

2º CICLO DE ESTUDO

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

# “Olha o passarinho!”: Ensinar a História através da Fotografia

Daniela Marisa Sousa Cardoso

# M

2019



**Daniela Marisa Sousa Cardoso**

**“Olha o passarinho!”: Ensinar a História através da Fotografia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Orientadora de Estágio, Professora Alcina Ramos

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019



*A Fotografia não fala daquilo que não é mais, mas apenas  
e com certeza daquilo que foi.*

Roland Barthes

## Sumário

Declaração de honra .....	7
Agradecimentos.....	8
Resumo .....	11
Abstract.....	12
Índice de tabelas.....	13
Índice de figuras.....	14
Índice de anexos.....	15
Introdução .....	16
Capítulo I - No foco do enquadramento teórico! .....	21
1. A Escrita da Luz.....	21
1.1. A Técnica.....	25
1.2. O Homem.....	30
1.3. O Tema .....	34
1.3.1. A Fotografia Documental .....	36
2. A Fotografia como fonte de conhecimento histórico .....	39
2.1. A Fotografia e os historiadores .....	39
2.2. Teorias de análise de uma fotografia.....	43
2.3. A Fotografia no Ensino da História.....	47
2.3.1. A Fotografia nos Programas Curriculares de História A.....	55
2.3.2. A Fotografia no manual adotado de 12ºano.....	59
Capítulo 2 - No zoom do enquadramento prático!.....	64
2.1.Caraterização da escola .....	64
2.2.Caraterização das turmas .....	66
2.3.As atividades.....	69
2.3.1. A Depressão na Fotografia.....	69
2.3.2. <i>Mais vale prevenir do que remediar: a pré-testagem</i> .....	75
2.3.3. A Fotografia no Cartaz.....	79
2.3.4. A Fotografia na Carta.....	88

2.3.5. Documento escrito vs Documento iconográfico .....	96
2.3.6. Vestir a pele de fotógrafo: os alunos como autores da fotografia.....	99
Considerações finais.....	104
Referências bibliográficas.....	108
Anexos .....	112

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente Relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente nou-  
tro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros au-  
tores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribui-  
ção, 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.

Porto, 30 de setembro de 2019

Daniela Marisa Sousa Cardoso

## Agradecimentos

Chegara o fim de mais um ciclo! Uma fase da minha vida que jamais vou esquecer. Levo comigo a esperança de um futuro risonho e uma bagagem cheia de boas recordações e pessoas incríveis.

Neste espaço que é tão especial darei conta de todos os inquilinos do meu coração. A todos eles lhes dedico um pedacinho deste meu trabalho e lhes faço um agradecimento do tamanho do universo.

Aos meus pais, Amélia Cardoso e José Cardoso, por me mostrarem que a vida é muito mais desafiante e aliciante se lutarmos por aquilo que queremos. Obrigada por me terem preparado tão bem e por terem feito de mim o que sou hoje.

Ao meu irmão, Nelson Cardoso, que levou muita porrada de mim e nunca disse um “ai”. Obrigada por seres um “miúdo” calmo e carinhoso. Por te preocupares comigo e por dizeres que eu pareço mais tua mãe que tua irmã. Não sabes, mas ensinas-me muito.

Ao meu namorado, Daniel Soares, que desde os nossos 15 anos me mostrou o que é amar alguém verdadeiramente. Obrigada por seres a melhor pessoa que conheço. Agradeço-te por todo o carinho, dedicação, amor, compreensão e preocupação. És o meu maior apoio. Obrigada por tudo.

Aos meus avós maternos que sempre me ajudaram. Ao meu avô que brincava comigo ao “cavalinho” e que agora só gosta de me ver a beber vinho do Porto. À minha avó que sempre me dava leite com chocolate, mas que na verdade era leite com café.

Ao meu tio que nunca está de acordo comigo, mas que no fundo sente orgulho de mim. A ele lhe devo este gosto pela História e todos os ensinamentos sobre esta nossa profissão.

À minha restante família, que, de uma maneira ou de outra, sempre me ajudaram e me apoiaram. Obrigada Tia Susana, Tio Hugo, Prima Marta, Avó Mirró e Avô Bertinho, por todo o amor que me deram e por todas os momentos que partilharam comigo. Estou-vos eternamente grata.

À Susana e ao Paulo, que não são uns “sogros”, mas uns segundos pais. Obrigada por abrirem um espacinho do vosso coração e colocarem-me lá dentro. Agradeço-vos muito por me tratarem como uma filha e por me darem tanto apoio e carinho.

À D. Rosa, uma terceira avó que só não me dá o que não pode. Obrigada por me mostrar que o altruísmo é a melhor forma de estar na vida. Obrigada por me mostrar que

mesmo que não tenhamos muito podemos sempre ajudar o próximo.

À minha amiga de infância, Marta que, embora nos tenhamos afastado durante uns longos anos, nos aproximamos de novo. Obrigada por seres tão parecida comigo e não me deixares passar vergonhas sozinha. És como uma irmã para mim. Fico sempre de coração cheio quando vens a Portugal e de coração tão apertadinho quando te vais embora. És sem dúvida uma das pessoas que levarei para o resto da vida.

A todos os professores que se cruzaram comigo e que me incutiram também este gosto pela História.

Ao Professor Doutor Luís Alberto, orientador deste relatório, por ser tão prestável e por me ter ajudado imenso na elaboração deste trabalho. Nunca irei esquecer as palavras de conforto que me dizia quando me via mais preocupada. Nunca irei esquecer de todas as sugestões e conselhos. Obrigada.

À Professora Doutora Cláudia, supervisora do estágio, pela garra, pela dedicação, pelo empenho, pela criatividade, pelo exemplo de mulher que é. Obrigada.

À Professora Alcina, orientadora do estágio, que desde o primeiro dia demonstrou ser uma professora excelente. Ajudou-me a crescer tanto profissionalmente como pessoalmente. Nunca irei esquecer dos abraços, dos elogios dos “puxões de orelhas” que me deu. Obrigada por tudo.

Aos meus caríssimos colegas de estágio, José Seixo e Marcos Ferreira, que foram uma agradável surpresa. Obrigada por me mostrarem que a vida pode ser muito mais simples e descomplicada. Fomos uma verdadeira equipa. Gostei de cada momento que passamos juntos e sei que não poderia ter tido melhores colegas. A vocês devo-vos muito (P.S.: Não esqueçamos que daqui para a frente é trabalhar para sermos ricos).

Aos amigos de Faculdade, que pretendo levar para a vida toda.

Ao Pedro, que foi o primeiro colega que conheci e que tenho o prazer de ser amiga. Ao homem dos elétricos que, com o seu jeito intelectual, só diz disparates. Ao amigo “velhote” que devia de dar o exemplo, mas que só nos desvia para maus caminhos. A ti que desde aquele primeiro dia, na secretaria da FLUP, soubeste encontrar a chave para o meu coração.

À Ana Oliveira, que logo no primeiro dia de aulas se juntou a mim e nunca mais fugiu. A ti só tenho a agradecer o facto de me dares o privilégio de ser tua amiga. Ao longo destes cinco anos evoluímos e crescemos juntas. Partilhamos momentos inesquecíveis que ficarão guardados para sempre na minha memória. Que daqui a 40 anos estejamos a beber o chá das 17h e a recordar tudo isso.

À Daniela Magalhães, que me deu o privilégio de conhecer outra “Daniela Marisa”. Agradeço-te por estares comigo nesta luta que é o mundo das “Marisas”. Não deves saber, mas admiro-te muito. Admiro a tua dedicação, empenho e perspicácia. Que estes cinco anos se prolonguem por muitos mais. (P.S. Continua a fazer aquelas pausas dramáticas, onde arregalas os olhos e abanas a cabeça, que eu tanto gosto). Obrigada.

Ao Tiago, amiguinho, que no início era um “salta pocinhas” e que depois se tornou um ser sedentário. Que toda essa tua imaginação um dia dê um belo livro de romance. Que sejas o meu eterno “amiguinho” e que continues a inventar histórias como ninguém (Não deixes a tua noiva à espera em Itália). Obrigada por mostrares que mesmo em situações complicadas pudemos fazer as melhores piadas. Serei sempre a tua “Nani”.

À Inês, que também foi uma surpresa daquelas bem grandes. Obrigada por todos os momentos bonitos que partilhamos. Por todas as risadas, todos os melo-dramatismos, todas as cantorias, todas as coisas. Agradeço-te por seres aquela amiga que está lá para o que der e vier. És linda. Obrigada.

À Lara, mais conhecida por Larita, que se ainda não perdeu a cabeça, é porque está prestes a perdê-la. À amiga mais distraída e mais “cantadeira” que tenho. Obrigada por fazeres de mim tua fã número um (só espero que quando fores uma cantora famosa não te esqueças disso). Nunca pensei que ao fim de três anos de licenciatura iria ficar tão próxima de uma pessoa. Obrigada por me mostrares que a amizade não tem horas nem encontro marcado. Obrigada por seres tão genuína e ao mesmo tempo tão dona de si. Obrigada.

Aos meus restantes colegas, também lhes agradeço este mundo e o outro. Obrigada por tornarem este percurso tão agradável. Sem vocês nunca teria tão boas memórias.

A todos aqueles que se dedicarão a ler este relatório também deixo aqui a minha palavra de agradecimento.

A todos aqueles que, por esquecimento, não referi e também fazem parte desta avalanche de inquilinos, o meu muito obrigada.

## Resumo

O presente Relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito do estágio profissionalizante, na área disciplinar de História, realizado na Escola Secundária Inês de Castro, no ano letivo 2018/2019.

Desde início que o nosso propósito se centrou na compreensão do papel da fotografia no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História A. Assim, tentamos utilizá-la como ferramenta didática nas nossas aulas, bem como fora das mesmas. No fundo, tentamos contribuir para uma prática letiva mais diversificada, tornando as imagens fotográficas uma referência nas nossas lecionações.

O mesmo trabalho encontra-se dividido em duas partes fundamentais: o enquadramento teórico e o enquadramento prático.

Na primeira parte procuramos conhecer alguns aspetos da História da Fotografia, com o intuito de elencarmos os factos mais importantes que promovem a Fotografia como uma importante fonte de construção de conhecimento histórico. Neste sentido, achou-se pertinente fazer alusão às relações desta fonte com os historiadores e, por outro lado, com o papel que a mesma desempenha no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História A.

Na segunda parte apresentamos o enquadramento prático, expondo as atividades concretizadas na disciplina de História A, bem como a sua análise e respetivas conclusões. As mesmas foram divididas segundo a ordem da sua aplicabilidade. Contamos com seis aplicações tendo as mesmas sido produzidas seguindo a respetiva dinâmica: utilização da fotografia como recurso didático e/ou documento histórico em sala de aula; testagem da sua viabilidade em vários contextos de ensino; realização de trabalhos de pesquisa fotográfica por parte dos alunos.

Os resultados obtidos deste Relatório manifestam-se cruciais para constatar até que ponto “ensinar a História através da fotografia” pode ser gerador de uma maior literacia visual por parte dos alunos e uma maior sensibilidade quanto à utilização deste recurso como evidência histórica.

**Palavras-chave:** Fotografia; Ensino; Literacia visual; Ensino da História;

## Abstract

The present report result of the work developed in the ambit of the internship professional, in the disciplinary area of History, realized at Escola Secundária Inês de Castro, in the academic year 2018/2019,

Since the beginning that our purpose focused on understanding the role of photography in the teaching/learning process in the discipline of History A. So we try to use it as didactic tool in our classes, as well as outside of them. In the end, we try to contribute to a more diverse teaching practice, making photographic images a reference in our lectures.

The same work is divided into two fundamental parts: the theoretical framework and the methodological framework.

In the first part we seek to know some aspects of the History of Photography, in order to list the most important facts that promote Photography as an important source of building historical knowledge. In this sense, it was considered pertinent to allude to the relations of this source with historians and, on the other hand, with the role that it plays in the teaching-learning process in the history classes.

In the second part we present the methodological framework, exposing the activities implemented in the History A subject, as well as this analysis and respective conclusions. They were divided according to the order of their applicability. We have six applications having been produced following their dynamics: use of photography as a didactic resource and/or historical document in the classroom; testing it's viability in various teaching contexts; carrying out photographic research work by the students.

The results of this report are crucial to see to what extend “teaching History through photography” can lead to greater visual literacy on the part of student and greater sensitivity to the use of this resource as historical evidence.

**Keywords:** Photography; Teaching; Visual literacy; History teaching;

## Índice de tabelas

Tabela 1- Módulos e respetivas sugestões de trabalho produzidas pelo Programa de História A (12º ano) .....	56
Tabela 2- Módulos de 12º ano .....	60
Tabela 3- Levantamento do uso da fotografia no manual adotado .....	61
Tabela 4- Grupos e temas de trabalho.....	82
Tabela 5- Quadro síntese dos trabalhos realizados .....	90
Tabela 6- Grelha de avaliação dos grupos.....	91

## Índice de figuras

Figura 1- Elementos constitutivos para a produção de imagens fotográficas.....	25
Figura 2- Imagem produzida por Joseph Niépce, considerada o primeiro negativo fotográfico conhecido do mundo. Intitulada, Vista da janela de Le Gras, precisou de 8 horas de exposição. Saint-Loup-de Varennes, França, 1826.....	26
Figura 3- Publicidade da máquina fotográfica Kodak com o slogan Você carrega no botão, nós fazemos o resto, 1888.....	29
Figura 4- A Europa a sair da Guerra (Em Maia, Rui Leandro (Coord), História 9, 2005, Porto, Porto Editora) .....	31
Figura 5- Piéta Tomoko, Minamata, Japão, 1972. Autoria de Eugene Smith .....	32
Figura 6- Proposta de análise de documentos, produzida por Henri Moniot. ....	52
Figura 7- Género dos discentes das turmas participantes.....	67
Figura 8- Idade dos discentes participantes.....	68
Figura 9- Fila em Louisville, 1937. Autoria desconhecida .....	70
Figura 10- Multidão de investidores e curiosos junto à Bolsa de Wall street, Nova Iorque, 24 de outubro de 1929. Autoria desconhecida.....	70
Figura 11- Mãe camponesa e seus filhos. Autoria de Dorothea Lange.....	71
Figura 12- Um desempregado em Londres, 1930. Autoria desconhecida.....	72
Figura 13- 4 children for sold, 1948. Publicada em The Vidette Times .....	72
Figura 14- Manifestação estudantil, Soweto, 1976. Autoria de Sam Nzima.....	76
Figura 15- Partida de futebol, Bloemfontein, África do Sul, maio de 1969. Autoria de Hugues Vassal.....	76
Figura 16- David Brower lidera o protesto, Colorado River in Grand Canyon National Park, Arizona, 1966. ....	84
Figura 17- Desastre de Minamata, Japão 1956. Autoria desconhecida.....	84
Figura 18- Casal abraça-se no meio da lama e do lixo no ambiente boémio do festival, retratada nesta fotografia de 17 de agosto de 1969. Autoria de Terry Weddleton .....	85
Figura 19- Manifestação pró-gaullista, Campos Elísios, Paris, anos 60. Uma jovem é vista a segurar a última edição do jornal France-Soir. Nas letras gordas, pode-se ler “Eu fico” “Eu apoio Pompidou”. Autoria de Bruno Barbey.....	85
Figura 20- O Bra-Burning (queima dos sutiãs), Atlantic City, Estados Unidos América, 7 de setembro de 1968. Mulheres manifestam-se, agitando saltos altos e roupas íntimas, contra a realização do concurso de beleza Miss América. Autoria de Brev Grant/Getty images.....	86
Figura 21- Manifestação feminina, Santiago do Chile, década de70. Mulheres reivindicam a implantação de um regime democrático durante a ditadura militar de Augusto Pinochet. Autoria de Kena Lorenzini.....	86
Figura 22- Migrantes num barco à deriva no Mediterrâneo. Autoria de Massimo Sestini, 2014	88
Figura 23- Documento escrito vs Documentos iconográfico .....	97
Figura 24- Fotografia do aluno 2.....	102
Figura 25- Fotografia do aluno 1 .....	102

