou idealizar e que a prática permitiu validar, findamos convictos de que, se “olhar é um ato de escolha”¹⁵⁶, então é imprescindível que a escola, da mesma forma que ensina a ler ou a contar, e perante uma sociedade que cada vez mais o exige, “ensin[e] a ver”¹⁵⁷. Por tudo o que os dados inferidos das nossas atividades e considerações comprovaram, compreendemos com este relatório que a imagem não só deve fazer parte da aula de História como se assumiu como um elemento crucial no desenvolvimento de processos reflexivos, críticos e de interpretação das fontes, iconográficas e não iconográficas, e do conhecimento histórico. Aliadas, as competências da literacia visual e da consciência histórica não só potenciaram a aquisição de conhecimentos de História como viabilizaram um processo de ensino-aprendizagem onde os alunos eram parte ativa, sendo estes convidados a refletirem em torno das fontes, das visões perpetuadas e até da sua própria visão sobre factos e acontecimentos históricos, com a mobilização de noções como rutura, continuidade, permanência e evidência histórica. Se as fontes são tudo o que consideramos útil para a aprendizagem da História, que a imagem assuma o seu lugar por direito, não na sombra do texto ou dos testemunhos, mas lado a lado, numa narrativa onde os seus caminhos não se separam, mas antes se entrelaçam.

¹⁵⁶ BERGER, John – *Modos de Ver*, p. 18.

¹⁵⁷ CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*, p. 17.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel, GAGO, Marília – Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. In *Revista Portuguesa de Educação* [Em linha]. 14:1 (2001) 239-261. [Consult. 11 mai. 2024] Disponível na Internet: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/563>>.

BARCA, Isabel – Narrativas e consciência histórica dos jovens. In *Enseñanza de las ciencias sociales* [Em linha]. 10 (2010) 22-28. [Consult. 25 jun. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DIKr>>.

BERGER, John – *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona Editores, 2018.

CALADO, Isabel – *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, 1994.

CALADO, Isabel – A Crise das Imagens. In *Estudos do Século XX* [Em linha]. 8 (2008) 73-86. [Consult. 23 jan. 2024]. Disponível na Internet: <https://www.uc.pt/iii/ceis20/Publicacoes/revistas/revista_8>.

CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira – *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CERRI, Luís Fernando – Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional* [Em linha]. 6:2 (2001) 93-111. [Consult. 26 mar. 2024]. Disponível na Internet <<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>>.

COUNCIL OF EUROPE – *Quality History Education in the 21st century: Principles and Guidelines*. França: Concelho da Europa, 2018.

CRUZ, Léandre Aurélio – *A utilização de fontes iconográficas na aprendizagem em História: um estudo de caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021. Dissertação de Mestrado.

DONDIS, Donis – *A primer of visual literacy*. Cambridge: MIT Press, 1974.

DUCHAK, Oksana – Visual literacy in educational practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal* [Em linha]. 6:2 (2014) 41-48. [Consult. 11 jan. 2024]. Disponível na Internet: <<https://journals.muni.cz/cphpjournal/issue/view/1146>>.

DEBES, John L., FRANSECKY, Roger B. – *Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach*. Estados Unidos da América: Association for Educational Communications and Technology, 1972.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti, BELHOT, Renato Vairo – Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção* [Em linha]. 17:2 (2010) 421-431. [Consult. 15 jun. 2024]. Disponível na Internet: <<https://repositorio.usp.br/item/002463100>>.

FONTES, Jéssica Alves – “*Modos de ver*”: *A construção do conhecimento histórico através de fontes iconográficas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023. Dissertação de Mestrado.

GABOWITSCH, Mischa, TOPOLSKA, Anna – Visual Literacy in History Education. *Journal of Educational Media, Memory and Society* [Em linha]. 15:1 (2023) 1-19. [Consult. 13 jan. 2024]. Disponível na Internet: <<https://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/15/1/jemms150101.xml>>.

GAGO, Marília – Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In BARCA, Isabel, GAGO, Marília – *Questões de Epistemologia e Investigação no Ensino da História*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2006.

GAGO, Marília – Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje* [Em linha]. 5:9 (2016) 76-93. [Consult. 25 mar. 2024]. Disponível na Internet: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/9>>.

GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memório, 2018.

GIL, Isabel Capeloa – *Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa: Edições 70, 2011.

LAPA, Ricardo – Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística* [Em linha]. 2 (2012) 135-150. [Consult. 6 jan. 2024]. Disponível na Internet: <<https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/87>>.

LAVILLE, Christian – “Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First to the Second”. In SEIXAS, Peter (ed.) – *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

MARQUES, Ana Paula [et al.] – Team-Based Learning: uma metodologia ativa para auxílio no processo de aprendizagem. *Colloquium Humanarum* [Em linha]. 14 (2017) 699-707. [Consult. 20 junho]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/Daj5>>.

NOUYE, Joy, DEETSCH, Mike – *Visual Literacy: How “Learning to See” benefits occupational safety*. Estados Unidos da América: Campbell Institute, 2017.

PANOFSKY, Erwin – *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1986.

PEREIRA, Ana Rita – *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2018. Dissertação de Mestrado.

RÜSEN, Jörn – “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development”. In SEIXAS, Peter (ed.) – *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

SEIXAS, Peter – *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

YENAWINE, Philip – Thoughts on Visual Literacy. In *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. p. 62A.

Documentos normativos e legislação:

Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República: II série, n.º 168 [Consult. 04 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DdNi>>.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 237 [Consult. 05 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DdRX>>.

Decreto n.º 2609-E de 4 de setembro de 1916 do Ministério de Instrução Pública. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 179 [Consult. 18 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DT60>>.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. [Consult. 05 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DdN4>>.

MONTEIRO, Rosa (coord.) – *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. [Consult. 07 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DdRR>>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 de 21 de fevereiro da Presidência do Conselho de Ministros. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 37 [Consult. 07 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://shre.ink/DdNi>>.

Webgrafia:

MUSEUS E MONUMENTOS DE PORTUGAL – Rede Portuguesa de Museus [Em linha]. [Consult. 5 jan. 2024]. Disponível na Internet: <<https://www.museusemonumentos.pt/pt/pagina/rede-portuguesa-de-museus>>.

CÂMARA MUNICIPAL DE GONDOMAR (2024) – Rede Escolar [Em linha]. [Consult. 6 mai. 2024]. Disponível na Internet: <<https://educacao.cm-gondomar.pt/rede-escolar>>.

Anexos

Anexo 1 – A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser



Fonte: <https://shre.ink/DahV>

Anexo 2 – Níveis de progressão da evidência histórica por Rosalyn Ashby

Níveis de progressão	Descritores
Nível 1 – Imagens do passado	Corresponde à descrição, pelo que os alunos não levantam quaisquer questões acerca da validade da fonte. Operam com uma distinção de tipo verdadeiro/ falso, vendo o presente como meio de acesso direto ao passado.
Nível 2 - <i>Informação</i>	O passado é visto como algo fixo, por sua vez, possível de conhecer por ação de uma autoridade. Não se colocam questões metodológicas; invoca-se autoridade para conhecer o passado.

Nível 3 - <i>Testemunho</i>	Os estudantes começam a aperceber-se de questões metodológicas, mas encaram os relatos a partir de “testemunhas”; por isso, os indiretos são desvalorizados. Operam mediante a transmissão de uma ideia de simples dicotomia verdade-mentira.
Nível 4 – Evidência como Prova/ Tesoura e cola	Neste nível, os estudantes são capazes de construir uma imagem do passado através de relatos originais, apesar de não apresentarem estratégias para avaliar a credibilidade dos factos (ex. atender ao subtexto e ao contexto da fonte).
Nível 5 – Evidência em isolamento	Os estudantes situados neste nível compreendem que podem inferir acerca do passado, a partir de fragmentos de evidência, sendo que a inferência não depende de uma dicotomia verdade-mentira. Começam a construir sínteses históricas, inferindo a partir das fontes.
Nível 6 – Evidência em contexto	A evidência é construída e entendida no seu contexto histórico, numa tentativa de perceber qual o seu significado. É, portanto, estabelecida uma relação entre as fontes e a sociedade que produziu a evidência.

Fonte: CRUZ, Léandre Aurélio – A utilização de fontes iconográficas na aprendizagem em História.