## Índice de anexos

Anexo 1- Plano de aula da "Grande Depressão de 1929" .....	113
Anexo 2- Plano de aula da “Segunda vaga de descolonizações” .....	114
Anexo 3- Guião de exploração de fotografias “Não há caminho fácil para a liberdade” .....	117
Anexo 4- Respostas dadas pelos alunos no guião de exploração de fotografias “Não há caminho fácil para a liberdade” .....	119
Anexo 5- Guião de exploração “Cartazes - representações iconográficas da sociedade e cultura dos anos 60 do século XX” .....	193
Anexo 6- “Cartazes - representações iconográficas da sociedade e cultura dos anos 60 do século XX” .....	195
Anexo 7- Plano de aula das “Questões Transnacionais: migrações, segurança e ambiente” ....	198
Anexo 8- Diapositivo de apresentação sobre as Questões Transnacionais: migrações, segurança e ambiente .....	201
Anexo 9- Guião de exploração para o trabalho “Carta dirigida a uma Organização não-governamental ou a um Deputado Europeu” .....	202
Anexo 10- Trabalhos realizados pelos discentes: “Carta dirigida a uma Organização não-governamental ou a um Deputado Europeu” .....	204
Anexo 11- Matriz do 5º teste de avaliação de História A de 12º ano .....	214
Anexo 12- 5º Teste de avaliação de História A de 12º ano .....	216
Anexo 13- Respostas dadas pelos alunos à questão: “Refira três dos problemas transnacionais que, com base no documento 1 e 2, ameaçam o mundo atual” .....	224
Anexo 14-Guião de exploração da atividade “Vestir a pele de fotógrafo: os alunos como autores da fotografia” .....	242
Anexo 15- Trabalhos realizados pelos alunos à atividade “Vestir a pele de fotógrafo: os alunos como autores da fotografia” .....	243

## Introdução

*Louca ou séria? A Fotografia pode ser ambas as coisas: séria, se o seu realismo permanecer relativo, temperado por hábitos estéticos ou empíricos (folhear uma revista no cabeleireiro, no dentista); louca, se esse realismo for absoluto e, se assim se pode dizer, original, fazendo regressar à consciência amorosa e assustada a própria marca do Tempo: movimento propriamente revulsivo, que altera o curso da coisa, e que chamarei, para concluir, o êxtase fotográfico.*



*São estes os dois caminhos da Fotografia. Cabe-me a mim escolher, submeter o seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas ou enfrentar nela o despertar da inacessível realidade.*

(Barthes, *A Câmara clara*, 2012, p.130)

Provavelmente, a maioria de nós já experimentou a fotografia nestas duas dimensões: a da loucura e a da seriedade. Identificamo-nos com o seu realismo temperado como também com o seu realismo absoluto. Porém, é na loucura que subsiste o que há de mais interessante na fotografia. É neste caminho que a mesma nos permite revisitar a memória de determinados acontecimentos. É marca de um Passado que nunca mais existirá. É testemunha de uma realidade inacessível, congelada no Tempo. A fotografia faz-nos lembrar um vidro de uma janela. Através dele podemos ver o mundo exterior, porém não o podemos tocar.

Desde o seu aparecimento que a fotografia veio cativar e apaixonar o ser humano que fez dela, em primeiro lugar, objeto de culto e depois, à medida que se foi democratizando, um objeto atestador de realidades e acontecimentos. A fotografia, desde o seu primórdio, tem acompanhado o homem nas suas mais diversas deslocações e atividades. Num contexto mais intimista, a imagem fotográfica capta toda uma vida de recordações emocionadas, acontecimentos vividos, registando a própria história do indivíduo.

A fotografia, enquanto um advento ligado a um processo mecânico, tem sido estigmatizada como um mero instrumento de registo do real. Porém, o premir de um botão por meio de uma máquina não faz da fotografia um simples objeto material. A intervenção do indivíduo no ato fotográfico não é inócua. Existe sempre a possibilidade de o fotógrafo

alterar ou manipular a fotografia. A imagem fotográfica reinterpreta o mundo à nossa volta, é certo, mas ela também pode ser uma interpretação do próprio autor. Os cenários, as pessoas, as suas posturas, a luminosidade, determinados ângulos ou objetos ficam ao critério do seu autor.

Assumindo-se como fonte de conhecimento histórico, a fotografia deve ser alvo de uma crítica de fontes por parte dos historiadores. Tal como as demais fontes historiográficas, ela também comporta fragilidades: não é uma representação fiel dos factos nem testemunha isolada; é o resultado final de uma panóplia de possibilidades de ver, optar e fixar um dado aspeto da realidade, cuja decisão coube inteiramente ao fotógrafo, quer esteja a fazer um trabalho de âmbito pessoal ou ao serviço de alguém.

Esta criticidade na análise da fotografia como documento histórico, também deve ser tida em conta no ensino da História. Num mundo onde os jovens são inundados com imagens fotográficas, exige-se que o tratamento de fontes como a fotografia seja trabalhada de forma perentória nas aulas.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma maior diversidade de documentação nos manuais escolares de História. A Fotografia, inclusive, vem assumindo um lugar de destaque nessa ferramenta que acompanha tanto alunos como professores.

Apesar de encontrarmos cada vez mais estes usos, importa aferir que a imagem também não deve ser encarada pelo professor como uma mera ilustração. Tal como a fotografia se manifesta uma fonte crucial para o trabalho do historiador, pode também revelar um documento fundamental para o docente na sua prática letiva. Porém, tal como os historiadores, os professores devem também saber criar mecanismos para a análise de uma fonte iconográfica como a fotografia. É preciso ter atenção a todos os elementos que lhe estão subjacentes: título, legendagem, texto, os sentidos que lhe são dados no próprio manual. Não esqueçamos que a manipulação da imagem no processo de conceção, de composição gráfica e de produção do manual escolar tem efeitos no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Nesta ótica cabe ao professor orientar os alunos no sentido de produzir nos mesmos uma literacia visual. Tal como a alfabetização da escrita, que se começa pelo reconhecimento das letras, das formas e da formação das palavras, com o intuito da aprendizagem e do domínio dos códigos da linguagem, a alfabetização da imagética deve ocorrer da mesma maneira: o reconhecimento das formas, das cores e o entendimento de como

os elementos das imagens constroem sentidos, descodificando os códigos visuais fundamentais para a compreensão da linguagem visual (Seccatto & Nunes, 2015, p. 71).

Aplicando este conceito ao caso específico da História, podemos compreender que o estudo das imagens ao longo das várias épocas, ou em situações específicas da História, desenvolve nos alunos a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha públicas pelos poderes e agentes históricos que as subvencionaram e divulgaram (Melo, 2008). Deste modo, a cultura visual é um conjunto de processos e práticas do quotidiano do olhar, de observar e retirar significações das imagens, entrelaçado a práticas, experiências e perceções a partir do olhar e do observar as imagens. Não é demais lembrar que estes códigos e mensagens são sempre interpretados à luz da cultura do próprio indivíduo (onde e em que época se encontra).

Cada vez mais exige-se que o aluno do século XXI seja capaz de se alfabetizar visualmente, visto enquadrar-se na chamada sociedade de informação. É essencial produzir nos discentes uma literacia que lhes permita uma análise e uma interpretação de um tempo e um espaço que não o deles. Sendo a fotografia apenas uma *representação da realidade*, impõe-se que, para a compreensão da sua mensagem, haja um conjunto de mecanismos ao qual o indivíduo, e, especificamente, o aluno e o próprio professor devem ter como referência.

Foi neste sentido que o presente Relatório teve como objetivo principal compreender como a fotografia pode desempenhar um papel importante nas aulas de História, procurando perceber a viabilidade das fontes fotográficas no processo de ensino-aprendizagem bem como no conhecimento histórico escolar.

Foi com base nestas premissas que demos início a esta investigação, tendo como referência as seguintes questões:

- Qual o papel da fotografia na História?
- Qual a importância da fotografia no ensino da História?
- De que forma podemos utilizar a fotografia nas aulas de História?

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes: a primeira de enquadramento teórico e a segunda de enquadramento prático (explicação do(s) estudo(s) de caso).

A primeira parte estrutura-se de acordo com dois pontos. O primeiro incide sobre a História da Fotografia. Não foi nossa intenção fazer uma abordagem pormenorizada sobre esta dinâmica evolutiva, mas sim elencar alguns aspetos importantes e que iriam relacionar-se com o ponto seguinte. Para compreendermos o papel da fotografia no ensino da História, revelou-se crucial fazer uma breve incursão sobre o mundo da mesma: onde, quando e como nasceu e de que forma evoluiu. Para esta contextualização foi fundamental fazer uma rápida observação quanto aos três elementos essenciais para a realização de uma fotografia (a tecnologia, o fotógrafo e o assunto).

O segundo ponto incide sobre a importância da imagem fotográfica como fonte de conhecimento histórico. Nesta abordagem, elencamos o papel que esta desempenha como objeto de investigação tanto para historiadores como para professores. Abordamos como a imagem fotográfica é uma fonte histórica excepcional, mas que também deve ser alvo de uma análise criteriosa (crítica de fontes), uma vez que ela é uma *representação da realidade*. Elencamos ainda algumas teorias de análise de uma fotografia, no sentido de nos elucidar sobre alguns mecanismos que tanto um como outro investigador possa usar na sua prática.

Na segunda parte deste trabalho apresenta-se o enquadramento prático e a explicação das atividades concretizadas no âmbito do tema deste Relatório. Inicia-se a mesma parte com a caracterização da escola onde estagiamos, Escola Secundária Inês de Castro, e a respetiva caracterização das Turmas, duas turmas de 12ºano de escolaridade. Após este escrutínio, lançamo-nos para a apresentação, análise e aferição de resultados das atividades (as mesmas foram divididas segundo a ordem da sua aplicabilidade). Contou-se com seis aplicações tendo as mesmas sido produzidas seguindo a respetiva dinâmica: utilização da fotografia como recurso didático e/ou documento histórico em sala de aula; testagem da sua viabilidade em vários contextos de ensino; realização de trabalhos de pesquisa fotográfica por parte dos alunos.

Quanto à metodologia utilizada para a elaboração das mesmas atividades, tivemos como referência de entre outros modelos, o apresentado por Erwin Panofsky. A análise e apuramento de dados teve sempre como índole o desenvolvimento da literacia visual dos discentes, segundo os três níveis de análise iconográfica produzidos pelo mesmo autor: a pré-iconografia, a iconografia e a iconologia. As questões e as sugestões apresentadas aos alunos foram sendo fomentadas sob orientação dessa metodologia.

No que toca às fotografias utilizadas, foi sempre sugerido aos discentes, acervos fotográficos online disponíveis para consulta e utilização. Esta sugestão serviu para que houvesse uma maior coerência quanto à identificação das mesmas fotografias e também porque as mesmas poderiam ser utilizadas inequivocamente.

A escolha do tema para este Relatório partiu de uma motivação pessoal e de um gosto particular sobre o conteúdo. Reconhecemos, contudo, que não somos entendidos na área, pelo que a nossa investigação poderá ter sido condicionada quanto a alguns aspetos subjacentes no mesmo trabalho. O desconhecimento inicial sobre o uso da fotografia em contexto de aula, poderá ter também limitado algumas análises e eventuais atividades. Ainda, para terminar, importa aferir que a maioria das aplicações foi sendo concretizada fora da sala de aula, uma vez que o tempo despendido para as mesmas era bastante alargado. Contudo, tivemos sempre como prática o acompanhamento dos alunos nesse sentido para que as atividades fossem produzidas de forma clara.

Assumimos também este processo como um espaço laboratorial privilegiado – o nosso estágio – permitindo-nos, de forma acompanhada e em permanente diálogo, recolher ilações didáticas para a nossa futura vida profissional.

Convido os meus leitores, a entrarem, sem mais delongas, neste espaço privilegiado da minha experimentação – o meu Relatório.

## Capítulo I - No **foco** do enquadramento teórico!



presente Relatório tem como objetivo principal compreender como a fotografia pode desempenhar um papel importante nas aulas de História. Quanto ao primeiro capítulo teremos como foco principal compreender, primeiramente, algumas noções sobre a fotografia, fazendo uma breve incursão no mundo da mesma. Em seguida, tentaremos perceber como esta invenção tem um papel primordial como produtora de conhecimento histórico, mas também como um elemento valioso no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

### 1. A Escrita da Luz

*A fotografia é, por essência, plural, importante e interessante quer tanto como testemunho artístico ou jornalístico sobre o mundo, quer como prática social popular.*

(Bauret, A Fotografia, 2006, p. 9).

Antes de iniciarmos este percurso, importa ressaltar que o presente capítulo não tem como foco a abordagem pormenorizada sobre a História da Fotografia. Nesta parte apenas nos centraremos nos aspetos mais importantes e que se revelam de extrema importância para a compreensão dos assuntos que se irão tratar posteriormente. Assim, para uma maior economia de tempo, ausente fica a abordagem dos diversos estilos e tendências da fotografia.

Desde o seu aparecimento que a fotografia vem acompanhando o homem nas suas diversas deslocções e atividades. Num contexto mais intimista, a fotografia regista toda uma vida de recordações emocionadas, acontecimentos vividos, registando a própria história do indivíduo. Desta forma, a imagem fotográfica não só nos elucida sobre o conhecimento dos acontecimentos do mundo, mas também traz consigo a memória dos acontecimentos vividos por cada pessoa.

A História da Fotografia está, em parte, baseada na evolução científica e tecnológica sobre três dos seus elementos técnicos fundamentais: a luz, condição indispensável da fotografia; a existência de um suporte, que nos dias de hoje, se materializa pelo meio digital, e os diversos formatos servindo de base à composição dessa mesma imagem.

Quanto à técnica da luz, de um ponto de vista químico e estético, esta não pode ser dissociada da fotografia, *Assim, como a cor é matéria-prima do pintor, a luz é a matéria-prima do fotógrafo* (Bauret, 2000, p. 17). Uma fotografia sem luz e, por consequência, sem sombras é, no sentido lato do termo, cinzenta e obscura. Por isso, cabe ao próprio fotógrafo procurá-la, analisá-la e decompô-la com o intuito de construir a sua própria obra de arte.

Como anuncia Roland Barthes, *a fotografia vive numa encruzilhada de dois processos completamente distintos: um, de ordem química, a ação da luz sobre determinadas substâncias, e o outro, de ordem física, a formação da imagem através de um dispositivo ótico* (2012, p. 18). Na invenção da fotografia a questão prende-se sobre o processo de ordem química: a de sensibilizar através da luz uma superfície; e da história dos suportes que se define como uma constante evolução e progresso na sensibilidade das chapas e películas. Assim sobre esta dinâmica, se individualizam dois tipos de suporte: o positivo e o negativo. Estes tipos de suporte devem ser tratados de forma diferenciada, nomeadamente, quanto à superfície sensível sobre a qual se fixa a imagem, em negativo ou positivo, e a transposição dessa mesma imagem para papel pelo processo de impressão.