Anexo 3 – Categorias propostas por Marília Gago

Categorias	Descritores
1.º Nível	Os alunos demonstram uma compreensão fragmentada da mensagem transmitida pelas fontes, assumindo que as narrativas apresentam a mesma mensagem através do uso de diferentes linguagens e utilizando a informação de forma fracionada.

2.º Nível	Os alunos demonstram uma compreensão restrita da mensagem, entendendo a existência de duas narrativas diferentes sobre um mesmo assunto como se devendo à falta de informação de uma delas. Assim sendo, assumem que apenas uma narrativa está correta, não existindo a possibilidade de reconhecer duas visões sobre um mesmo acontecimento porque a História apenas aconteceu de uma maneira.
3.º Nível	Os alunos demonstram uma compreensão tanto restrita quanto global da mensagem, admitindo a multiplicidade de narrativas como o reflexo do enfoque em diferentes áreas. Já se denota um reconhecimento do passado enquanto algo que pode ser contado através do viés das narrativas que focalizam determinados aspetos.
4.º Nível	Os alunos demonstram um entendimento que pode ser restrito ou global, reconhecendo que a multiplicidade de narrativas se deve ao facto de cada historiador lhe imprimir o seu cunho e visão pessoal. Assim sendo, torna-se necessário que o passado seja compreendido através da evidência histórica, como forma de validação da explicação histórica e da própria fundamentação do ponto de vista.
5.º Nível	Os alunos demonstram um entendimento global da mensagem, assumindo a multiperspetiva como algo inerente à própria narrativa histórica. As diferentes perspetivas e modos de pensar refletem-se numa narrativa histórica indissociável do ponto de vista de quem a escreve, do modo mais objetivo e fundamentado possível. A evidência histórica é essencial, sendo que a variedade de narrativas é encarada como algo natural e benéfico e não como algo tendencioso.

Fonte: Adaptado de GAGO, Marília – Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário inicial



Imagem na aula de História

Este breve questionário tem como objetivo compreender o papel que a análise de documentos iconográficos assumiu nas aulas de História que tiveram até então e de que modo o uso de imagens influencia o processo de ensino-aprendizagem. Todas as respostas são anónimas e serão unicamente utilizadas para no Relatório de Estágio que me encontro a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

1. Qual a tua relação com a disciplina de História? *

Não gosto nada 1 2 3 4 Gosto bastante

2. Qual a classificação que obtiveste a História no ano anterior? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3. Com que frequência analisavas documentos iconográficos na aula de ^{*} História? (As fontes iconográficas incluem documentos como pinturas, fotografias, gravuras ou vídeos, por exemplo)

Raramente 1 2 3 4 Muito frequentemente

4. Consideras que a análise de documentos iconográficos te ajuda a ^{*} compreender os conteúdos lecionados?

Não ajuda 1 2 3 4 Ajuda bastante

5. Justifica a resposta que deste na pergunta anterior. ^{*}

A sua resposta _____

6. Refere brevemente o passos que adotas na análise de um ^{*} documento iconográfico. (Por exemplo, que perguntas fazes ao documento)

A sua resposta _____

7. Que tipo de documentos históricos iconográficos te ajudam no ^{*} momento da aprendizagem e compreensão dos conteúdos?

Pinturas

Fotografias

Filmes

Esculturas e monumentos arquitetónicos

Mapas

Outra: _____

8. Que tipo de documentos históricos iconográficos tens mais dificuldade em analisar? *

- Pinturas
- Fotografias
- Filmes
- Esculturas e monumentos arquitetónicos
- Mapas
- Outra: _____

9. Refere algumas dessas dificuldades e justifica-as. *

A sua resposta _____

10. Sugere algumas estratégias que os professores poderiam adotar em sala de aula para te ajudar a ultrapassar essas dificuldades. *

A sua resposta _____

Apêndice 2 – Apresentação geral do *Padlet* “Guia arquitetónico do Gótico”

Prof. Filipa Sousa | 1.º de agosto de 2024

Uma nova sensibilidade artística: o Gótico
Através das imagens dos diversos monumentos identificamos os elementos arquitetónicos que remetem para o estilo gótico.

Padlet

Catedral de Notre-Dame de Paris

Fachada da Catedral de Notre-Dame de Paris, França.


Altar principal da Catedral de Notre-Dame de Paris.


Pormenor do exterior da Catedral de Notre-Dame de Paris.

Mosteiro da Batalha

Fachada do Mosteiro da Batalha, Portugal.


Pormenor do espaço de acesso ao jardim, Mosteiro da Batalha.


Capela do Foralobos, Mosteiro da Batalha.

Basilica de Saint-Denis

Fachada da Basilica de Saint-Denis, França.


Pormenor do interior da Basilica de Saint-Denis.


Espaço interior da Basilica de Saint-Denis.

Catedral de Milão

Fachada da Catedral de Milão, Itália.


Pormenor do exterior da Catedral de Milão.


Interior da Catedral de Milão.

Catedral de Barcelona

Fachada da Catedral de Barcelona, Espanha.


Pormenor do exterior da Catedral de Barcelona.


Interior da Catedral de Barcelona.

Apêndice 3 – Apresentação final do *Kialo* “É a História uma discussão atual?”

Filipa Sousa

Ainda é correto falar de Descobrimentos? Várias foram as vozes que se levantaram dos dois lados da moeda relativamente ao uso do termo "descobrimento" como forma de referência ao período expansionista. Estará certo afirmar que se descobriu um território onde já habitavam pessoas? Poderemos referir-nos a descobrimentos ou devemos apenas falar em expansão? Será que, como refere Contente Domingues, devemos deixar o "politicamente correto" de lado? Lê: [Jornal Expresso](#) [Jornal Público](#).

Prós

Através do meu pensamento mais racional, sim é correto continua a falar deste tema. Os descobrimentos representam um grande marco na história global, impulsionando avanços científicos, culturais e económicos que moldaram o mundo atual. Ao abrir novas rotas marítimas e estabelecer contactos entre diferentes partes do mundo, os descobrimentos promoveram a interconexão global e o intercâmbio de ideias e mercadorias.

Contras

No entanto, é importante reconhecer que os descobrimentos foram marcados por aspectos sombrios, como a colonização forçada de territórios e a exploração de povos indígenas, resultado no sofrimento humano e a perda de algumas culturas(exemplos como a colonização das Américas; África e partes da Ásia). Além disso, a introdução de doenças europeias nas populações nativas, como o sarampo, varíola, gripe e muitas outras tiveram um impacto devastador na população acabando por dizimar algumas delas.

Neste assunto, a minha opinião está dividida. Por um lado, acho que o termo “descobrimentos” é errado se for utilizado para se referir aos povos conquistados. Mas se o termo for utilizado para se referir às terras que, de facto, foram descobertas, está correto. Nunca ninguém tinha chegado ou descoberto aqueles territórios, por isso o termo “descobrimentos” está correto, quando referido ao processo de descoberta de territórios.

Nesta situação a minha opinião está dividida. Por um lado, acho que o termo “descobrimentos” não é o mais correto a ser utilizado. A verdade é que já existiam povos nas terras que foram descobertas durante este processo, então usar o termo “descobrimentos” para se dirigir ao povo que habitava num determinado território descoberto, não é o mais correto, sendo, muitas vezes, uma ofensa para as pessoas que nos dias de hoje, habitam nesses territórios.


□

Penso que abandonar completamente o termo "Descobrimientos" em favor de "expansão" pode ser visto como uma tentativa de reescrever a história ou apagar certos aspectos dela. Portanto, ao discutir esse tema, é essencial considerarmos diferentes perspectivas e contextos, e procurar um equilíbrio.


□

Usar o termo "Descobrimientos" é errado porque os países já tinham habitantes, o que os Colonizadores fizeram foi apenas tornar o país mais "famoso" e explorar as suas terras e culturas. Por outro lado acho que devemos continuar a educar os jovens de Portugal sobre a história do seu país e dos seus feitos mais importantes, mas usando uma alternativa para a palavra "Descobrimientos".


□

Sim, ao meu ver é correto falar de descobrimientos. O termo já é usado há décadas e uma mudança deste iria causar bastante confusão. Muitos termos históricos também causam polémicas e seria demasiado complicado ter termos que ambos os lados da história estivessem de acordo.


□ •

O termo "Descobrimientos" implica uma perspectiva eurocêntrica, ignorando as populações indígenas que já habitavam essas terras há séculos. Além disso, muitos desses "territórios descobertos" já tinham civilizações avançadas e culturas ricas antes da chegada dos exploradores europeus. Portanto, usar o termo "Descobrimientos" pode desconsiderar as histórias e perspectivas das pessoas nativas das regiões invadidas e exploradas.


□ •

Eu acho correto falar sobre os Descobrimientos mas na minha opinião eu trocava o nome para "Descobrimiento da Existência" porque as terras já existiam mas a Europa não sabia da existência delas por isso que muitos dos países que acabaram por ser "Descobertos" não gostam de falar disso, e tem razão porque eles já existiam mas para nós Portugueses e outros povos da Europa o mundo eramos só nós. Rodrigo Alves 10*10


□

Na minha opinião é correto falar sobre os descobrimientos, visto que com a descoberta de territórios como o Brasil e certas partes da África foram desenvolvidos em termos de sociedade e estilo de vida.


□ •

O termo "descobrimientos", não é o mais correto a ser utilizado. Portugal, "descobriu" vários territórios porém já existiam vastas populações e povos nestes território que não podem ser esquecidos. Apesar do povo colonizador ter um papel importante no desenvolvimento de um certo território penso ser errado anular a existência do povo que originou certo território. Muitas vezes na história, os países que "descobrem" um certo lugar apenas o expandem. Ana Machado. 10*10

Apêndice 4 – Ficha de trabalho “Uma história feita de mapas”



AGRUPAMENTO
de **ESCOLAS n.º 1**
do **GONDOMAR**
código 151 993



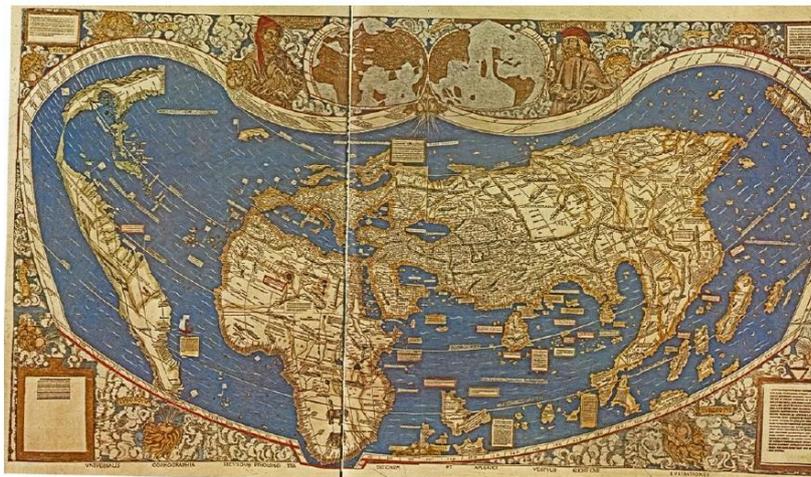
EDUCAÇÃO

A evolução da cartografia e da representação do mundo na expansão marítima

Doc. 1: O mundo segundo o planisfério de Ptolomeu, editado por Nicolau, o Germânico, 1482



Doc. 2: O mundo conhecido no planisfério de Martin Waldseemüller, Estrasburgo, 1507



Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-163 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aegL.pt e-mail: geral@aegL.pt NIF n.º 600 085 465



SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
na Educação e Formação Profissional



CENTRO
QUALIFICA
CENTRO DE QUALIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO



PESSOAS
2030



PORTUGAL
2030



Cofinanciado pela
União Europeia

Apêndice 5 – Guião do trabalho “Foi o Renascimento arte pela arte?”



AGRUPAMENTO de ESCOLAS N.º 1 de GONDOMAR
CÓDIGO 151993



Guião de trabalho de grupo – A Arte do Renascimento

Para a realização deste trabalho será importante ter em conta os seguintes aspetos e seguir os passos abaixo apresentados:

- Cada grupo deve começar por ler as informações que constam no dossier temático, anotando os principais conceitos e ideias. Feita a primeira leitura, o grupo deve passar para o manual, a fim de consolidar o conteúdo apresentado esquematicamente no dossier. Note-se que cada grupo pode ir mais além e pesquisar nos outros livros disponibilizados pela professora ou ainda em fontes on-line (caso utilizem outras fontes que não o manual devem incluir essa informação no trabalho);
- Em seguida, o grupo deve passar para a análise das obras de arte presentes no dossier, sempre tendo em conta os conteúdos apreendidos não só nas leituras realizadas, mas também nas aulas anteriores sobre a temática. O dossier é da posse exclusiva de cada grupo pelo que podem realizar os apontamentos, riscos e sublinhados que considerarem necessários;
- Posto isto, num documento Word devem escrever um texto onde refletiam sobre cada obra de arte, os seus elementos, contexto, mensagem e relação com as características da arte da época, nunca esquecendo a importância da realidade económica, social, política e cultural dos séculos do Renascimento. Como ponto de partida podem utilizar as questões orientadoras incluídas no dossier. Note-se que serão valorizados os grupos que realizarem uma pesquisa para além dessas perguntas;
- Feita a pesquisa, o grupo deve preparar uma apresentação oral, em formato à escolha, com uma síntese das principais ideias recolhidas ao longo do trabalho. A apresentação deverá ter uma duração máxima de 10 minutos e deve ser enviada para o e-mail filipa.sousa.400@aeg1.pt até ao dia anterior à apresentação.

Bom trabalho 😊 !!

Professora Filipa Vitória de Sousa



Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 223 830 408 fax: 224 835 237



Apêndice 6 – Dossiers documentais “Foi o Renascimento arte pela arte?”

Dossier documental 1

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

História
DOSSIER
Arquitetura

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CENTRO QUALIFICA

PESSOAS 2030
Da Fundação Europeia a mais próximas de si

PORTUGAL 2030
Cofinanciado pela União Europeia



Dossier Temático – A arquitetura do Renascimento I

Esquemas síntese

A relação com a herança arquitetónica

- Tal como nas restantes artes houve uma revalorização da Antiguidade Clássica;
- Formas da arquitetura clássica encaradas como modelos de beleza e harmonia;
- Recurso aos elementos característicos da arte clássica como as colunas, os frontões triangulares e entablamentos;
- Recusa do estilo gótico.

A conceção antropocêntrica

- O Homem é encarado como medida por excelência na arte, visto ser o expoente máximo da criação;
- A procura da proporção das construções era feita com base na conceção vitruviana das proporções matemáticas da figura humana;
- O espaço arquitetónico é concebido em função do observador - o seu olhar deve ser capaz de contemplar o conjunto da obra.

A racionalização do espaço arquitetónico

- A criação arquitetónica tornou-se um processo de três fases - primeiro era pensado um projeto, depois eram avaliados materiais e medidas e só no fim eram determinados os vários elementos do edifício;
- Brunelleschi estudou a perspetiva e definiu que o centro geométrico de uma construção devia ser o centro da perspetiva - ideia de pirâmide visual;
- Os edifícios deveriam ser perfeitamente simétricos - a beleza era alcançada através da proporção e harmonia entre todos os elementos;
- O recurso a plantas circulares e a plantas centradas.

A dimensão civil da arquitetura

- Além das construções religiosas, os arquitetos renascentistas criaram habitações requintadas destinadas às classes mais privilegiadas - palácios e villae;
- Os palácios possuíam grandes pátios, colunas e as fachadas eram decoradas com elementos clássicos;
- A villa era uma propriedade rural, igualmente clássica e caracterizada pela simetria da fachada e pelos grandes jardins;
- Os palácios italianos eram modelo para as elites sociais, incluindo reis e até altos cargos do clero - a arte espelhava o prestígio, reconhecimento e poder de uma figura ou família.





Miguel Ângelo Buonarroti



Miguel Ângelo Buonarroti (1475-1564) foi um dos mais proeminentes artistas do Renascimento, revelando notáveis habilidades em áreas como a escultura, a pintura e a arquitetura.