Sobre o ponto de vista dos formatos, na História da Fotografia, o mais corrente foi copiado do formato do cinema, ou seja, 24x36mm. Atualmente, para além de uma escolha de ordem estética, baseada numa gestão de espaços e das diferentes relações entre a altura e a largura da imagem, os imperativos económicos, regulando-se pelos temas e pelas encomendas específicas, determinam os seus usos. (Bauret, 2000, pp. 15-18)

Desde o século XIX, que muitos historiadores e mesmo fotógrafos se interrogam se a fotografia é realmente uma verdadeira obra de arte. Hoje, vemo-la a ocupar, tal como a pintura e outras formas de expressão artística, paredes de galerias e museus renomados. Vemo-la, inclusive, a ser estudada e ensinada em muitos estabelecimentos de ensino, como escolas técnicas e universidades.

Vermo-nos a nós próprios (sem ser num espelho), à escala da História, é um ato recente. O surgimento da fotografia no século XIX e XX possibilitou às pessoas comuns o acesso a numerosas imagens que até então eram restritas, *O retrato, pintado, desenhado ou miniaturizado foi, até à difusão da fotografia, um bem restrito, destinado, aliás a marcar um estatuto social e financeiro* (Barthes, 2012, p. 20).

Com o advento da fotografia o mundo torna-se muito mais *familiar* ao ser humano. É com o seu aparecimento que o mesmo toma uma consciência maior sobre as realidades e acontecimentos que o ladeiam. É com o seu surgimento que o homem se reconhece como *eu próprio como o outro* (Barthes, 2012, p. 20).

Num mundo tecnológico como o de hoje, a fotografia vem assumindo um papel bastante comum na sociedade contemporânea. A facilidade de acesso aos meios de produção da fotografia alterou a relação das pessoas com a imagem, tornando-as suas *dependentes*. Sendo uma forma de expressão, comunicação e informação, vemo-la por toda a parte, em jornais, revistas, anúncios, etc. Ela assume um papel preponderante na ciência, na indústria, está na origem da televisão, do cinema e da internet. Esta omnipresença da fotografia leva a que à força de a ver já não a vemos (Bauret, 2006, p. 9).

Hoje, sabemos perfeitamente que a fotografia não é uma imagem inocente, espontânea ou casual. Não é uma simples reprodução do mundo que nos rodeia, como muitos outrora pensavam, ela é antes uma linguagem cheia de significados, contextualizada num tempo e num espaço histórico. Assim, para além de compreender o sentido estético da fotografia é essencial compreender a mensagem que lhe está subjacente. É essencial desmontar todo o processo da sua comunicação e, em específico, os diferentes tipos de códigos. Tal como a escrita, a fotografia deve **ser fruída de uma leitura** e interpretação por parte do seu leitor.

Na vertente histórica, a imagem fotográfica é, como diria Peter Burke, uma testemunha ocular e material de factos que não foram vivenciados pelos espectadores ausentes na cena (2004, p. 8). Assim, *a imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos* (Kossoy, 2001, p. 37).

A fotografia tendo este poder de reproduzir com exatidão a realidade que nos rodeia, um poder inerentemente técnico, faz dela uma excelente fonte documental, mas também transmite uma ideia de reprodução fiel e imparcial da realidade representada, o que, por vezes, não o é.

Para além da técnica, toda a fotografia tem na sua origem a intenção de um indivíduo que se predispõe a congelar em imagem um aspeto da realidade, num determinado tempo e espaço. O ato fotográfico é sempre resultado de uma copresença entre aquele que

fotografa e aquele que é fotografado, fazendo-se segundo Henri Cartier Bresson, num *Instante decisivo* (Bauret, 2006, p. 47).

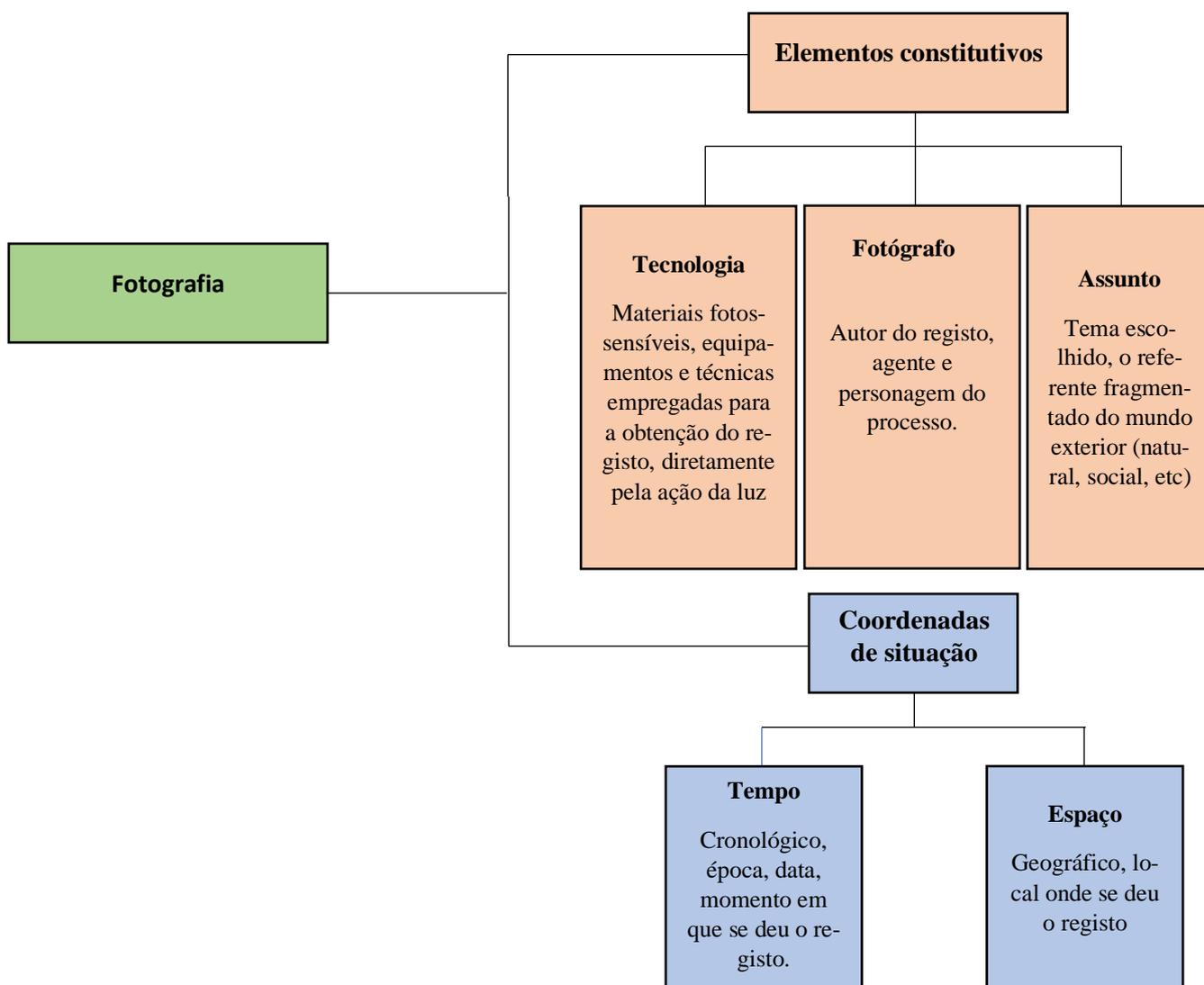
Em *Câmara Clara*, Roland Barthes ao procurar compreender as particularidades da fotografia, revela que uma fotografia pode ser objeto de *três práticas (ou três emoções, ou de três intenções): fazer, experimentar, olhar* (2012, p. 17). Relativamente ao *fazer*, este está relacionado com o *Operator*, ou seja, o fotógrafo; ao *experimentar*, intrinsecamente ligado ao *Spectrum*, ou seja, aquele ou aquilo que é fotografado; o *olhar* se dedica ao *Spectator*, ou seja, ao espetador, que somos todos nós que consultamos jornais, livros, álbuns, arquivos, coleções de fotografias.

Ao tentar compreender as especificidades da fotografia, Barthes descobre o que a individualiza das restantes imagens: é a correlação entre a vida e a morte, a realidade e o passado. Vida e realidade porque ao atestar que o objeto foi real, induz a acreditar que ele está vivo, a fotografia é o próprio vestígio daquilo que representa. Morte e passado porque ao deportar esse real para o passado, aquilo que Barthes chamou *isto foi*, a fotografia sugere que ele já está morto, não existindo mais *aquilo que a fotografia produz até ao infinito só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente* (2012, p. 12). A morte e a vida apesar de serem termos contraditórios, na fotografia assumem uma relação quase de cooperação. Como afirma Barthes, é a imagem que produz a morte, que permite conservar a vida (2012, p. 103).

Após uma breve contextualização sobre o tema tratado neste Relatório, que será pormenorizada nos subcapítulos subsequentes, urgiu-nos, como ponto de partida, uma questão que se revela de pertinaz importância: afinal quais são os elementos essenciais para a realização de uma fotografia?

Segundo Boris Kossoy, *a técnica, o homem, e o tema* específica são em essência as componentes fundamentais de todos os processos destinados à produção de imagens de qualquer âmbito (quer pintura, gravura, fotografia, etc). Deste modo, os três elementos essenciais para a realização de uma fotografia são: a tecnologia, o fotógrafo e o assunto. O produto final, a fotografia é, portanto, resultante da ação do homem, o fotógrafo, que num determinado tempo e espaço optou por um assunto e que, para o seu registo, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia (2001, p. 36).

**Figura 1-** Elementos constitutivos para a produção de imagens fotográficas



Fonte: adaptada do livro de Boris Kossoy, 2001

### 1.1. A Técnica

A fotografia é uma invenção que não tem na sua génese um único inventor. Na realidade, o seu aparecimento deve-se a inúmeros desenvolvimentos técnico-científicos, dos séculos XVIII e XIX, realizados por homens todos eles merecedores de destaque.

Considerando a fotografia como *processo técnico ou artístico de produção de imagens através da fixação da luz refletida pelos objetos numa superfície impregnada com um produto sensível às radiações luminosas* (Dicionário da Língua Portuguesa, 2013, p. 755), o inglês Thomas Wedgwood (1771-1805) tornou-se o precursor na gravação de

imagens sobre superfícies materiais. No ano de 1801, utilizando uma técnica de impressão que sensibilizava um suporte material com nitrato de prata, Wedgwood conseguiu gravar silhuetas de folhas vegetais sobre tecidos de couro. Contudo, as mesmas gravações permaneciam visíveis num curto espaço de tempo, acabando as mesmas por escurecer, perdendo-se a sua visibilidade (Bauret, 2006, p. 19).

No entanto, diversos estudos evocam como precursores da invenção da fotografia as figuras de Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) e Louis-Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), ambos utilizadores da designada câmara escura, que mais adiante se abordará.

Por volta de 1816, Niépce, desenvolveu um processo de captura, que permitiu solucionar o problema de Wedgwood, conseguindo gravar e fixar de forma permanente a imagem sobre um suporte físico. A técnica de Niépce passava por sensibilizar uma placa de estanho com betume da Judeia e expô-la a uma paisagem externa, ou seja, ensolarada. Essa placa de estanho era colocada dentro de uma câmara escura, posicionada em direção a uma paisagem com luz natural, permanecendo imóvel por cerca de 8 horas. A remoção da placa sensibilizada na câmara escura, formava uma imagem de baixo relevo, sob forma de um negativo fotográfico. A esta técnica desenvolvida por este francês deu-se o nome de *heliogravura*, uma vez que a captura da imagem necessitava primordialmente de um ambiente com bastante luz solar.



**Figura 2-** Imagem produzida por Joseph Niépce, considerada o primeiro negativo fotográfico conhecido do mundo. Intitulada, *Vista da janela de Le Gras*, precisou de 8 horas de exposição. Saint-Loup-de Varennes, França, 1826.

Essa câmara escura, utilizada por Niépce e logo em seguida por Daguerre, é um equipamento baseado no princípio físico de propagação da luz. Este fenómeno ótico é descrito desde a antiguidade clássica, sobre escrutínio de filósofos como Aristóteles e Platão, no século IV a. C. O primeiro filósofo descreve a observação de um eclipse solar num compartimento escuro, no qual uma parede contém um furo para que a imagem do eclipse se forme numa parede oposta. O segundo filósofo descreve este fenómeno de projeção da imagem a partir de feixes de luz no seu *Mito da Caverna*, onde prisioneiros acorrentados no interior de uma gruta semicerrada veem o mundo exterior apenas por meio de sombras (imagens) projetadas nas paredes da caverna (Tessari, 2012, p. 471).

Esta é a primeira referência conhecida sobre esse instrumento, sendo também descrita, posteriormente, por várias personalidades de diferentes épocas históricas como Al Hazen (séc. XII), Roger Bacon (séc. XIII), Leonardo Da Vinci (séc. XVI) e Athanasius Kircher (séc. XVII).

A fotografia é uma arte sem matéria, e os problemas com que se viram confrontados os primeiros fotógrafos foram problemas de carácter científico e não de carácter artístico. Assim, Niépce tentou fixar a imagem sobre vidro e estanho, contudo era necessário manter a *pose* durante muito tempo. Apesar desta eventualidade, o que devemos ter em conta é que o princípio da fotografia estava descoberto, sendo necessário agora aperfeiçoá-lo e aplicá-lo de acordo com a derivação da palavra fotografia: *escrita da luz*.

Com o intuito de aperfeiçoar o seu processo, Niépce associa-se a Louis Jacques Mandé Daguerre, sócios desde 1829. Ambos procuravam em conjunto desenvolver uma técnica definitiva de captura de imagens a partir da sensibilização química de um suporte físico e a sua posterior exposição por meio da câmara escura.

Após a morte de Niépce (1833), Daguerre desenvolveu uma técnica com a qual conseguiu captar e fixar a imagem numa lâmina de prata por um tempo muito mais curto que a técnica da heliogravura de Niépce. Esta passara a designar-se de *daguerreótipo*, em homenagem ao seu inventor. O daguerreótipo consistia numa lâmina de prata metálica polida e fundida a uma placa de cobre. Esta era sensibilizada através de um processo que envolvia vaporização de cristais de iodo e, em seguida, era encaixada dentro de uma câmara escura, já utilizada pelo anterior inventor, com o intuito de ser exposta por aproximadamente 20 minutos. A imagem saída deste procedimento levava a um processo subsequente de revelação também desenvolvido por Daguerre.

O daguerreótipo foi apresentado ao mundo no dia 19 de agosto de 1839, na Academia de Ciências e Academia de Belas Artes de Paris, pelo diretor da primeira, François Arago. O governo francês acabou por comprar a sua invenção ficando Daguerre conhecido como *pai da fotografia*.

Apesar da daguerreotipia ter conhecido um extraordinário sucesso em vários países da Europa, sendo mesmo comercializada no mercado americano, ela não fora uma indústria com uma duração vinda e importante. Os primeiros aparelhos construídos por Daguerre, eram pouco práticos, volumosos e de elevados custos. Em primeiro lugar, a placa de prata, sensibilizada pela luz, não podia ser empregada sem uma exposição prévia aos vapores de iodo, podendo apenas preparar-se a placa pouco antes desta ser utilizada e revelá-la imediatamente após a exposição à luz solar. Para fotografar determinadas paisagens era necessário levar todo um conjunto de equipamentos que só um laboratório ambulante poderia fornecer (como revelado anteriormente, é de ter em atenção que as preparações químicas tinham que ser feitas no local) (Bauret, 2006, p. 19).