Apesar do desacordo do pai, Miguel Ângelo iniciou a sua formação no mundo artístico com apenas 12 anos de idade, sendo aprendiz de Domenico e David Ghirlandaio. Ainda durante o seu processo de aprendizagem, viu o seu trabalho ser alvo de atenção por parte de Lourenço, o Magnífico (de Médici), que o convidou para frequentar a sua casa e o círculo intelectual que nela circulava, onde conviveu com humanistas como Giovanni Pico della Mirandola e Marsilio Ficino.

O seu efetivo reconhecimento foi alcançado em 1505, quando o papa Júlio II lhe encomendou o seu mausoléu. Depois da morte de Bramante e Rafael, artistas mais ortodoxos e de acordo com a linha de Roma papal, Miguel Ângelo assumiu um papel de maior destaque, sendo convidado pelo papado para realizar trabalhos no painel frontal da Capela Sistina, onde pintou, entre outras obras, o *Juízo Final*, terminado em 1541.

Nos últimos vinte anos de vida, Miguel Ângelo empreendeu diversas obras que marcaram o seu legado para a posterioridade, desde a remodelação da Piazza del Campidoglio, a Capela Sforza, a remodelação do Palácio Farnese e, sobretudo, a conclusão da Basílica de São Pedro do Vaticano.





Obras

Doc. 1 – A cúpula da Catedral de Florença, Brunelleschi



A cúpula da Catedral de Florença, Brunelleschi, 1436.





Doc. 2 – Interior da Igreja de São Lourenço em Florença, Brunelleschi



Interior da Igreja de São Lourenço em Florença, Brunelleschi, c. 1425.





Doc. 3 – Fachada da Igreja de Santa Maria Novella, Alberti



Fachada da Igreja de Santa Maria Novella em Florença, Alberti, 1470.





Doc. 4 – *Tempietto São Pedro, Bramante*



Tempietto São Pedro em Roma, Bramante, 1502.





Como analisar uma obra de arte?

Alguns autores dedicam o seu estudo ao modo como se deve analisar uma imagem ou obra de arte, de entre os quais podemos realçar a figura de Erwin Panofsky, que dividiu o entendimento de recursos visuais em três fases:

1. **Leitura pré-iconográfica** – momento em que o observador identifica os elementos mais básicos da imagem, como o caso das linhas principais, formas, cores e composições. Nesta fase a observação é apenas objetiva, não existindo uma atribuição de significados aos elementos constituintes da imagem.
2. **Leitura iconográfica** – o observador passa para a interpretação dos elementos que identificou na leitura anterior. Nesta fase são reconhecidos os temas e símbolos presentes, de modo a entender o contexto cultural e histórico em que se insere a imagem.
3. **Leitura iconológica** – nesta última fase, o observador procura compreender o significado mais profundo por detrás da imagem, indo além do contexto em que se insere, mas procurando compreender as ideias e valores que a imagem pretende transmitir. Este tipo de leitura implica uma análise mais abstrata, tentando compreender toda a motivação da produção da imagem e as suas implicações.





Questões orientadoras

Doc. 1:

- A cúpula foi uma inovação ou um elemento herdado da Antiguidade?
- Qual a importância desta construção para a arquitetura do Renascimento?

Doc. 2:

- De que forma podemos ver a perspetiva aplicada no interior do edifício?
- Que elementos presentes no interior da Igreja podemos relacionar com a arquitetura da Antiguidade Clássica?

Doc. 3:

- Quais os princípios associados à racionalização do espaço arquitetónico que podemos identificar nesta construção?
- Que elementos na fachada da Igreja podemos relacionar com a herança clássica?

Doc. 4:

- O que motivou a construção desta obra? Quem a encomendou?
- Que género de alteração se operou na planta do edifício?
- Foi uma inovação ou encontrávamos exemplos deste género de construção na Antiguidade Clássica? Há alguma simbologia associada a estas formas de construção?

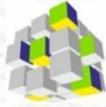
Nota: Sempre que pesquisarem informações em fontes externas (digitais ou outros livros) devem incluir a referência no final. (Fazer uma lista bibliográfica onde constem os sites e títulos de livros utilizados na vossa pesquisa)!

Bom trabalho ☺ !!

Professora Filipa Vitória de Sousa



Dossier documental 2



AGRUPAMENTO
de ESCOLAS n.º 1
de GONDOMAR
código 151993



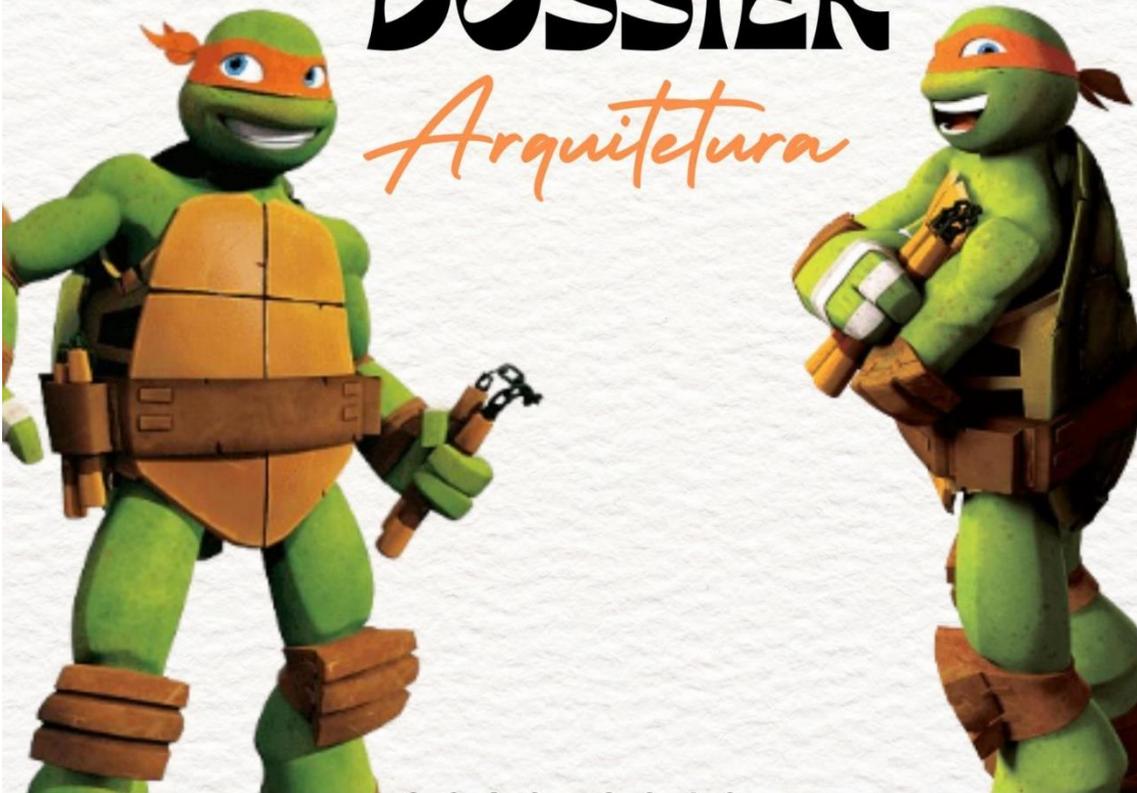
REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

História

DOSSIER

Arquitetura



Escola Secundária de Gondomar

Sede do agrupamento

Largo de Camões, 4420-183 Gondomar

tel: 224 830 408 fax: 224 835 237

site: www.aeg1.pt

e-mail: geral@aeg1.pt

NIF n.º 600 085 465



SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
na EDUCAÇÃO e FORMAÇÃO PROFISSIONAL



PESSOAS
2030



PORTUGAL
2030



Cofinanciado pela
União Europeia

Da Fundação Europeia para o Ensino de Arte e Cultura



Biografias

Filippo Brunelleschi



Filippo Brunelleschi (1377-1446) foi um arquiteto, pintor e escultor do Renascimento. Filho de um homem notável e respeitado, Brunelleschi estudou ciências e humanidades, demonstrando desde cedo interesse pela pintura e pelo desenho, aspirações apoiadas pelo seu pai.

Correndo atrás dos seus objetivos, Brunelleschi mudou-se para Roma com Donatello, dedicando-se ao estudo dos grandes monumentos da Antiguidade Clássica enquanto se debruçava sobre uma das grandes questões da pintura, a perspetiva. Formulou as leis da perspetiva, tendo por base a medição racional do espaço, algo que marcou toda a produção artística do Renascimento.

De entre as suas obras realçam-se a incontornável cúpula da Catedral de Florença, uma estrutura com inovações técnicas significativas desenvolvidas pelo mesmo. O Hospital dos Inocentes, a Capela Pazzi e a Basílica de São Lourenço são algumas das obras que eternizaram o trabalho de Brunelleschi, que de forma exímia conseguiu sintetizar a herança clássica e medieval com as inovações que propunha.

Leon Alberti



Leon Alberti (1404-1472) foi um arquiteto, teórico da arte e humanista do Renascimento. Autor do tratado *De re aedificatoria* ("Sobre a Arte da Construção"), uma das primeiras tentativas de sistematizar os princípios da arquitetura desde a herança romana, Alberti foi um dos pioneiros na aplicação da simetria e da proporção. Na sua conceção, a beleza arquitetónica residia no equilíbrio entre as partes e o todo, num acordo lógico que permitia a ideia de simetria e proporção.

De entre as suas obras podemos realçar a Basílica de Santo André em Mântua, a fachada da Igreja de Santa Maria Novella e o desenho do Palácio Rucellai, encomendado pela família Rucellai, uma família rica ligada à tintura de tecidos.





Miguel Ângelo Buonarroti



Miguel Ângelo Buonarroti (1475-1564) foi um dos mais proeminentes artistas do Renascimento, revelando notáveis habilidades em áreas como a escultura, a pintura e a arquitetura.

Apesar do desacordo do pai, Miguel Ângelo iniciou a sua formação no mundo artístico com apenas 12 anos de idade, sendo aprendiz de Domenico e David Ghirlandaio. Ainda durante o seu processo de aprendizagem, viu o seu trabalho ser alvo de atenção por parte de Lourenço, o Magnífico (de Médici), que o convidou para frequentar a sua casa e o círculo intelectual que nela circulava, onde conviveu com humanistas como Giovanni Pico della Mirandola e Marsilio Ficino.

O seu efetivo reconhecimento foi alcançado em 1505, quando o papa Júlio II lhe encomendou o seu mausoléu. Depois da morte de Bramante e Rafael, artistas mais ortodoxos e de acordo com a linha de Roma papal, Miguel Ângelo assumiu um papel de maior destaque, sendo convidado pelo papado para realizar trabalhos no painel frontal da Capela Sistina, onde pintou, entre outras obras, o *Juízo Final*, terminado em 1541.

Nos últimos vinte anos de vida, Miguel Ângelo empreendeu diversas obras que marcaram o seu legado para a posterioridade, desde a remodelação da Piazza del Campidoglio, a Capela Sforza, a remodelação do Palácio Farnese e, sobretudo, a conclusão da Basílica de São Pedro do Vaticano.





Obras

Doc. 1 – *Villa Capra*, Andrea Palladio



Villa Capra em Vicenza, Andrea Palladio, 1552.





Doc. 2 – Palácio Farnese, António da Sangallo, o Jovem, e Migue Ângelo Buonarroti



Palácio Farnese em Roma, António da Sangallo, o Jovem, e Migue Ângelo Buonarroti,
1515 - 1589.





Doc. 3 – Basílica de São Pedro, Alberti, Bramante, Miguel Ângelo Buonarroti, etc.



Basílica de São Pedro no Vaticano, Alberti, Bramante, Miguel Ângelo Buonarroti, etc.,
1506 – 1626.





Doc. 4 – *Villa Medicea di Poggio a Caiano*, Giuliano da Sangallo



Villa Medicea di Poggio a Caiano em Florença, Giuliano da Sangallo, 1485.





Como analisar uma obra de arte?

Alguns autores dedicam o seu estudo ao modo como se deve analisar uma imagem ou obra de arte, de entre os quais podemos realçar a figura de Erwin Panofsky, que dividiu o entendimento de recursos visuais em três fases:

1. **Leitura pré-iconográfica** – momento em que o observador identifica os elementos mais básicos da imagem, como o caso das linhas principais, formas, cores e composições. Nesta fase a observação é apenas objetiva, não existindo uma atribuição de significados aos elementos constituintes da imagem.
2. **Leitura iconográfica** – o observador passa para a interpretação dos elementos que identificou na leitura anterior. Nesta fase são reconhecidos os temas e símbolos presentes, de modo a entender o contexto cultural e histórico em que se insere a imagem.
3. **Leitura iconológica** – nesta última fase, o observador procura compreender o significado mais profundo por detrás da imagem, indo além do contexto em que se insere, mas procurando compreender as ideias e valores que a imagem pretende transmitir. Este tipo de leitura implica uma análise mais abstrata, tentando compreender toda a motivação da produção da imagem e as suas implicações.





Questões orientadoras

Doc. 1:

- Quem encomendou a construção da *Villa*? Que relação podemos estabelecer entre a opção por este tipo de habitação e a realidade social e política vigente?
- Que elementos presentes na fachada do edifício aludem à influência clássica?

Doc. 2:

- Quais os elementos presentes no Palácio que remetem para a racionalização e geometrização do espaço?
- Qual a diferença entre esta construção e a apresentada no doc. 1?

Doc. 3:

- Que elementos presentes na Basílica nos remetem para a Antiguidade Clássica?
- Quais as motivações que levaram à construção deste empreendimento arquitetónico? Qual a mensagem que a Igreja pretendia passar?

Doc. 4:

- Que família encomendou a construção da *Villa*?
- Tendo em conta o que já abordamos em aula, de que forma podemos relacionar esta construção com os documentos anteriores? De que modo a arte, e neste caso particular a arquitetura, espelham a realidade social e política da época?

Nota: Sempre que pesquisarem informações em fontes externas (digitais ou outros livros) devem incluir a referência no final. (Fazer uma lista bibliográfica onde constem os sites e títulos de livros utilizados na vossa pesquisa)!

Bom trabalho ☺ !!

Professora Filipa Vitória de Sousa



Dossier documental 3



AGRUPAMENTO
de ESCOLAS n.º 1
de GONDOMAR
código 151993



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

História

DOSSIER

Escultura



Escola Secundária de Gondomar

Sede do agrupamento

Largo de Camões, 4420-183 Gondomar

tel: 224 830 408 fax: 224 835 237

site: www.aeg1.pt

e-mail: geral@aeg1.pt

NIF n.º 600 085 465



SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFSSIONAL



Financiada pela
União Europeia

Do Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional



Dossier Temático – A escultura do Renascimento

Esquemas síntese

A recuperação da herança Clássica

- Influência dos vestígios greco romanos;
- Campanhas arqueológicas realizadas em Roma permitiram descobrir várias obras da escultura clássica, como foi o caso da obra Laocoonte.

O humanismo e o naturalismo escultórico

- A figura humana assumiu-se como foco de grande atenção;
- O corpo humano passou a ser representado de forma mais precisa, com um rigor anatómico visível nos detalhes dos músculos, ossos e tendões das obras - valorização da representação do corpo humano nu;
- As representações adquiriram naturalidade, movimento e dinamismo através dos detalhes em elementos como as vestes, os cabelos e os gestos;
- A escultura como meio de exaltação do indivíduo, representado de forma expressiva, transparecendo sentimentos e estados de espírito - encomendadores procuravam deixar o seu testemunho para a posteridade.

A autonomia da escultura

- A escultura retomou a autonomia e independência face à arquitetura, algo já observado na Antiguidade Clássica;
- As esculturas tornam-se tridimensionais, permitindo a sua contemplação de todos os ângulos;
- Multiplicação de peças escultóricas que passaram a integrar espaços de diversa tipologia e com diferentes funções.

A racionalidade, geometria e perspetiva na escultura

- Os escultores começavam por realizar um modelo à escala, passando depois para um modelo em tamanho real e apenas em seguida era esculpida a obra definitiva;
- Preferência por esquemas geométricos simples, nomeadamente os piramidais;
- Pela primeira vez a perspetiva foi aplicada na escultura, o que permitiu estabelecer uma relação de proporção e representação mais aproximada da realidade;
- Abandono das formas rígidas da escultura medieval e adoção de linhas mais onduladas, o que conferiu fluidez às obras.