Estas dificuldades, acrescidas com a questão da longa duração da *pose*, no caso o foto-retratos, e a reprodução de uma única imagem pela câmara escura, acabaram por, posteriormente, ser debeladas com novas descobertas e progressos.

Após o aparecimento da imagem fotográfica, surgiram inúmeros inventores que reclamavam a sua legitimidade. Em Inglaterra, surgira a voz de Henri Fox Talbot, sendo o seu processo fotográfico conhecido como *calotipia*, inventado na mesma altura que a daguerreotipia. O calótipo de Talbot, permitiu que a revelação de uma imagem fosse reduzida a um tempo de exposição de pouco menos de dez segundos. Numa viagem a Itália, Talbot utilizou a câmara escura para tornar mais fácil o desenho das paisagens, assim descobrindo o processo de negativo, muito diferente do daguerreótipo, na medida que os negativos permitiram a reprodução em série de uma mesma imagem. Esta inovação, em termos práticos, deveu-se ao facto da imagem que se formava, apesar do suporte ser em negativo, pelo processo de contacto, ser transferida para outro papel, tornando-se positiva (Dias A. S., 2012, pp. 17- 18).

A partir de 1880, o norte-americano George Eastman substituiu as famosas chapas de vidro, incómodas e pouco práticas, por um suporte mais flexível, transparente, montando numa pequena máquina que designou de *Kodak* (1888). Eastman, que funda em

1892 a *Eastman Kodak Company*, alarga o mundo da fotografia aos amadores.<sup>1</sup> Lançada no mercado, a Kodak nº1 era uma câmara que utilizava películas de papel emulsionadas com nitrato de celulose como material fotossensível, vendida com rolos para se produzir 100 poses, a preços bastante baixos e de fácil manuseamento. A companhia ocupava-se de todos os processos técnicos (revelação do filme, recarga do aparelho) conhecido pelo seu slogan - *Você carrega no botão, nós fazemos o resto!*. A sensibilidade dos filmes vai-se aperfeiçoando, passando o tempo de exposição a ser cada vez mais reduzido, daí surgir o nome de “instantâneo” que durante muito tempo vai ser utilizado para designar a fotografia (Tessari, 2012, p. 480).



**Figura 3-** Publicidade da máquina fotográfica Kodak com o slogan “Você carrega no botão, nós fazemos o resto” 1888.

A partir do século XX, o processo de *autochrome*, aperfeiçoado pelos irmãos Lumière, permitiu a produção de imagens a cores. O *flash* fotográfico (uma nova fonte de luz artificial, proporcionando cenas instantâneas em ambientes internos), as câmaras com objetivas de 35mm da empresa alemã Leica, e as primeiras películas a cores da Kodak permitiram a produção em série de imagens policromáticas (Bauret, 2000, p. 20).

As câmaras digitais tiveram os seus primeiros avanços em 1973, aquando da produção dos primeiros chips CCD. A fotografia digital permitia ver no ecrã de televisão imagens digitalizadas. A mesma seria responsável por desenvolver o vocabulário fotográfico com novas terminologias comuns ao ramo da informática: os pixels, bites, bytes

---

<sup>1</sup> A imagem fotográfica, por esta altura, democratiza-se pela ação desta iniciativa protagonizada pela Kodak.

e os formatos de arquivo raw, tiff e jpeg. O *zoom*, cada vez mais generalizado ao mundo dos amadores, oferece múltiplas possibilidades de enquadramento. Assim, o mundo do fotógrafo é um mundo mais liberto de qualquer constrangimento técnico, sendo que o amadorismo passou a ter um papel preponderante no seio da sociedade e da História da Fotografia (Tessari, 2012, pp. 477-478).

## 1.2. O Homem

*Toda a fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspeto dado do real, em determinado lugar e época.*

(Kossoy, 2001, p. 36)

Na invenção anunciada em 1839 à Academia das Ciências é necessário ver um acontecimento de ordem puramente técnica: a invenção da fotografia inaugura uma outra relação com o real. Nos primórdios desta conexão, acreditava-se que a fotografia, ao contrário da pintura, se oferecia como uma forma de representação mais segura, devido ao facto de o seu procedimento ser considerado cientificamente irrepreensível. A noção de objetividade da fotografia foi sendo sustentada pelos primeiros fotógrafos pelo seu carácter eminentemente tecnológico. Todo o processo que permitia a concretização de uma imagem fotográfica era visto como um produto resultante da sua mecanização e não como um produto que teve trabalho de mãos humanas (Dias A. I., 2012, p. 22).

Como evidenciamos anteriormente, hoje cremos que a fotografia não é um espelho da realidade. A fotografia não mostra a realidade, mas mostra realidades.<sup>2</sup> Ela apresenta o que o fotógrafo quer mostrar no instante em que se enquadra, atendendo a diversas motivações- desde estéticas, ideológicas, etc.

A simples escolha de um ponto de vista, ângulo ou paisagem, que se materializa, depois através da técnica, já por si só é um compromisso intrinsecamente ligado à subjetividade. O olhar do fotógrafo não é inocente. A decisão de disparar, de mostrar esta ou aquela realidade, está intrinsecamente relacionada com a intenção do próprio autor da

---

<sup>2</sup> Neste ponto distinguimos real de realidade. No contexto da temática, a realidade fotográfica incide sobre tudo aquilo que constitui o objeto de uma percepção e, por conseguinte, que pode ser representado. O real trata-se do mundo tal como existe, fora de toda a percepção (Bauret, 2000, p. 41).

imagem fotográfica. Não esqueçamos que a fotografia sendo o que resta do acontecido, sendo um fragmento congelado de uma realidade passada, exige uma intromissão de um ser fotógrafo, segundo as coordenadas de situação mencionadas anteriormente: o tempo e o espaço. A imagem fotográfica é igualmente um fragmento do espaço e também expressão de um lapso do tempo. O ato fotográfico, resultante da motivação de um determinado indivíduo, nunca deve ser dissociado do lugar e da época em que o mesmo se encontra (Kossoy, 2001, pp. 42-43).

Desde a invenção da fotografia que existe a possibilidade de o fotógrafo interferir na imagem. Antes mesmo da época de 1880, ainda na época da câmara de tripé e das exposições de vinte minutos, os fotógrafos preparavam as cenas, aconselhando as pessoas onde e como se deveriam posicionar, como se comportar, tanto no estúdio como em fotos no exterior. Sendo nos seus primórdios, tratada como um equivalente pictórico igual à pintura, a maioria dos fotógrafos construía as suas imagens de acordo com as convenções familiares da pintura do género (Dias A. S., 2012, p. 22).

Após o momento do disparo, a fotografia poderia ser trabalhada no sentido de ser transformada, desvinculada do realismo físico da natureza ou das coisas fotografadas. Os fotógrafos, desde os inícios da fotografia, que dramatizam ou valorizam esteticamente os cenários, deformam a aparência dos seus retratos, omitem ou introduzem detalhes. Desta forma, desde sempre o fotógrafo manipulou os seus temas: na técnica, na estética ou na ideologia (Oliveira & Junior, 2012, p. 4).



**Figura 4-** A Europa a sair da Guerra (Em Maia, Rui Leandro (Coord). (2005). *História 9*. Porto: Porto Editora)

A fotografia sendo testemunha de um passado, ela é considerada não só uma evidência histórica, mas também História. Ela é especialmente valiosa pelo seu caráter de evidência da própria cultura material ou social. Tendo esta componente (que será pormenorizada em subcapítulo subsequente), ela tornou-se naturalmente num instrumento de denúncia de certas realidades vividas e um instrumento de denúncia social e política.

No início do século XX, são testemunhos os trabalhos produzidos por Lewis Hine que se centravam na exploração das crianças nas oficinas das fábricas e nas minas. As suas captações foram excepcionais, produzindo um retrato social da época em questão.

A obra de W. Eugene Smith, fotógrafo norte-americano, que aos olhos de muitos fotógrafos, constituiu um modelo para descobrir a existência de uma fotografia bastante comprometida. Smith é o exemplo nítido de que a imagem fotográfica pode ser objeto de uma transformação e encenação. É o caso da sua célebre *Piéta* intitulada, *Tomoko no banho*, tirada em 1972, em Minamata, numa aldeia de pescadores. Nessa fotografia é visível uma criança deformada por intoxicação de mercúrio, a quem a mãe está a dar banho. O tema em si, não é só revelador desta imagem, mas também o sofrimento que lhe é subjacente e que a fotografia transmite. Esta captação é reveladora do cuidado que o seu autor teve na sua preparação e premeditação. Antes de colocar a película na máquina, Smith estudou o terreno e o tema. Assim, a imagem da *Piéta* produzida por este fotógrafo leva-nos a compará-la com a *Piéta* de Miguel Ângelo, e nos recordam o mártir vivido em ambos os momentos, sendo a primeira impressionante pela iluminação dramática e o realismo da cena do banho (Bauret, 2000, p. 23).



**Figura 5-** *Piéta Tomoko*, Minamata, Japão, 1972. Autoria de Eugene Smith

No ramo desta indústria do fotojornalismo, a fotografia é, frequentemente, sentida como um ato predatório. O fotógrafo reduz uma imagem ao seu sujeito apoderando-se de algo que lhe é próprio. Independentemente do seu objetivo final, a imagem captada pelo mesmo nunca é entregue ao público em estado bruto. Ela é posta em cena e manipulada pelo seu contexto: através das legendas, dos títulos que incitam o leitor para o *Spectrum*, procurando dar-lhe a ilusão de viver a ação como se dela fosse testemunha. A noção de percepção de um sentido visual está intimamente articulada com a linguagem verbal (Bauret, 2006, p. 46).

Neste contexto se destaca o fotógrafo Henri- Cartier Bresson que criou a expressão o *instante decisivo*. O instante é, pois duplamente, decisivo no sentido em que, por um lado, num determinado momento e só nesse, o fotógrafo ao carregar no disparador, revela algo perfeitamente equilibrado sob o ponto de vista estético e significativo. O instante é decisivo, por outro lado, no sentido em que o fotógrafo é o único a ter percebido e organizado a cena no seu visor, tal e qual este a mostra. Neste âmbito, face a uma mesma realidade dois fotógrafos não veem a mesma coisa, não reagem da mesma maneira, porque no ato fotográfico intervêm igualmente a experiência, a sensibilidade e a cultura próprias de cada um deles (Bauret, 2006, p. 47).

Reconhece-se que alguns fotógrafos intervieram mais do que outros na manipulação da imagem. Yevgeni Khaldei, fotógrafo que acompanhou o Exército Vermelho, de 1941 a 1945, encenou uma fotografia no *Reichstag* de Berlim, inspirada pela fotografia de Joe Rosenthal (fotojornalista célebre pela fotografia tirada na ilha japonesa de *Iwo Jima*). Com o intuito de glorificar as tropas soviéticas pela conquista e ocupação da capital alemã, convenceu dois soldados a içarem uma bandeira vermelha- feita pelo seu tio a partir de uma toalha. Esta imagem, que foi encenada e retocada para eliminar alguns pormenores e detalhes como relógios que denunciavam as pilhagens em Berlim, incluindo fumo no pano de fundo para criar a ideia de batalha, deu a volta ao mundo. Esta fotografia foi interpretada como símbolo do final da Segunda Guerra Mundial, hoje ela ilustra o início do domínio socialista sobre a Europa de Leste. Este é o exemplo de um fotógrafo que criou toda uma encenação à volta de um acontecimento que tinha passado antes (Bauret, 2000).

A imagem capturada por Robert Capa é exemplo de uma fotografia que pouco ou nada sofreu a intervenção do seu autor. Capa, teve o seu primeiro contacto com a guerra

em território espanhol. Com as fotografias captadas pretendia despertar consciências para travar o avanço do fascismo. Num dos seus trabalhos de campo produziu a célebre fotografia do miliciano republicano a cair morto no chão, após ter sido atingido a tiro. Esta imagem levantou muitas polémicas em torno da sua veracidade. Muitos acreditavam ser montagem, mas não o era: ali estava o retrato da morte, captada bem de perto e de forma imediata pela câmara. Esta constatação é reveladora da noção de fotografia como um registo mais ou menos encenado, conforme o propósito do seu autor. O exemplo da fotografia de Capa ainda evidencia, como referido anteriormente, a fotografia como História (Maia, Alves, Hermeto, & Ribeiro, 2016, p. 99).

Alguns fotógrafos são mais inocentes que outros. A importância do fotógrafo nos acontecimentos que retrata é um dos tópicos de debate mais entusiasmantes acerca do fotojornalismo e da fotografia documental. O conceito de *câmara inocente* é uma noção que pode afirmar-se já pouco utilizada, sendo a câmara uma presença cheia de intenções e motivações por parte do seu autor.

A objetividade da fotografia é uma ilusão. Tudo que a rodeia e a compõe pode, na maioria das vezes, ter sido manipulado ou encenado por ação de um indivíduo que teve o desejo de *criar* uma imagem aos seus olhos.

### **1.3. O Tema**

Antes da fotografia, a informação sobre o mundo exterior passava essencialmente pela escrita. As formas de expressão artística até então existentes, como a pintura, o desenho, o retrato, eram encaradas como mera fantasia, uma representação mais ou menos fiel à realidade. Sendo este tipo de arte, até à difusão da fotografia, um bem restrito a determinadas classes sociais, a sua elaboração passava, na maioria das vezes, pelas encomendas feitas por estes grupos. Assim, a objetividade era quase nula. Os pintores encomendados arquitetavam a sua pintura com a função de glorificar e embelezar os seus protagonistas. Raramente, via-se um pintor de batalhas a pintar as derrotas seu país.

O aparecimento da fotografia vai quase revolucionar os cânones das anteriores expressões artísticas. Como referido anteriormente, nos seus inícios a imagem fotográfica era considerada um registo objetivo e fiel da realidade.

Dos primeiros assuntos que a fotografia tratou foram os relativos às guerras e batalhas. Esses acontecimentos com um forte caráter trágico e/ou teatral, tentam demonstrar com exatidão o ambiente belicista vivido. É com a Guerra da Crimeia (1853-1856) que começa a verdadeira reportagem de guerra. Carol Szathmari, primeiro fotógrafo desse conflito e pintor romeno, parte, em 1854, para os campos russos e turcos (Bauret, 2006, p. 33).

Diferente do trabalho de Szathmari, foi a missão de Roger Fenton, fotógrafo inglês, contratado para cobrir a guerra civil norte-americana. A sua expedição foi preparada durante longos meses, acompanhada de quatro assistentes e de todo o material necessário para a captação das fotografias. Contudo, as imagens captadas por Fenton mostram uma realidade totalmente desvinculada da noção de guerra. As suas fotografias evidenciavam apenas retratos de oficiais e cenas dos acampamentos. Ao atendermos ao objetivo desta expedição, compreendemos o propósito destas imagens: o de não evidenciar os horrores das batalhas, para não assustar as famílias dos soldados.

Ao contrário de Roger Fenton, o trabalho produzido por Matthew Brady, na Guerra de Secessão (1861-1865), dá um testemunho fiel da vida no campo de batalha. Este fotógrafo teve a preocupação de demonstrar a verdade pura e dura das terras queimadas, das casas incendiadas, das famílias em desespero, dos milhares de mortos. É neste sentido que os seus negativos são considerados documentos de valor excepcional para a História (Amar, 2007, pp. 63- 65).

A paisagem também está presente desde o início da História da Fotografia. Até meados do século XVIII, a paisagem pictórica era sobretudo utilizada como pano de fundo. Com a emergência do romantismo, a mesma passa a ser tratada como um assunto em si mesmo. Satisfará a necessidade de dar a conhecer regiões longínquas àqueles que não podiam viajar. Com o aparecimento da fotografia, a paisagem também ganhou um novo contributo. As fotografias urbanas, por exemplo, são testemunhas da evolução do crescimento das cidades e subúrbios, ainda que não contenham pessoas e veículos, devido às suas limitações técnicas (Amar, 2007, p. 54).

Muitos fotógrafos tratavam a fotografia como um equivalente pictórico da pintura. É desta forma que as primeiras fotografias seguiam frequentemente o modelo das pinturas na seleção dos temas e até mesmo das poses. Deste modo, quando o daguerreótipo foi

divulgado o retrato, um gênero da pintura, atraiu um grande número de fotógrafos (Amar, 2007, p. 45).

As classes sociais que estavam restritas ao acesso do retrato privado, com a divulgação do daguerreótipo, muito mais barato, aderiram de imediato a esta inovação. Utilizando as noções da pintura retratistas, os fotógrafos abriram estúdios e dedicaram-se a esta nova forma de representação. Assim, o homem comum se tornou notável.

Nos dias de hoje, são milhares os assuntos tratados pelas milhões de fotografias que existem no mundo. As temáticas que envolvem as potencialidades da linguagem imagética, em especial a fotográfica, estão a ganhar cada vez mais notoriedade na sociedade como uma linguagem repleta de conteúdos significativos para a compreensão do mundo (Seccatto & Nunes, 2015, p. 82).

Não havendo a pretensão de sermos demasiado redundantes sobre os vários temas que possam estar ligados à representatividade na fotografia, passaremos à análise da fotografia enquanto testemunha documental.

### **1.3.1. A Fotografia Documental**

*Os registos fotográficos revelam-se de pertinaz importância por permitirem a observação cuidadosa das ruturas e continuidades nos ambientes urbanos, sociais e culturais em épocas distintas tornando possível compreender estes processos pelas informações que o material fotográfico fornece.*

(Oliveira & Junior, 2012, p. 1)

Ao analisarmos esta afirmação, ficamos com a ideia de que a fotografia está intimamente ligada com a noção de *documento*, servindo para testemunhar uma realidade e, posteriormente, para recordar a existência dessa mesma realidade. Neste ponto de vista a fotografia assume-se como uma tomada de consciência da mudança dos tempos, imortalizando acontecimentos, pessoas e objetos que outrora existiram, constituindo-se como um novo instrumento na descoberta e compreensão do mundo.

Pouco depois da sua invenção, os cientistas compreenderam a utilidade que a fotografia poderia ter nos seus ofícios. Quase todas as áreas científicas vão servir-se dela. A medicina, por exemplo, serve-se da fotografia para ilustrar os seus livros, a psiquiatria

para estabelecer diagnósticos. Guillaume Boulogne, médico fisiologista e fotógrafo publicou uma obra, *Mecanismo da Fisionomia Humana ou Análise Electrofisiológica das Paixões*, onde utiliza a fotografia para elaborar uma *Gramática da fisionomia humana*. Basicamente submete o rosto dos seus pacientes a descargas elétricas para fazer contrair certos músculos dele, reproduzindo artificialmente as expressões dos diferentes estados de espírito (Amar, 2007, p. 62).

Com os avanços técnicos da fotografia, esta foi assumindo um lugar preponderante no contexto da imprensa, ao lado da escrita, surgindo daí o termo fotojornalismo. O fotojornalismo teve a sua primeira aparição na Alemanha, na década de 1920. Embora haja registo da sua existência em jornais desde o final do século XIX, será a partir de jornais ilustrados como *Berliner Illustrierte* a *Müncher Illustrierte Presse* e a *Ilustração Portuguesa* que a fotografia passa a surgir em série, tendo o texto ficado subtraído à única função de legendagem das imagens. Nesse momento, serão as imagens fotográficas que passarão a contar a história dos acontecimentos, construindo-se narrativas visuais e, como se queria crer, narrativas fiéis aos factos narrados (Tessari, 2012, p. 479).

Um dos primeiros fotojornalistas a mencionar foi o alemão Erich Salomon, exercendo essa atividade entre 1928 a 1933. Como repórter fotográfico, Salomon foi responsável por produzir imagens originais das secções dos tribunais, na Alemanha, onde se desenrolavam as conversações secretas entre os grandes líderes da época, os que tinham nas mãos a direção do mundo antes da Segunda Guerra Mundial.

Como referimos anteriormente, os repórteres fotográficos passaram a centrar a sua atenção para a captura de imagens belicistas. É o caso da foto da pequena Kim Phúc, uma menina que corria nua, em pranto, fugindo desesperada do ataque bélico, durante os conflitos do Vietname. Esta imagem foi utilizada em revistas semanais ilustradas para mostrar à sociedade estadunidense os horrores da guerra. Outra imagem que teve enorme repercussão e que já foi mencionada, foi a célebre imagem de Roberto Capa, de um soldado miliciano, na Guerra de Espanha, em 1936, morto a tiro por uma bala franquista. As composições destas fotografias são de tal forma perfeitas, que nos brindam como uma fonte documental por excelência. (Bauret, 2000, pp. 33-34)

A imprensa desempenhou também um papel fulcral nos movimentos sociais que chamaram a atenção do público para a realidade cruel de miséria e pobreza vivida por inúmeras pessoas. Foi, provavelmente, nos Estados Unidos da América que os fotógrafos

se dedicaram em grande número a esta via de documentário social. Para além das fotografias de Lewis Hine, no início do século XX, que denunciavam a pobreza vivida no seu país, encontramos outras de grande índole sociológica. Foi durante os anos da crise, protagonizada pela Grande Depressão de 1929, que a fotografia social encontrou uma aplicação extraordinária. Sob a direção de Roy Stryker, uma equipa de fotógrafos renomados, entre os quais Walker Evans, Russel Lee, Dorothea Lange, Arthur Rothstein e Jack De-lano, realizaram reportagens fotográficas ao serviço da Farm Security Administration (FSA). Este organismo, criado na presidência de Franklin Roosevelt, em 1935, mandou elaborar um conjunto de inquéritos sobre as condições de vida e de trabalho em todo o país, nomeadamente no registo fotográfico das populações mais afetadas pela Grande Depressão, em concreto nos meios agrícolas e mineiros dos Estados Unidos da América (Dias A. S., 2012, pp. 27-29).

Este trabalho ao serviço da Farm Security Administration (FSA) ficou célebre na História da Fotografia, constituindo-se como um exemplo de uma das mais importantes missões de carácter social. Os fotógrafos conseguiram organizar um arquivo documental bastante completo da América rural. Apesar deste projeto ter como finalidade mostrar uma realidade objetiva e equilibrada, muitos deles, adeptos da implementação de reformas sociais, deram um testemunho mais subjetivo sobre os problemas sociais com que eram confrontados no seu trabalho. É o caso da fotógrafa norte-americana Dorothea Lange. A sua fotografia *Mãe Trabalhadora Migrante*, trouxe-lhe enorme prestígio, conseguindo a fotógrafa através do rosto de uma mãe com os seus filhos, comunicar de forma imediata a realidade vivida por muitas famílias americanas. Lange descobriu esta família num campo de ervilhas, em Nipomo, Califórnia, com mais 2500 trabalhadores migrantes à beira da inanição. As imagens capturadas pela fotógrafa foram de tal ordem impactantes, que o governo se apressou a enviar comida e, mais tarde, criar centros de apoio para os trabalhadores migrantes.

Como constatamos anteriormente, a fotografia documental pode fornecer informações bastante interessantes e úteis sobre factos históricos e, conseqüentemente, ajudar a compreender a evolução de uma sociedade e até mesmo de uma civilização.

## 2. A Fotografia como fonte de conhecimento histórico

Desde o seu aparecimento que a fotografia tem tido um papel primordial como fonte de estudo da sociedade contemporânea. Mostrou que mais do que fotografar acontecimentos, objetos e pessoas, ela é testemunha de realidades vividas em determinadas épocas da História. É neste contexto que a próxima abordagem se dedicará à compreensão da fotografia como produtora de conhecimento histórico, mas também como um elemento útil no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

### 2.1. A Fotografia e os historiadores

A noção de fotografia como documento e fonte histórica é relativamente recente. Durante muito tempo os historiadores privilegiavam como fonte de reconstrução do passado os documentos escritos e dactilografados. Dedicavam-se, exclusivamente, à História dos grandes acontecimentos políticos e diplomáticos (Sônego, 2010, p. 113).

Contudo, com a publicação da famosa e intrigante revista *Annales d'histoire économique et social*, nos anos 30 do século XX, os seus fundadores, pioneiros de uma História Nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento. Este propósito está bastante evidente nas palavras de Lucien Febvre (1878-1956), um dos cofundadores da revista:

*A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. (...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem*

(Goff, 1990, p. 530)

Nas suas palavras, a História também pode e deve ser feita com documentos não escritos. Este caminho, trilhado por Febvre e os restantes fundadores da revista, foi seguido pelos historiadores que, hoje, utilizam nas suas investigações, fontes de tipologias diversas que lhes têm, conseqüentemente, colocado novos desafios relativamente ao tratamento dos dados. Tal como as fontes escritas e dactilografadas, as fontes iconográficas

devem estar no limiar daquilo que é a interpretação e não a representação do passado (que mais adiante se pormenorizará).

Apesar da liberdade dada por esses *novos* historiadores, a imagem manteve-se com uso relativamente pequeno tanto na primeira geração dos *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre, como na segunda geração de Fernand Braudel. Foi a partir dos anos 1960, mais concretamente no ano de 1968, com as profundas revoluções nas estruturas culturais, com reflexo mundial, como movimentos estudantis, de negros, *gays*, feministas e operários, que se deu a grande viragem na historiografia. A história económica e social começava a dar lugar a questões ligadas à história da antropologia e das mentalidades, centradas nos temas culturais. É no seu seguimento, que historiadores como Jacques Le Goff, Georges Duby e Jean Delumeau, dão rosto à *Nova História Cultural* (Burke, 2004, pp. 9-10).

O surgimento desta noção de documento *escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira* (Burke, 2004) foi motivada pela necessidade de abordar novos problemas da História ou tratar problemas já existentes, segundo novas metodologias. Por essa razão se utiliza, cada vez mais, uma série de fontes, na qual as fotografias têm um lugar de destaque ao lado dos textos literários e orais.

Contudo, segundo Peter Burke, importa pôr em relevo que:

*Relativamente poucos historiadores trabalham em arquivos fotográficos, comparado ao número desses estudiosos que trabalham em repositórios de documentos escritos e datilografados (...) quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões.*

(2004, p. 12)

Esta opinião também partilhada por Ivan Gaskell revela que apesar de as fontes utilizadas pelos historiadores serem de variados tipos, a sua preparação os leva, no geral, a sentirem-se mais confortáveis com os documentos escritos. Deste modo, raros são os que se encontram adaptados para tratar o material visual, e quando o utilizam, muitas das vezes, é só de forma meramente ilustrativa sem lhe colocar um questionamento rigoroso (Gaskell, 1996, p. 209).

Como referido anteriormente, a fotografia não é uma produção solitária. A fotografia não deve ser pensada como um registo desumanizado. Por detrás do disparo da máquina existe um fotógrafo contextualizado no tempo e no espaço que seleciona um assunto, um enquadramento, e constrói uma composição (Kossoy, 2001, p. 41). Assim, levar à letra a expressão, *a câmara nunca mente*, não é aconselhável. A fotografia em si, como as demais fontes historiográficas, não é uma representação fiel dos factos nem testemunhas isoladas. A fotografia é apenas um (...) *fragmento congelado de uma realidade passada (...) um registo que cristaliza uma ínfima porção de espaço do mundo exterior*. (Kossoy, 2001, p. 153).

A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Mas é necessário ter consciência que o assunto registado mostra apenas um fragmento da realidade, um só enfoque da realidade passada: um determinado aspeto. Também deve-se ter em conta que esse conteúdo é um resultado final de uma panóplia de possibilidades de ver, optar e fixar um dado aspeto da realidade, cuja decisão coube inteiramente ao fotógrafo, quer esteja a fazer um trabalho de âmbito pessoal ou ao serviço de alguém. Deste modo, é fundamental termos atenção às relações entre a imagem e a realidade (Oliveira & Junior, 2012, p. 3).

Tal como nas restantes fontes historiográficas, os historiadores que utilizam a fotografia como objeto ou instrumento de estudo devem empregar metodologias capazes de extrair informações corretas. Porém, o problema reside no facto de que, para além de haver um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber, a fotografia não tem um sistema codificado de signos em conformidade com os cânones tradicionais da comunicação literária. A fotografia é *muda*, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Por isso, muitos historiadores trataram e ainda tratam as imagens como subordinadas aos textos quando não as ignoram totalmente (Kossoy, 2001, p. 30).

Neste sentido, é essencial haver uma crítica da fonte. A utilização, de forma segura, da fotografia como documento não pode ser descartada desta crítica. É de grande utilidade saber interrogar as fotografias, quanto à sua técnica e assunto, enquadradas num determinado tempo e espaço, sobre a ótica de um produtor (fotógrafo). É igualmente essencial estar consciente das suas fragilidades. O problema, mais uma vez, é avaliar este

tipo de documento e desenvolver um tipo de crítica de fonte que tenha em conta as características específicas da sua comunicação. Devemos reter que a crítica de fontes visuais, contrariamente das fontes de documentos escritos, ainda permanece pouco desenvolvida.

Como anuncia Anthony Beux Tessari, no seu artigo *Fotografia na História e no ensino de História*, a imagem dever ser pensada no seu sentido mais original (2012, p. 481). Este sentido *mais original* remete-nos para a noção de vida e morte, referidos anteriormente. No seu primeiro sentido, duplo, a morte é encarada como preservação da vida. Porém, ela também é memória, porque pretende tornar presente o que está ausente, prolongar a existência terrena dos seres que já não estão mais cá. *A imagem é, enfim, um recurso para conter a ordem regular das coisas* (conter a ação do tempo) *e estancar a putrefação inexorável dos corpos abatidos* (2012, p. 481).

A noção de memória é ampla devendo, para os objetivos da sua análise em fontes visuais, ser entendida em conjunto com as noções de monumento e de documento. Estas duas noções foram definidas por Jacques Le Goff. Este historiador sugeriu que devíamos considerar a fotografia, simultaneamente, como imagem/documento e como imagem/monumento.

*No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual os objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspetos desse passado- condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho, etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que ela também transmite uma determinada visão do mundo.*

(Mauad, 2004, p. 141)

Assim, podemos considerar a fotografia um documento na medida que o sujeito se transforma em objeto, informando-nos de determinados aspetos do passado. Podemos ainda considerar a fotografia enquanto monumento, como um esforço das sociedades históricas de imporem ao futuro - voluntária ou involuntariamente- determinada imagem de si próprias.

Esta noção de documento/monumento possibilita ao historiador investigar a memória na História, ou mais concretamente, como a memória é utilizada pelas sociedades históricas na perpetuação da sua imagem. Como anuncia Boris Kossoy, *a fotografia é memória e com ela se confunde* (Kossoy, 2001, p. 156). É a memória que o historiador

convoca e interroga e não exatamente o passado. Para Schmitt, é preciso *relocar as imagens no conjunto do imaginário social, com as suas implicações de poder e de memória*, pois, *toda a imagem visa tornar-se um lugar de memória, um monumentum* (Tessari, 2012, p. 483). Assim, esta dicotomia de fotografia como documento/monumento é necessária e indispensável à análise histórica das imagens, assim como é necessário apreendê-la como tal.