Biografias

Donatello



Donato di Niccolò di Betto Bardi, mais comumente conhecido por Donatello (1386-1466), foi um dos escultores mais proeminentes do Renascimento italiano e desempenhou um papel fulcral na transição da escultura medieval para a escultura moderna.

Aprendiz de Ghiberti, Donatello usou a perspetiva matemática como forma de conferir maior profundidade aos seus trabalhos, recorrendo a estudos da arte clássica relativos à caracterização da figura humana. Apesar disso, numa fase posterior, Donatello desviou-se dessa influência, colocando a tónica na dimensão realista e no dramatismo das suas obras.

De entre as principais obras de Donatello podemos realçar o bronze de *David*, ou *Gattamelata* (primeira estátua equestre em bronze desde o Império romano). Donatello tornou-se inspiração para a maioria dos escultores florentinos do século XV, fazendo permanecer a emotividade das suas obras e o interesse pelos estudos de anatomia.

Miguel Ângelo Buonarroti



Miguel Ângelo Buonarroti (1475-1564) foi um dos mais proeminentes artistas do Renascimento, revelando notáveis habilidades em áreas como a escultura, a pintura e a arquitetura.

Apesar do desacordo do pai, Miguel Ângelo iniciou a sua formação no mundo artístico com apenas 12 anos de idade, sendo aprendiz de Domenico e David Ghirlandaio. Ainda durante o seu processo de aprendizagem, viu o seu trabalho ser alvo de atenção por parte de Lourenço, o Magnífico (de Médici), que o convidou para frequentar a sua casa e o círculo intelectual que nela circulava, onde conviveu com diversos humanistas.





AGRUPAMENTO de ESCOLAS N.º 1 de GONDOMAR
CÓDIGO 151993



O seu efetivo reconhecimento foi alcançado em 1505, quando o papa Júlio II lhe encomendou o seu mausoléu. Depois da morte de Bramante e Rafael, artistas mais ortodoxos e de acordo com a linha de Roma papal, Miguel Ângelo assumiu um papel de maior destaque, sendo convidado pelo papado para realizar trabalhos no painel frontal da Capela Sistina, onde pintou, entre outras obras, o *Juízo Final*, terminado em 1541.

Nos últimos anos de vida, Miguel Ângelo empreendeu diversas obras que marcaram o seu legado, desde a remodelação da Piazza del Campidoglio, a Capela Sforza, a remodelação do Palácio Farnese e, sobretudo, a conclusão da Basílica de São Pedro do Vaticano.



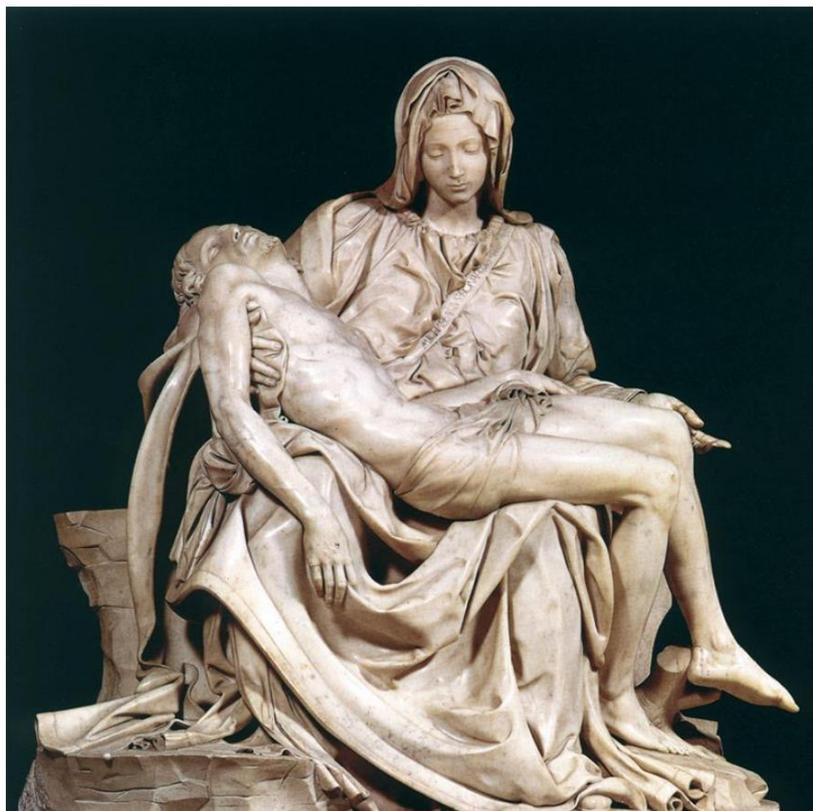
Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 223 830 408 fax: 224 835 237





Obras

Doc. 1 – *Pietà*, Miguel Ângelo Buonarroti



Pietà, Miguel Ângelo Buonarroti, 1499. Mármore. 174 cm x 195 cm. Basílica de S. Pedro no Vaticano.





Doc. 2 – David, Miguel Ângelo Buonarroti

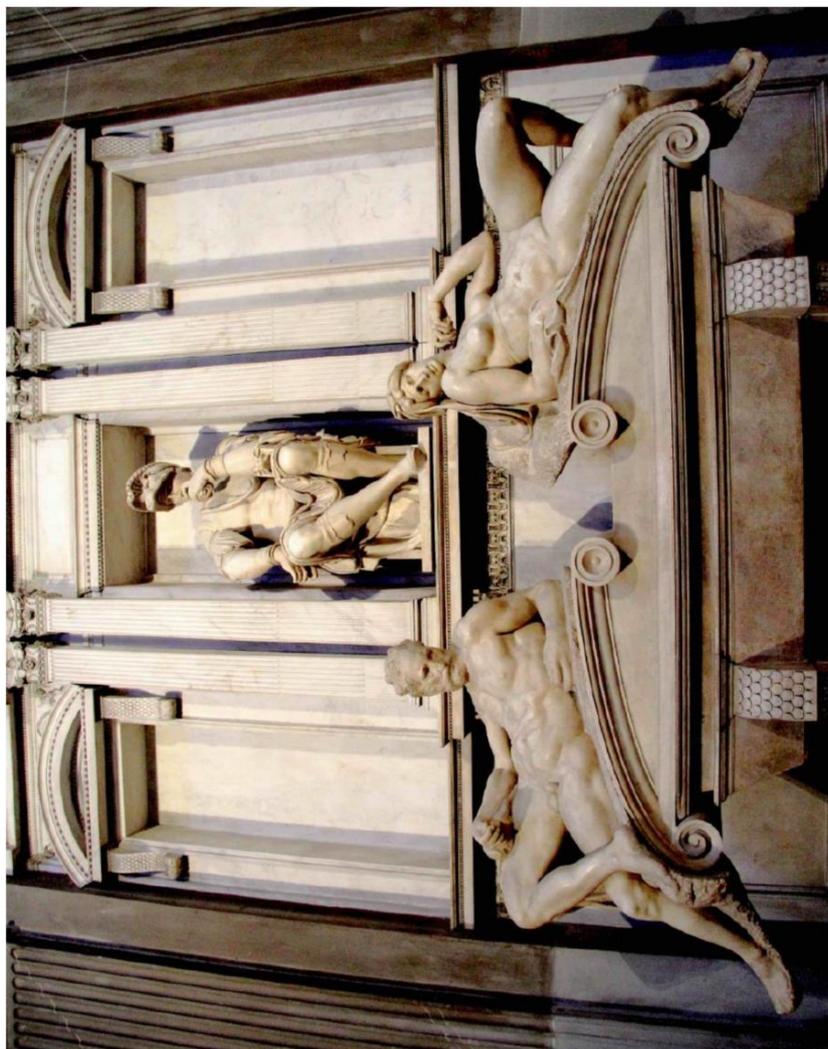


David, Miguel Ângelo Buonarroti, 1501 - 1504. Mármore. 434 cm. Galeria da Academia em Florença.





Doc. 3 – Túmulo de Lourenço de Médici, Miguel Ângelo Buonarroti



Túmulo de Lourenço de Médici, Miguel Ângelo Buonarroti, 1521 – 1534. Capela Médici em Florença.





Como analisar uma obra de arte?