## 2.2. Teorias de análise de uma fotografia

Ao utilizar-se a imagem fotográfica como documento histórico deve-se ter em linha de conta todo o seu processo de construção, uma vez que a fotografia é um documento criado e construído.

Neste contexto, é sabido que as fontes visuais necessitam de uma crítica de fontes que vá ao encontro das suas especificidades. Reconhecemos em subcapítulo anterior, que em matéria de documentos visuais essa crítica ainda é pouco desenvolvida. Porém, não podemos inferir que não se têm reunido esforços para ultrapassar esta situação.

Em primeiro lugar, abordaremos o designado método iconográfico. Antes de partirmos para a sua análise é importante mencionar que a fotografia pertence ao conjunto de documentos iconográficos que incluem a pintura, gravura, ilustração, desenho técnico, cartaz, etc. A iconografia é o ramo da história de arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte.

Este método surgiu com a Escola de Warburg. O seu impulsionador, Aby Warburg, historiador de arte tinha como principal objetivo uma nova abordagem histórica artística, promovendo a análise transdisciplinar das imagens. Dos trabalhos elaborados pelos iconógrafos de Warburg, destaca-se o famoso ensaio de Panofsky que distinguia três níveis de interpretação pictórica: pré-iconográfico, iconográfico e iconologia.

Segundo Panofsky o primeiro nível pré-iconográfico voltava-se para o *significado natural*, consistindo na identificação de objetos nas imagens (como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível de análise iconográfica voltava-se para o *significado convencional* (reconhecer uma ceia como a *Última Ceia* ou uma conversa como a *Conversação das Nações Unidas*). O terceiro e principal nível era o de interpretação iconológica, distinguindo-se da iconografia pelo

facto de se voltar para o *significado intrínseco*, ou seja, *os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica*. Neste domínio, as imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento dessa mesma cultura. É neste nível que as mesmas oferecem evidência útil, facto indispensável para os historiadores culturais (Burke, 2004, p. 25).

Assim, a iconografia é uma análise da imagem consistindo na identificação e descrição dos elementos e momentos do documento iconográfico. Já a iconologia é uma análise mais interpretativa e reflexiva da imagem, em que dá significados à mesma, mediante a interpretação de valores subjacentes a uma cultura, época histórica (Panofsky, 1986, p. 3).

Como referido anteriormente, são vários os historiadores que utilizam como objeto de estudo ou instrumento de investigação fontes visuais. Neste sentido, foi-se sentindo a necessidade de criar metodologias e técnicas de análise de imagens, a partir do estudo protagonizado por Panofsky.

Ana Maria Mauad no seu artigo intitulado *Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX*, fez algumas considerações sobre a análise histórica de imagens fotográficas (2004).

Para a historiadora, a transdisciplinaridade é uma necessidade básica para a análise das imagens como fonte histórica. Assim, exige-se do historiador ser antropólogo, sociólogo, semiólogo e um excelente investigador para aprender a decodificar linguagens, sistemas de signos/significados, vestígios, mantendo sempre uma visão conjunta (2004, pp. 138-139).

A aproximação da História a áreas como a Antropologia e Sociologia é essencial, na medida que todos os aspetos que envolvem a fotografia, como a sua natureza técnica, o ato de fotografar, o apreciá-la e consumi-la, são encarados como um processo ligado ao homem, à cultura, à época e ao contexto social em que vive. Assim, uma abordagem multidisciplinar permite uma maior compreensão por parte do historiador/observador dos conteúdos das imagens.

O seu estudo passa ainda pelo designado sistema de signos, isto é, a semiologia. Tal como vimos em Panofsky, urge a necessidade de interpretar as imagens como um conjunto de *valores simbólicos*. Nessa perspetiva a Semiótica oferece um conjunto de

mecanismos para o desenvolvimento da análise e permite a compreensão da produção de sentido nas sociedades humanas como uma totalidade.

A partir destas noções, Mauad evidencia três premissas para o tratamento crítico das imagens fotográficas do passado e presente: a *noção de série ou coleção*, isto é, a fotografia não pode ser trabalhada de forma crítica, limitada a um simples exemplar, mas sim a um conjunto de imagens que permitam ao historiador incrementar uma metodologia que considere o seu caráter polissêmico, resultante do circuito social de produção e consumo de imagens; o *princípio de intertextualidade* depreende-se que a fotografia para ser interpretada como texto deva demandar o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorram para a produção da textualidade de uma época; o *trabalho transdisciplinar* implica uma rutura com as metodologias tradicionais de análise documental, promovendo novos questionamentos e abordagens em coordenação com outros saberes (2004, p. 140).

Na qualidade de texto, para Mauad, a fotografia deve ser concebida como uma mensagem que se organiza a partir de dois segmentos: *expressão* e *conteúdo*. O primeiro envolve escolhas técnicas e estéticas, como o enquadramento, a iluminação, definição da imagem, contraste, cor, etc. Já o segundo, ligado à análise interna, compreende o conjunto de pessoas, objetos, lugares e vivências que compõem a fotografia. Este processo é analisado de forma separada, porém corresponde a um processo contínuo de produção de sentido.

A metodologia sugerida por Ana Maria Mauad está muito bem especificada no seu artigo. O intuito da autora foi decompor as imagens fotográficas de acordo com os dois segmentos: *expressão* e *conteúdo*. Contudo, a mesma lembra que toda a metodologia não pode ser encarada como um dogma ou uma verdade absoluta. Deve ser antes vista como *uma receita de bolo, na qual cada mestre-cuca adiciona um ingrediente a seu gosto* (2004, p. 150).

No estudo protagonizado por Rogério Schnell, o autor faz referência à investigação de Miriam Moreira Leite relativamente a esta problemática. Fazendo alusão aos seus estudos, Schnell adverte para a necessidade de estabelecer em primeiro lugar uma triagem temática que permita dar uma classificação às fotografias, visto que *elas podem ser de diferentes vertentes como de cenas familiares, de arquitetura, de factos e acontecimentos...* Neste sentido, é importante incluir a interação fotógrafo-leitor, a percepção-visual de um e do outro e habilidade de controlo cognitivo do leitor (Schnell, 2011, pp. 9-10).

Deste modo, Schnell propõe quatro caminhos para o uso e estudo da fotografia: do *observador à imagem*, isto é, de que forma devemos observar a imagem, o que procuramos nela, que linguagem simbólica ela está a querer transmitir; da *imagem ao observador*, aqui a imagem fala por si só, ela tem uma forma de se comunicar com o observador; de *uma imagem para a outra*, ou seja, se existem outras imagens, como elas se relacionam entre si; dos *retratos para o observador*, se são imagens de pessoas ou cenas como elas estão colocadas frente ao observador, qual a intencionalidade das mesmas (2011, p. 10).

Tal como os estudos mencionados anteriormente, Rogério Schnell, ressalta a necessidade de o observador da fotografia ter conhecimentos prévios sobre os conteúdos das fotos, ou, pelo menos, que tenha domínio das técnicas da fotografia, bem como a sua evolução histórica. Só assim, permite que haja um *agilização* neste processo de análise de fontes visuais.

O artigo de autoria de Rosangela Oliveira e Nilton Junior, faz também alusão à metodologia empreendida por historiadores como Ulpiano Meneses, Solange Lima e Vânia Carvalho. Para estes investigadores a análise iconográfica apresenta os seguintes níveis: *análise morfológica*, isto é, os seus atributos formais expressos em duas dimensões e assentes num sistema de representação; *análise do contexto de produção e circulação*, ou seja, envolve reflexões desde as motivações do fotógrafo, condições materiais da imagem produzida (equipamento, se foi realizada em estúdio ou não, se elaborada por um amador ou profissional, destinada a que tipo de circulação) até os desdobramentos da circulação e as formas de apropriação que implicam sempre a questão dos *significados* (Oliveira & Junior, 2012).

Rosangela Oliveira e Nilton Junior, advertem para dois tipos de técnicas de análise da fotografia: a análise externa e a análise interna.

Quanto à análise externa da fotografia deve-se considerar dois tipos de marcas: marcas da sua historicidade (relações com aquilo que o rodeia, com aquilo que a situa no tempo, no espaço, na sociedade, cultura, relações políticas, económicas, etc.); e as marcas da sua temporalidade (datação, localização espacial, autoria).

Relativamente à análise interna da fotografia, os autores consideraram que elementos como expressão e conteúdo, tempo e espaço, perceção e interpretação, mas também questões que envolvam a autoria da fotografia, os valores que o autor quis transmitir, em que cultura, para quem a produziu, quais as suas intenções, são elementos essenciais para uma análise mais interpretativa da imagem.

Para este tipo de análise da fotografia, os autores especificaram os seguintes procedimentos:

- análise detalhada das evidências internas e a comparação das fotografias com outras imagens;
- identificação da história da fotografia, incluindo as limitações e convenções tecnológicas;
- estudo das intenções e dos propósitos do fotógrafo e da maneira pela qual as imagens foram usadas pelo seu criador ou detalhes da composição do cenário desprezado pela atenção do fotógrafo, mas captados pela velocidade da câmara fotográfica;
- observação do objeto fotografado e suas relações entre si;
- revisão das evidências históricas relacionadas, incluindo o exame dos usos já feitos das imagens por outros; (2012, p. 7)

Estas foram algumas das técnicas e metodologias encontradas em bibliografia analisada. Reconhecemos que muitas mais existam, visto que a imagem como fonte histórica tem sido cada vez mais requisitada pela historiografia. Apesar de vermos que as metodologias empregadas pelos diversos historiadores têm uma índole subjetiva, averiguamos que as que até agora analisamos vão ao encontro do mesmo objetivo de análise: a intenção do fotógrafo, as suas escolhas, as técnicas fotográficas, as correntes estéticas, a qualidade do material, o enquadramento das pessoas/objetos fotografados, a questão da atribuição de significados às imagens, etc. Não poderíamos deixar de abordar como primeiro plano o ensaio protagonizado por Erwin Panofsky, como um dos motores de arranque de muitas destas metodologias e que vai estar na base de todo o enquadramento prático deste Relatório.

### **2.3. A Fotografia no Ensino da História**

Como é sabido, a fotografia tem contribuído para muitos estudos do período contemporâneo, sendo material de investigação ou fonte documental para muitos historiadores. Com a diversidade de registos fotográficos, a mesma transformou-se em objeto de estudo de semiólogos, antropólogos, sociólogos, entre outros cientistas sociais. Para além destes hábitos, nas últimas décadas, tem sido igualmente corrente o uso da fotografia no

ensino, inclusivamente, no ensino da História. E é exatamente sobre esta abordagem que nos centraremos em seguida: A fotografia no ensino da História.

No processo de ensino-aprendizagem procura-se um desenvolvimento e aprofundamento da criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a História é produzida e veiculada. O ensino da História pela sua iniciação ao método de pesquisa histórica torna-se profundamente motivador e essencial para o aluno, uma vez que o coloca sobre a necessidade de construir o seu próprio conhecimento histórico.

Para compreendermos a importância do uso da fotografia no ensino da História, faz-se necessário refletir, em primeiro lugar, sobre como o aluno constrói o seu conhecimento histórico, nunca esquecendo que, este conhecimento e sua apreensão, estão diretamente ligados à maneira como ele o recebe e o articula, neste caso, por meio da escola. Adquirir conhecimento histórico implica estar ciente do seu próprio conteúdo histórico, bem como da reflexão e análise das formas como ele foi elaborado, veiculado e preservado até aos nossos dias.

A teoria do conhecimento evidencia que a estrutura do conhecimento é fundamentada nas relações humanas. São concretamente essas relações que o compõem e as que se podem estabelecer com as informações que se possui, que fazem determinados conteúdos transformarem-se em conhecimento histórico. Conhecer implica ter o discernimento de estruturar, relacionar, organizar, sistematizar os saberes que se tem e compreender como essas relações edificam a realidade. É nesse âmbito que as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula devem ser pensadas como uma redescoberta ou redefinição do conhecimento (Litz, 2009, p. 9).

Este ensino pela descoberta não pode ser limitativo. Não podemos limitarmo-nos a colocar os alunos em contacto com as fontes sem nenhuma orientação da nossa parte. É necessário trabalhar, dialeticamente, construindo o conhecimento numa relação entre professor, aluno, objeto e realidade. Nessa relação, o professor deve desempenhar o papel de mediador entre o discente, objeto do conhecimento e a realidade, procurando um caminho que leve o aluno a refletir sobre esse objetivo, de forma a construir um conhecimento mais elaborado, sem lapsos e senso comum. É o que Cândida Proença designa de *descoberta guiada* (1990, p. 58).

Os alunos agregam às suas vidas os valores e explicações passados em sala de aula, desta forma, é função também do docente fornecer significados que farão os discentes compreender determinados factos, eventos históricos, imagens marcantes, etc. Para a construção do conhecimento em História, é importante dar relevo a acontecimentos que digam respeito à vida quotidiana: factos políticos, económicos, sociais, culturais, ideológicos, sempre procurando estabelecer relações entre estes diversos aspetos. É igualmente importante lembrar que esses acontecimentos são fruto da ação dos indivíduos na sociedade, e que, a sua ação faz com que os mesmos sejam produto e produtores de sociedade. A construção da sociedade é resultado das ações e decisões do Homem.

Neste sentido, a relevância de estudar História deve residir na repercussão dos acontecimentos na própria História, ou seja, como esses acontecimentos modificaram as relações sociais posteriores a eles, numa dialética entre passado-presente. O estudo do passado não é só o estudo do passado. O aluno deve ter a consciência que ao estudar os factos do passado faz com que compreenda que eles contribuíram para a construção, organização e funcionamento da sociedade atual.

No sentido lato do termo, a educação tem por objetivo formar cidadãos conscientes, que só poderá ser possível pela compreensão crítica e reflexiva da sociedade em que vivem e dos fatores que a produziram. Daí a importância do estudo crítico da História, como elemento essencial na formação do cidadão.

No ensino da História, o documento deve ser o ponto de partida de toda a atividade histórica, não devendo funcionar apenas como uma mera ilustração. O uso de documentos nas aulas de História, segundo alguns educadores, é de pertinaz importância, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico e na iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador:

*As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contacto com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de factos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos.*

(Bittencourt, 2008, p. 327)

Os documentos tornam-se importantes como investimento intelectual no processo de aprendizagem, contudo o seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme num pequeno historiador, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não deve ser confundida com a situação de ensino-aprendizagem da História. Neste caso, concordamos com Margarida Louro Felgueiras: *deve-se encarar a aquisição de competências específicas, inerente ao método histórico, de grande utilidade na formação cívica do jovem. A aquisição de instrumentos intelectuais, que possam ser aplicados à compreensão do presente, é vista como parte importante da função formativa da História, garantindo-lhe desse modo lugar de relevo no currículo de qualquer escolaridade de base* (1994, p. 21).

A utilização de documentos por um historiador e um professor deve, assim, ser feita de forma distinta. Essas diferenças advertem o docente para os cuidados que deve ter em transformar os documentos em materiais didáticos. Como nos anuncia Bittencourt, para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão dos acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registo do passado*. É nessa ótica, que convém que os alunos percebam que tais registos e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: livros, revistas, quadro, músicas, filmes e fotografias (2008, p. 331).

Enquanto pedagogo, o professor deve saber como o documento é utilizado na investigação do historiador, para, em seguida, poder apropriar-se do procedimento de análise, tendo em vista outras situações de estudo. Os documentos são registos produzidos sem nenhuma intenção didática e criados por intermédio de linguagens, que expressam formas diversas de comunicação. São muito variados e precisam ser analisados de acordo com as suas especificidades de linguagem e comunicação. Como recursos didáticos, os documentos podem ser de três tipos: escritos, materiais (objetos de arte ou do quotidiano, construções, etc) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais) (2008, p. 335).

A utilização de um documento transformado em material didático, deve ter em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos. Na figura 6 apresenta-se uma proposta de análise que deve articular os procedimentos aos objetivos, produzida por Henri Moniot, integrada na obra de Circe Bittencourt (2008, p. 334).

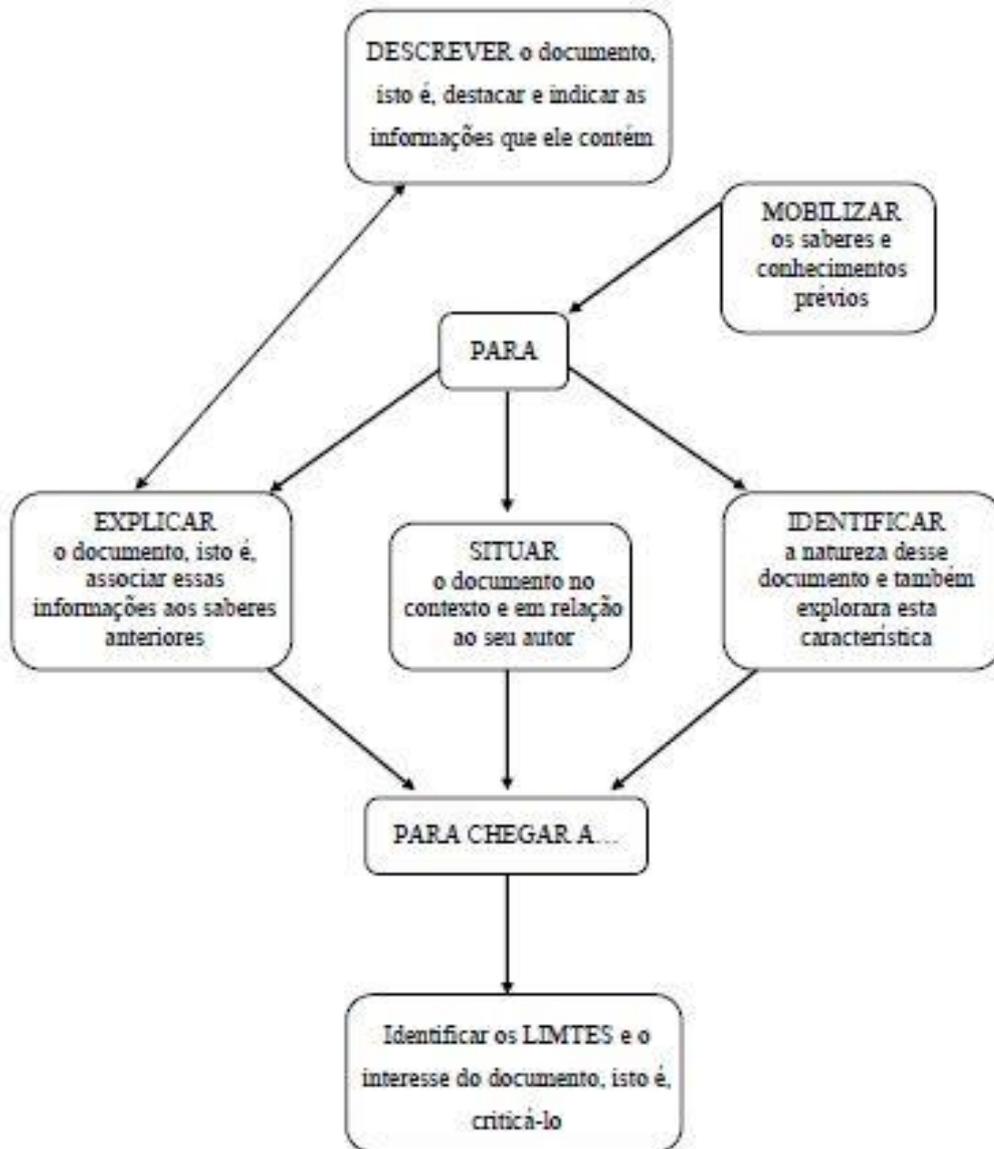
Esta é uma proposta de análise válida para qualquer documento inserido em situação pedagógica. No entanto, existem estratégias que atendem às especificidades de cada tipo de documento. Relativamente, ao ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 1950 e 1960, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias da comunicação. O que se tem sugerido, é que o professor enverede pelos procedimentos do questionamento histórico utilizados para documentos verbais, não esquecendo, no entanto, a natureza das imagens e as suas intenções pedagógicas, ou seja, fazer algumas adaptações (**Figura 6**).

*A dimensão visual fornece um contributo valioso ao ensino da História, que deverá ser tomada como campo de investigação e exploração por parte dos alunos e não como mero documentário ou ilustração de aspetos a estudar*

(Felgueiras, 1994, p. 79)

Quanto à utilização específica da fotografia no ensino-aprendizagem da História, a mesma vem assumindo um papel igualmente importante ao lado de fontes escritas e dactilografadas. As imagens fotográficas, transformadas em recursos didáticos, podem oferecer subsídios insubstituíveis, quando analisadas de forma a fornecerem e sistematizarem conhecimento, uma vez que, através delas, é possível retirar um número ilimitado de informações sobre costumes, tradições, cerimónias, pessoas, técnicas, etc.

**Figura 6-** Proposta de análise de documentos, produzida por Henri Moniot.



(Bittencourt, 2008, p. 334)

A fotografia no processo de ensino-aprendizagem da História, deve também ser entendida como parte fundamental e inseparável do processo global de desenvolvimento

da capacidade física e intelectual do estudante. Neste sentido, cabe aos professores ensinar os alunos a ler nas entrelinhas a fotografia. O quê, porquê e como a mesma foi feita, qual o motivo da sua realização, qual a ideologia do acontecimento retratado, o que, de facto, ela representa. Devem-se esgotar todas as possibilidades de análise da imagem fotográfica, desenvolvendo nos alunos a capacidade crítica e reflexiva sobre as realidades do mundo, segundo a dialética presente e passado, como mencionado anteriormente (Schnell, 2011, p. 14).

Tal como afirma Bittencourt, o primeiro problema na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a câmara fotográfica regista cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é, sem dúvida, o primeiro problema ao explorá-la como documento, como marca do passado, tanto para o historiador como para o professor de História. Nesta dinâmica é preciso compreender que *a fotografia é uma representação do real* (2008, p. 366).

O segundo problema que se apresenta é o facto que o uso intenso de fotografias na vida contemporânea e a sua visualização corriqueira anulam a percepção do observador, situação que dificulta a sua leitura.

A mesma autora sugere que as imagens fotográficas sejam desconstruídas. A sua desconstrução pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção da fotografia. Como referido anteriormente, a imagem é produzida segundo uma intenção de um sujeito. Existe sempre a possibilidade, como também já ficou evidente, da manipulação pelo indivíduo, apesar da característica mecânica da máquina fotográfica. Os cenários, as pessoas, as suas posturas, a luminosidade, determinados ângulos ou objetos ficam ao critério do fotógrafo.

Neste sentido, é sempre necessário esgotar todas as possibilidades de análise de uma fotografia. Perguntar o que está a ser fotografado, a fim de compreender porquê e para quê que algumas fotografias foram produzidas. Uma foto é sempre produzida a *partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspeto dado do real, em determinado lugar e época* (Kossoy, 2001, p. 36).

Outro problema destacado pelos investigadores é o processo de percepção da imagem. Toda a imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos orais. É necessário compreender que as fotografias estão sempre ligadas à noção de memória e sempre despertam a oralidade (Bittencourt, 2008, p. 37).

Assim, destaca-se a importância de se pesquisar e elaborar formas de se trabalhar a fotografia, como documento/fonte histórica, dentro das salas de aula, principalmente no ensino de História. É igualmente necessário fazer com que os alunos percebam as relações de poder, as mudanças económicas, enfim, as mudanças de espaço e tempo, demonstrando que a História está sempre em construção e que todos nós somos agentes produtores de História.

Contudo, para compreendermos a importância que a fotografia tem no desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno, é necessário também desenvolver no mesmo a capacidade de *ver* uma fotografia.

*(...) não basta ver por ver” tem que se compreender a produção comunicativa da imagem e essa não é uma característica natural do ser humano é uma habilidade que necessita ser aprendida e exercitada para que se passe a fazer parte do dia a dia dos indivíduos*

(Seccatto & Nunes, 2015, p. 71)

Esta habilidade, expressa por Seccatto e Nunes, não está relacionada ao órgão de sentido da visão explicitamente, mas sim aquela visão que nos leva a entender o sentido da imagem, a mensagem por trás dela. Nesse sentido, para compreendermos a fotografia como documento nas aulas de História, é fundamental perceber esta noção que *ver* uma imagem não basta. Cabe-nos a nós, professores, desenvolver nos alunos uma alfabetização visual, ou, como designa Isabel Gil, uma *Literacia visual* (2011, pp. 11-30).

Para Isabel Gil, Literacia visual designa simultaneamente uma competência e uma estratégia. Como anunciado anteriormente, não se confunde com a capacidade biológica de ver, embora não seja possível sem ela, não resulta de uma mera escolaridade, embora exija estudo, não é apanágio de uma única disciplina, mas exige competências múltiplas; não é meramente utilitária, embora seja elementar sempre que o estudo da imagem se encontra em causa (2011, p. 15).

O conceito de Literacia Visual depreende que o ato de ver necessite de ser aprendido. Tal como a alfabetização da escrita, que se começa pelo reconhecimento das letras, das formas e da formação das palavras, com o intuito da aprendizagem e do domínio dos códigos da linguagem, a alfabetização da imagética deve ocorrer da mesma maneira: o reconhecimento das formas, das cores e o entendimento de como os elementos das imagens constroem sentidos, descodificando os códigos visuais fundamentais para a compreensão da linguagem visual (Seccatto & Nunes, 2015, p. 71).

Aplicando este conceito ao caso específico da História, podemos compreender que o estudo das imagens ao longo das várias épocas, ou em situações específicas da História, desenvolvem nos alunos a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha públicas pelos poderes e agentes históricos que as subvencionaram e divulgaram (Melo, 2008). Deste modo, a cultura visual é, um conjunto de processos e práticas do quotidiano do olhar, de observar e retirar significações das imagens, entrelaçado a práticas, experiências e perceções a partir do olhar e do observar as imagens.

Todas estas ilações fazem com que tenhamos consciência que a utilização da fotografia na sala aula não seja uma tarefa fácil para o professor. O tratamento metodológico que a imagem fotográfica exige, deve ser sistematicamente trabalhado pelo docente, no sentido, de não se limitar a ser usada apenas como ilustração ou como recurso apenas para cativar os alunos.

*Na era do triunfo da imagem a literacia visual constitui um ato de cidadania. Além de se afirmar como pedagogia de interpretação da complexidade sígnica das imagens, 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*

(Gil, 2011, p. 28).

No ramo do ensino, é fundamental desenvolver nos alunos esta capacidade de leitura consciente da fotografia, no sentido de contribuir para a integração do mesmo na sociedade em que vive, criando um cidadão liberto com um poder de reflexão e crítica. Tornar o discente, um cidadão responsável, capaz de observar, analisar, escolher e discernir.

### **2.3.1. A Fotografia nos Programas Curriculares de História A**

A preparação das nossas aulas teve sempre como referência os programas curriculares produzidos pelo Ministério da Educação, ou seja, o *Programa de História A*, as *Aprendizagens Essenciais de História A* e o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Estes documentos apresentam-se como uma ferramenta imprescindível, nor-teando o trabalho do docente, orientando-lhe, com exatidão, nos conteúdos que deve abordar em sala de aula, ao mesmo tempo que lhe indica estratégias úteis para a sua pedagogia.

Tendo estes um papel bastante importante nas aulas de História, seria um erro não os incluir nesta componente de investigação. A intenção de procedermos à análise destes programas comportou em duas situações: primeiro, o de verificar se existem referências da fotografia nesses mesmos programas e, segundo, como a imagem fotográfica é proposta pelos mesmos.

Dos três documentos elencados, destacamos em primeiro lugar o *Programa de História A*, relativamente ao ano de escolaridade que lecionamos, o 12º ano. Nesse programa constatamos que dos módulos trabalhados no presente ano (o módulo 7, 8 e 9), algumas são as sugestões de aprendizagens que nos remetem para o recurso à fotografia:

**Tabela 1-** Módulos e respetivas sugestões de trabalho produzidas pelo Programa de História A (12º ano)

<b>Módulos e respetivas sugestões de trabalho produzidas pelo Programa de História A (12º ano)</b>	
<b>Módulo 7</b> - Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira década do século XX	Sugestões para trabalhos em equipa: -Pesquisa a partir de <a href="http://www.remember.org/">http://www.remember.org/</a> - A Cybrary of holocausto. Organização de uma base de dados. Seleção, tratamento da informação e gravação em CD-Rom – documento da época, <b>fotografias</b> , legendadas, mapas, cronologias, gráficos e música, p. ex., Dies Irae – Auschwitz Oratorio de Penderecki Philips, (1968). Apresentação à escola seguida de debate. (p.51).
<b>Módulo 8</b> - Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional.	Sugestões para trabalhos em equipa: -Organização de uma sessão comemorativa de efeméride, aberta à escola, p. ex., O nascimento da democracia em Portugal Recolha de dados sobre a Revolução de Abril, sucessos político-sociais subsequentes e seus protagonistas, seleção e exposição de

	dados que contextualizem <b>fotografias/imagens</b> apresentadas.
<b>Módulo 9 – Alterações Geoestratégicas, Tensões Políticas e Transformações Socioculturais no mundo Atual.</b>	Sugestões para trabalhos em equipa: - Organização de exposição. Sugestões: Os dois anos que mudaram o mundo (1989/1991). Recolha de informação sobre a desagregação e queda da URSS: seleção de dados e de <b>fotografias</b> significativos, organização de mapas. Elaboração de tabelas cronológicas e de legendas de contextualização.

Mediante as sugestões de trabalho preconizadas no *Programa de História A*, concluímos que a maioria das mesmas remetem para o uso da fotografia em trabalhos de grupo, sugerindo a recolha, seleção e organização de dados nos quais se integra a imagem fotográfica. Notamos ainda que a preocupação em fazer referência às *fotografias legendadas*, bem como a associação de dados que permitam a sua contextualização, são reveladores de uma atenção acrescida em atribuir-lhes um papel importante que ultrapasse a simples função ilustrativa.

Este género de atividades de pesquisa, mais exigentes em questões de tempo, apresentam-se pouco exequíveis na sala de aula. Face ao grau de escolaridade que lecionamos e à exigência no cumprimento do programa curricular da disciplina, impõe-se a necessidade de elaborar as mesmas extra-aula. Todavia, esta solução não nos parece menos infalível, desde que sejam bem orientadas pelo professor, mediante um acompanhamento frequente.

Relativamente às *Aprendizagens Essenciais de História A* e ao *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*<sup>3</sup>, pareceu-nos interessante pôr em evidência uma das competências exigidas aos discentes: a sensibilidade estética e artística.

<sup>3</sup> O Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos

No que concerne às competências na área da Sensibilidade estética e artística, o *Perfil dos alunos* diz respeito:

*(...) a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada*

(ME-DGE, 2017, p. 28).