Alguns autores dedicam o seu estudo ao modo como se deve analisar uma imagem ou obra de arte, de entre os quais podemos realçar a figura de Erwin Panofsky, que dividiu o entendimento de recursos visuais em três fases:

1. **Leitura pré-iconográfica** – momento em que o observador identifica os elementos mais básicos da imagem, como o caso das linhas principais, formas, cores e composições. Nesta fase a observação é apenas objetiva, não existindo uma atribuição de significados aos elementos constituintes da imagem.
2. **Leitura iconográfica** – o observador passa para a interpretação dos elementos que identificou na leitura anterior. Nesta fase são reconhecidos os temas e símbolos presentes, de modo a entender o contexto cultural e histórico em que se insere a imagem.
3. **Leitura iconológica** – nesta última fase, o observador procura compreender o significado mais profundo por detrás da imagem, indo além do contexto em que se insere, mas procurando compreender as ideias e valores que a imagem pretende transmitir. Este tipo de leitura implica uma análise mais abstrata, tentando compreender toda a motivação da produção da imagem e as suas implicações.

Questões orientadoras

Doc. 1:

- Que técnicas foram utilizadas na conceção desta obra?
- Qual o significado do nome da obra? Existe alguma relação com outras obras escultóricas?
- Atentem nas dimensões dos vários elementos que compõem a obra. O seu tamanho é realista? O que podemos apontar sobre a organização do espaço nesta escultura?





Doc. 2:

- Que elementos nesta escultura remetem para a Antiguidade Clássica?
- De que forma podemos relacionar esta obra com o humanismo e o antropocentrismo que surgem no Renascimento?

Doc. 3:

- Onde se localiza o túmulo?
- O que terá levado Lourenço de Médici a encomendar a realização de um túmulo com estas características?
- Outras figuras do Renascimento encomendaram túmulos desta magnitude, como o caso do papa Júlio II. Tendo em conta tudo o que aprendemos sobre o panorama político da época, reflete sobre o significado que a arte assume neste contexto.

Doc. 4:

- Quem é a figura representada na escultura?
- De que forma podemos relacionar esta obra com a herança clássica? Que elementos remetem para a Antiguidade Clássica?

Nota: Sempre que pesquisarem informações em fontes externas (digitais ou outros livros) devem incluir a referência no final. (Fazer uma lista bibliográfica onde constem os sites e títulos de livros utilizados na vossa pesquisa)!

Bom trabalho ☺ !!

Professora Filipa Vitória de Sousa



Dossier documental 4



AGRUPAMENTO
de ESCOLAS n.º 1
de GONDOMAR
código 151993



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



História

DOSSIER

Pintura



Escola Secundária de Gondomar

Sede do agrupamento

Largo de Camões, 4420-183 Gondomar

tel: 224 830 408 fax: 224 835 237

site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt

NIF n.º 600 085 465



SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



PESSOAS
2030



Cofinanciado pela
União Europeia

Do Fundo Europeu de Investimentos de Inovação



Dossier Temático – A pintura do Renascimento I

Esquemas síntese

O humanismo na pintura do Renascimento

- A retoma da herança clássica trouxe a valorização da representação da figura humana - o homem voltou a assumir-se como medida por excelência;
- Humanização das temáticas sagradas, onde as figuras religiosas passaram a ser representadas de acordo com as formas humanas;
- Homem subverteu a arte às suas regras, desde a proporção à simetria ou à perspetiva;
- O retrato como reflexo da valorização do indivíduo - esferas sociais mais favorecidas demonstravam um maior apreço pelas artes como forma de alcançar a intemporalidade;
- A promoção social dos artistas, que passaram a ser reconhecidos pela sua capacidade de criação.

A geometrização e a proporção

- Beleza - algo objetivo, alcançado através da ordem, da harmonia e da proporção;
- Os elementos que compunham a imagem adotaram uma organização geométrica, com uma preferência pela forma piramidal - relacionado com a busca da perspetiva;
- Os artistas procuraram a proporção entre os diversos elementos, visto que era algo que conferia ordem e equilíbrio à obra.

A perspetiva na pintura do Renascimento

- Os pintores procuraram ordenar a visão da Natureza segundo as leis da matemática e da geometria, sendo que também a visão do observador seria sujeita a essas regras.
- A perspetiva era a capacidade de representar algo tridimensionalmente numa superfície plana, como o caso de uma pintura. Existiam diferentes tipos de perspetiva, de entre os quais a:
 1. Linear - recurso ao ponto de fuga, construindo a ideia de profundidade, relevo e volume ao afastar um determinado objeto do olhar do observador.
 2. Aérea - variação da distinção/ nitidez dos objetos consoante o seu posicionamento em relação ao observador. Quanto mais longe estiver o objeto, menos nitidamente será representado. É neste tipo de perspetiva que se insere o *sfumato*.
 3. Da Cor - jogo de luz e sombra, com a variação da cor dos objetos conforme a sua distância em relação ao observador.

As inovações técnicas na pintura

- A pintura a óleo operou uma revolução - permitiu uma maior conservação da cor e, pela secagem mais lenta, a possibilidade de retoques e correções;
- Difundi-se o uso da tela e do cavalete como suporte e forma de auxílio na tarefa de pintar.





Biografias

Leonardo da Vinci



Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um dos mais célebres artistas do Renascimento, entendido como o humanista por excelência ao se ter destacado em áreas como a pintura, escultura ou arquitetura tendo sido ainda cientista, engenheiro e inventor.

Recebeu formação em Florença, junto de Verrochio, sendo que o talento que desde cedo demonstrou lhe valeu o reconhecimento pelos príncipes da época, como o caso de Ludovico, o Mouro, Julião de Médicis ou ainda Francisco I de França. Leonardo da Vinci trabalhou em diversos estudos anatómicos e tentou resolver os mais variados problemas científicos, sendo que os seus planos, notas e esboços foram todos compilados. Além disso, revolucionou a pintura ao introduzir inovações como o *sfumato*, técnica de jogo de sombras que permitia criar a ilusão de profundidade e volume.

De entre as suas obras mais famosas podemos realçar *Mona Lisa*, *A Última Ceia* ou ainda *A Adoração dos Reis Magos*. Contudo, muitos dos seus trabalhos encontram-se inacabados, algo justificado pela busca incessante pela perfeição e pelo envolvimento constante de Leonardo em diversos projetos em simultâneo.

Rafael Sanzio



Rafael Sanzio (1483-1520) foi um dos principais pintores do Renascimento, nascido numa família de artistas e tendo recebido formação com os principais mestres da época.

A harmonia idealizada entre todos os elementos, entendida como forma primordial de alcançar a beleza, está marcadamente presente nas suas obras. Além disso, também o domínio do jogo de luzes e sombras permitiu a Rafael imprimir a ideia de tridimensionalidade nas suas obras, fator de grande admiração.

De entre as suas principais obras podemos apontar *A Escola de Atenas* ou ainda *a Virgem no Jardim*.





Obras

Doc. 1 – *A entrega das chaves a São Pedro*, Pietro Perugino



A entrega das chaves a São Pedro, Pietro Perugino, 1481. Fresco. 335 cm x 550 cm.

Capela Sistina no Vaticano.





Doc. 2 – *Autorretrato com luvas*, Albrecht Dürer



Autorretrato com luvas, Albrecht Dürer, 1498. Óleo sobre madeira. 52 cm x 41 cm.

Museu do Prado em Madrid.





Doc. 3 – A Escola de Atenas, Rafael Sanzio



A Escola de Atenas, Rafael Sanzio, 1510. Fresco. 500 x 770 cm. Palácio do Vaticano no Vaticano.





Doc. 4 – A Criação de Adão, Miguel Ângelo



A Criação de Adão, Miguel Ângelo, 1512. Fresco. 280 cm x 570 cm. Capela Sistina no Vaticano.





Como analisar uma obra de arte?

Alguns autores dedicam o seu estudo ao modo como se deve analisar uma imagem ou obra de arte, de entre os quais podemos realçar a figura de Erwin Panofsky, que dividiu o entendimento de recursos visuais em três fases:

1. **Leitura pré-iconográfica** – momento em que o observador identifica os elementos mais básicos da imagem, como o caso das linhas principais, formas, cores e composições. Nesta fase a observação é apenas objetiva, não existindo uma atribuição de significados aos elementos constituintes da imagem.
2. **Leitura iconográfica** – o observador passa para a interpretação dos elementos que identificou na leitura anterior. Nesta fase são reconhecidos os temas e símbolos presentes, de modo a entender o contexto cultural e histórico em que se insere a imagem.
3. **Leitura iconológica** – nesta última fase, o observador procura compreender o significado mais profundo por detrás da imagem, indo além do contexto em que se insere, mas procurando compreender as ideias e valores que a imagem pretende transmitir. Este tipo de leitura implica uma análise mais abstrata, tentando compreender toda a motivação da produção da imagem e as suas implicações.



Dossier documental 5



AGRUPAMENTO
de ESCOLAS n.º 1
de GONDOMAR
código 151993



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



História

DOSSIER

Pintura



Escola Secundária de Gondomar

Sede do agrupamento

Largo de Camões, 4420-183 Gondomar

tel: 224 830 408 fax: 224 835 237

site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465



SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



CENTRO
QUALIFICA



PESSOAS
2030



PLANO
CAL
2030



Co-financiado pela
União Europeia

Os fundos Europeus não garantem de si



Biografias

Leonardo da Vinci



Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um dos mais célebres artistas do Renascimento, entendido como o humanista por excelência ao se ter destacado em áreas como a pintura, escultura ou arquitetura tendo sido ainda cientista, engenheiro e inventor.

Recebeu formação em Florença, junto de Verrochio, sendo que o talento que desde cedo demonstrou lhe valeu o reconhecimento pelos príncipes da época, como o caso de Ludovico, o Mouro, Julião de Médicis ou ainda Francisco I de França. Leonardo da Vinci trabalhou em diversos estudos anatómicos e tentou resolver os mais variados problemas científicos, sendo que os seus planos, notas e esboços foram todos compilados. Além disso, revolucionou a pintura ao introduzir inovações como o *sfumato*, técnica de jogo de sombras que permitia criar a ilusão de profundidade e volume.

De entre as suas obras mais famosas podemos realçar *Mona Lisa*, *A Última Ceia* ou ainda *A Adoração dos Reis Magos*. Contudo, muitos dos seus trabalhos encontram-se inacabados, algo justificado pela busca incessante pela perfeição e pelo envolvimento constante de Leonardo em diversos projetos em simultâneo.

Rafael Sanzio



Rafael Sanzio (1483-1520) foi um dos principais pintores do Renascimento, nascido numa família de artistas e tendo recebido formação com os principais mestres da época.

A harmonia idealizada entre todos os elementos, entendida como forma primordial de alcançar a beleza, está marcadamente presente nas suas obras. Além disso, também o domínio do jogo de luzes e sombras permitiu a Rafael imprimir a ideia de tridimensionalidade nas suas obras, fator de grande admiração.

De entre as suas principais obras podemos apontar *A Escola de Atenas* ou ainda *a Virgem no Jardim*.





Obras

Doc. 1 – *A Anunciação*, Leonardo da Vinci



A Anunciação, Leonardo da Vinci, 1470. Óleo sobre madeira. 98 cm x 217 cm. Galeria Uffizi em Florença.





Doc. 2 – A Adoração dos Magos, Sandro Botticelli



A Adoração dos Magos, Sandro Botticelli, c. 1476. Óleo sobre tela. 111 cm x 134 cm.

Galeria Uffizi em Florença.





Doc. 3 – A entrega das chaves a São Pedro, Pietro Perugino



A entrega das chaves a São Pedro, Pietro Perugino, 1481. Fresco. 335 cm x 550 cm.

Capela Sistina no Vaticano.





Como analisar uma obra de arte?

Alguns autores dedicam o seu estudo ao modo como se deve analisar uma imagem ou obra de arte, de entre os quais podemos realçar a figura de Erwin Panofsky, que dividiu o entendimento de recursos visuais em três fases:

1. **Leitura pré-iconográfica** – momento em que o observador identifica os elementos mais básicos da imagem, como o caso das linhas principais, formas, cores e composições. Nesta fase a observação é apenas objetiva, não existindo uma atribuição de significados aos elementos constituintes da imagem.
2. **Leitura iconográfica** – o observador passa para a interpretação dos elementos que identificou na leitura anterior. Nesta fase são reconhecidos os temas e símbolos presentes, de modo a entender o contexto cultural e histórico em que se insere a imagem.
3. **Leitura iconológica** – nesta última fase, o observador procura compreender o significado mais profundo por detrás da imagem, indo além do contexto em que se insere, mas procurando compreender as ideias e valores que a imagem pretende transmitir. Este tipo de leitura implica uma análise mais abstrata, tentando compreender toda a motivação da produção da imagem e as suas implicações.





Questões orientadoras

Doc. 1:

- De que forma é utilizada a perspetiva nesta pintura?
- Que características do naturalismo podemos identificar nesta obra?

Doc. 2:

- Quem encomendou esta obra?
- Que indivíduos são representados?
- Tendo em conta a realidade social e política vigente, qual seria a mensagem que o encomendador da obra pretenderia passar?

Doc. 3:

- Quem encomendou esta obra? Para que local se destinava esta pintura?
- Qual o simbolismo presente na pintura? De que modo o podemos relacionar com a realidade política e social vigente?
- Que elementos na pintura nos remetem para a vertente naturalista?

Doc. 4:

- De que forma vemos a perspetiva aplicada nesta pintura?
- Que características do naturalismo podemos observar na obra?

Nota: Sempre que pesquisarem informações em fontes externas (digitais ou outros livros) devem incluir a referência no final. (Fazer uma lista bibliográfica onde constem os sites e títulos de livros utilizados na vossa pesquisa)!

Bom trabalho 😊 !!

Professora Filipa Vitória de Sousa



Apêndice 7 – Questionário final



A imagem na aula de História

Este breve questionário tem como objetivo compreender a evolução da capacidade de análise de documentos iconográficos nas aulas de História e de que modo o uso de imagens influenciou o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. Todas as respostas são anônimas e serão unicamente utilizadas para no Relatório de Estágio que me encontro a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

1. Indica a turma a que pertences.

10.º 10

10.º 11

2. Em relação aos anos anteriores, consideras que tenha existido uma maior aposta na análise de fontes iconográficas? (Ex: que estratégias utilizadas te permitiram aprender melhor através das imagens) *

Sim

Não

3. Em que medida consideras que o trabalho de análise de fontes iconográficas em sala de aula te permitiu colmatar as dificuldades que tinhas identificado no inquérito realizado no início do ano? *

A sua resposta

4. Que tipo de documento histórico iconográfico te ajudou mais na aprendizagem dos conteúdos? Justifica. *

A sua resposta

5. Em relação ao trabalho de grupo realizado no 2.º período sobre a arte do Gótico, de que maneira consideras que a opção pelo trabalho de análise de fontes iconográficas te ajudou a compreender o conteúdo? *

Não ajudou 1 2 3 4 Ajudou bastante

6. Em comparação com o primeiro trabalho, que tipo de evolução observaste na tua capacidade de análise de fontes iconográficas no trabalho relativo à arte do Renascimento? *

Não evolui 1 2 3 4 Evolui bastante

7. Na realização do segundo trabalho de grupo, qual consideras que tenha sido a importância do dossier temático e das questões orientadoras para o seu desenvolvimento? Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

8. Quais foram, para ti, os aspetos mais benéficos do desenvolvimento destes dois trabalhos? Que competências te permitiram trabalhar? *

A sua resposta

9. Consideras que a análise de documentos iconográficos te ajudou a compreender os conteúdos lecionados ao longo do ano? *

	1	2	3	4	
Não ajudou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ajudou bastante

10. Justifica a resposta que deste na pergunta anterior. *

A sua resposta

Apêndice 8 – Dossiers documentais “Foi o Renascimento arte pela arte?”



Autoavaliação

Reflete sobre o desempenho do teu grupo e sobre o teu próprio contributo para o trabalho de grupo que realizaste, intitulado "A arte do Renascimento". A resposta a este questionário é individual, visto que deve apresentar as considerações de cada um e não do grupo no seu conjunto.

1. Indicia o teu nome, número, turma e grupo a que pertences. *

A sua resposta _____

2. Qual a classificação que consideras que o teu grupo merece? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

3. Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

4. Qual a classificação que consideras que mereces pela tua prestação no trabalho de grupo? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

5. Justifica a tua resposta. *

A sua resposta