Neste sentido, quanto à utilização de documentos iconográficos, especificamente a fotografia, existe uma preocupação em desenvolver nos alunos capacidades que se centram no reconhecimento das especificidades e intencionalidades das diferentes manifestações na iconografia; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos; e por fim, valorizar o papel destas manifestações no património material e imaterial na vida, bem como o seu papel no tempo e no espaço da História.

Achamos pertinente esta abordagem, no sentido de compreendermos que os programas curriculares que norteiam os professores, dão relevo à criticidade da fotografia. Enquanto documento iconográfico, ela é tida como referência em algumas situações de aprendizagem produzidas por esses mesmos programas. A noção de literacia visual está bastante patenteada no *Perfil dos Alunos*, onde a sensibilidade estética e também a reeducação do olhar é tida em linha de conta.

Deste modo, foi sobre estes suportes que fundamentamos a nossa investigação e, consequentemente, realizamos as atividades presentes na parte metodológica deste Relatório. Estamos cientes que uma abordagem sobre estes programas curriculares foi necessária para compreender todo o processo que se demonstrará no subcapítulo subsequente.

---

estabelecimento de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho de 2017).

### 2.3.2. A Fotografia no manual adotado de 12ºano

Após compreendermos os usos da fotografia nos programas curriculares de História A, não nos parecia correto se não houvesse da nossa parte um olhar atento sobre um dos suportes básicos de ensino dos alunos, isto é, o manual adotado de História A de 12º ano, *Um novo Tempo da História* (Couto & Rosas, 2018).

Sob o ponto de vista pedagógico, a utilização do manual escolar assume-se uma ferramenta imprescindível tanto para alunos como para docentes. É também através do mesmo que se configuram as finalidades do sistema educativo e as linhas de orientação que devem reger a prática educativa, definido pelo Ministério da Educação. Os manuais escolares, enquanto recursos pedagógicos, tentam contribuir para a prossecução dos objetivos e finalidades curriculares, de acordo com as opções de natureza variada, especificamente dos seus autores e editores.

*O manual escolar já não é um instrumento exclusivamente informativo (...) à medida que esta sua valência se foi restringindo, outras funções se foram reforçando, como sejam a documental, a metodológica e até mesmo a avaliativa. Através dele explicita-se e concretiza-se o currículo nas suas dimensões: política, educacional e científica. O manual escolar constitui-se, assim, como um elemento em torno do qual se organiza, de forma significativa, a prática pedagógica.*

(Alvarez, 2007, p. 92)

Ao longo dos tempos, as técnicas de produção material do livro têm vindo a sofrer transformações significativas, fruto das inovações técnicas nos meios informáticos. Hoje em dia, ao abrirmos um manual escolar podemos encontrar uma maior diversidade de elementos que compõem as suas páginas, tanto a nível do conteúdo informativo, quanto à apresentação visual desse mesmo conteúdo.

Relativamente à documentação nos manuais de História, vemos que existem uma panóplia de fontes dos mais diversos tipos. Encontramos, cada vez mais, documentos iconográficos que acompanham, na maioria das vezes, o discurso verbal e a documentação escrita (como veremos).

Apesar de encontrarmos cada vez mais estes usos neste material pedagógico, importa aferir que a imagem não deve ser encarada como neutra, nem quanto ao seu conteúdo, nem quanto ao modo como é visualmente integrada nas páginas dos livros escolares. É preciso ter atenção a todos os elementos que lhe estão subjacentes: título, legendagem,

texto, os sentidos que lhe são dados no próprio manual. Não esqueçamos que a manipulação da imagem no processo de conceção, de composição gráfica e de produção do manual escolar tem efeitos no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

No caso específico da fotografia, esta assume um papel igualmente importante como material pedagógico presente nos livros escolares. A fotografia ao estabelecer uma estreita relação de analogia entre o seu conteúdo visual e o real, permite aos alunos uma maior aproximação do acontecimento retratado. Esta aproximação entre ambos possibilita fixar oticamente um fragmento do universo visual num dado instante, tornando a fotografia numa representação iconográfica altamente convencional.

É sobre esta dinâmica que pretendemos analisar os usos da imagem fotográfica no manual escolar de História A adotado, *Um Novo Tempo da História* (Couto & Rosas, 2018).

O manual adotado encontra-se dividido em três partes, sendo esta divisão, feita pelos três módulos de estudo. Os seus conteúdos programáticos compreendem o período temporal que vai desde os finais do século XIX até à atualidade, mais concretamente, até Portugal no novo quadro Internacional:

**Tabela 2-** Módulos de 12º ano

<b>Módulos de 12º ano</b>	
<b>Módulo 7</b>	Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX
<b>Módulo 8</b>	Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional
<b>Módulo 9</b>	Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual

Atendendo à diversidade de elementos utilizados na identificação das fotografias (título, legendagem, autoria, data, etc) achamos conveniente proceder da seguinte forma: consideramos como título a expressão ou a frase mais curta, que se encontra mais próxima da fotografia e se destaca, geralmente, por se encontrar a negrito; como legenda consideramos o texto que se segue ao que denominamos de título e que acrescenta uma explicação sobre os conteúdos da respetiva fotografia.

Para uma análise mais explícita, optamos por colocar toda a informação recolhida numa tabela<sup>4</sup>, segundo alguns descritores de indagação:

**Tabela 3-** Levantamento do uso da fotografia no manual adotado

<b>Levantamento do uso da fotografia no manual adotado de História A de 12º ano</b>				
<b>Módulo</b>	<b>Nº de fotos</b>	<b>Localizadas no Tempo</b>	<b>Localizadas no Espaço</b>	<b>Autoria</b>
<b>7</b>	137	75	44	2
<b>8</b>	84	28	27	4
<b>9</b>	94	56	61	3
<b>Total</b>	315	159	132	9

Como podemos averiguar, do manual escolar adotado, temos cerca de 315 fotografias distribuídas pelas três partes indicadas. Esta recolha de dados foi difícil, uma vez que não existia um padrão pré-concebido na identificação das imagens fotográfica (**Tabela 3**). Algumas imagens têm identificado o tempo, mas não o espaço, ou, vice-versa. Muitas das mesmas só nos dão conta do título, produzido pelos próprios autores/editores do manual, não nos dando informações quanto aos restantes descritores.

O descritor que mais se destaca pela negativa é o de *Autoria*. Das três partes, verificamos que poucas são as fotografias que têm na sua identificação o nome do seu autor. Existe uma enorme discrepância entre os dados obtidos desta componente, nove no total, em relação às outras. Apesar disso, também devemos reconhecer que a disparidade entre

<sup>4</sup> Os valores elencados são aproximados. Isto se deve ao facto de pudermos ter deixado ausente, sem intenção, algumas fotografias.

o número de fotos do manual e os outros descritores também é evidente. Do total de 315 fotografias, encontramos apenas 159 que localizam a imagem no tempo e 132 no espaço.

Neste âmbito, constatamos que a melhor forma de retirar melhor proveito das fotografias do manual passaria por uma maior uniformização dos dados que identificam as mesmas. A presença de elementos como o tempo, o espaço e a autoria são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. A sua função consiste em ajudar tanto discentes como docentes na compreensão dos conteúdos que lhe estão subjacentes. A fotografia bem identificada e explorada revela-se uma fonte crucial neste processo de ensino.

Quando confrontamos estas fotografias quanto aos seus usos no manual escolar, logo tiramos as seguintes ilações: a fotografia aparece quase sempre associada a outros tipos de documentos, concretamente, a documentos escritos; as questões colocadas à documentação iconográfica são muito escassas e, quase sempre, associadas a outras fontes.

Na maioria das vezes a questão colocada à documentação iconográfica tem o intuito de fazer uma correlação com documentos escritos. A título de exemplo temos, presente na página 40, uma fotografia do *Levantamento Espartaquista em Belim (1919)*. Essa mesma imagem encontra-se associada, nas questões colocadas no manual, a dois documentos escritos: *Apresente dois motivos para as situações dos Docs. 31A* (documento escrito) e *B* (fotografia), *tendo em conta o testemunho do Doc. 32C* (documento escrito) (Couto & Rosas, *Um novo Tempo da História*, 2018, pp. 40-41).

Como verificamos, esta realidade é visível ao longo do manual escolar. Não achamos inconveniente esta forma de análise documental, uma vez que é igualmente exequível no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Porém, achávamos também benéficas questões que fossem ao encontro apenas de documentos iconográficos, isoladamente, ou seja, sem recurso a outro tipo de fonte que não a iconografia.

Esta literacia visual seria promovida no sentido de extravasar com as dinâmicas tradicionais que ainda subsistem e que dão preferência ao documento escrito. Apesar da nova conceção de História, produzida nos inícios do século XX, com os *Annales*, e a segunda viragem, por volta dos anos 50 do mesmo século, ainda predominam nos dias de hoje práticas pedagógicas muito ligadas ao ensino tradicional da História. É neste sentido que é necessário impor a promoção de uma Educação Histórica que responda às exigências da sociedade atual, uma sociedade de informação (Becker & Urban, 2017, p. 597).

Assim sendo, cabe ao próprio professor criar estratégias de aprendizagem que vão ao encontro destas necessidades. Apesar de não encontramos no manual escolar o trabalho feito no sentido de uma maior literacia visual, não pudemos cruzar os braços e ficar neutros aos imensos contributos que as imagens do livro nos podem fornecer. É nesta perspetiva, que produzimos uma série de atividades com o intuito de utilizar a fotografia (presente, na maioria, no manual adotado) como evidência histórica e um verdadeiro *ex libris* da História.

## Capítulo 2 - No **zoom** do enquadramento prático!



o presente capítulo iremos reportar as intervenções concretizadas no âmbito do estágio profissionalizante, na área disciplina de História A, realizado na Escola Secundária Inês de Castro, no ano letivo de 2018/2019. Neste sentido, faremos uma breve contextualização da respetiva escola e das turmas onde aplicamos a nossa investigação. Em seguida, apresentaremos as respetivas aplicações, fazendo a análise e aferição dos resultados obtidos, terminando com uma reflexão pormenorizada sobre cada uma delas.

### 2.1. Caraterização da escola

Um dos aspetos mais importantes num Mestrado em Ensino é a experiência que os estudantes (professores estagiários) têm da realidade num espaço curricular como a Iniciação à Prática Profissional. Por diversas razões, o ano de estágio é um dos marcos mais importantes para um estudante/ professor. Nunca será esquecida a primeira escola, os primeiros alunos, as primeiras aulas, o seu orientador.

O dia 17 de setembro de 2018 foi para mim um desses marcos: comecei esta nova jornada. A escola que me acolheu foi a Escola Secundária Inês de Castro. Entrei pelo portão da mesma com a expectativa bastante elevada: seria o primeiro dia em que ia passar de uma mera aluna a uma professora (nunca na minha vida a palavra *professor* teve tanto significado para mim). Desde esse primeiro momento, que todas as minhas expectativas foram superadas. As questões e dúvidas que tinha inicialmente foram logo ultrapassadas. Tive a sorte de encontrar duas turmas espetaculares e prontas a acolher-me. Esta experiência não poderia também ser a melhor sem o apoio dos meus colegas de estágio, José Seixo e Marcos Ferreira, e a minha professora orientadora, Alcina Ramos. Ao longo destes meses de estágio sempre trabalhamos em conjunto e nos entreajudamos. O ambiente do núcleo não poderia ter sido melhor, o que contribuiu também para este agradável percurso.

A Escola Secundária Inês de Castro está localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, na freguesia de Canidelo, sediada na Quinta do Fojo. Esta apresenta como limites geográficos a freguesia de Santa Marinha a norte (onde encontramos a zona piscatória de São Pedro da Afurada) a freguesia de Madalena a sul, a oeste o Oceano Atlântico e a este

o concelho de Mafamude. Sendo uma zona de enorme influência marítima e fluvial, Canidelo apresenta-se como um lugar de excelência para docentes atarefados que precisam de um tempo para tomar ar fresco (curioso porque em todo o ano de estágio nunca fui a uma esplanada de praia). Como é evidente, a área de influência pedagógica da ESIC alarga-se, não só a esta freguesia, mas a todas as zonas mencionadas anteriormente. Deste modo, esta instituição tem vindo a estabelecer parcerias com a Autarquia local e Juntas de Freguesia que ladeiam a mesma. De acordo com o Projeto Educativo da Escola, o objetivo primordial desta cooperação passa, precisamente, por uma maior interligação da ESIC com o meio envolvente, criando mecanismos de entreajuda e colaboração. (PEE, 2013)

A Escola Secundária Inês de Castro foi criada pela portaria 406/80 de 15 de julho de 1985, ainda com o nome de Escola Secundária de Canidelo. O início das suas atividades deu-se a 17 de novembro de 1985, com vinte turmas, num total de 688 alunos. No ano letivo de 1996/1997, elegeu como patrono a figura histórica de Inês de Castro, uma vez que fontes históricas fornecem provas que esta personalidade residiu, entre 1352/1353, juntamente com D. Pedro I, nos Paços do Concelho de Canidelo.

Esta instituição é uma escola pública recentemente remodelada, de matriz humanista, inclusiva e multicultural. Tem como principais objetivos a formação académica dos alunos e a sua educação. A ESIC tem como oferta educativa o ensino regular do 3º ciclo, o Ensino Secundário e Ensino Profissional, apoiados na Educação Especial integrada, Gabinete de Psicologia, Mediador de Conflitos e Assistência Social. Acolhe estagiários, desde 1996, em disciplinas como Português, História, Geografia, Educação Física, Química e Física, e, mais recentemente, Filosofia. Este programa de estágios é fruto da parceria com instituições como o Instituto Superior da Maia e a Universidade do Porto.

Quanto ao quadro docente da escola, este é composto por 111 professores que se encontram repartidos por quatro departamentos curriculares, nomeadamente: o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas, o Departamento de Expressões e o Departamento de Línguas. Este quadro é complementado pelos Serviços técnico-pedagógicos constituídos por 4 técnicos superiores: uma psicóloga, um técnico de Educação Física, um de serviço social, um de animação sociocultural, e, uma técnica de ensino especial. Relativamente ao quadro de assistentes

técnicos, dele fazem parte cerca de 25 funcionários (Regulamento Interno, 2016-2019, p. 11).

Ao nível do quadro discente conta-se cerca de 1258 alunos, que se distribuem segundo a oferta educativa que a instituição fornece. Nos últimos anos, a ESIC tem vindo a ser desafiada no que respeita à sua comunidade estudantil. A grande heterogeneidade de alunos é bastante evidente, sobretudo a nível cognitivo e socioeconómico. Deste modo, desde 2006 a ESIC é uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). De acordo com o Projeto Educativo da Escola, instituído em 2013, pudemos averiguar a necessidade que a instituição tem em colmatar alguns problemas existenciais, tais como: aproveitamento escolar; comportamento desajustados; assiduidade; estabilidade psicológica; ambiente familiar e integração escolar.

Seguindo o lema “Acolher, Formar e Preparar para a vida”, o Projeto Educativo da Escola tenta promover o sucesso escolar, prevenindo o abandono, absentismo e indisciplina, contribuindo para uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem. Desta forma, a ESIC foi integrada no programa da Rede Social, em 2003, do seu concelho, na Comissão Social da freguesia de Canidelo, e, por último, na Comissão de S. Pedro da Afurada, cujos objetivos se centram na racionalização da gestão dos seus recursos e no diagnóstico social dos territórios envolvidos (PEE, 2013).

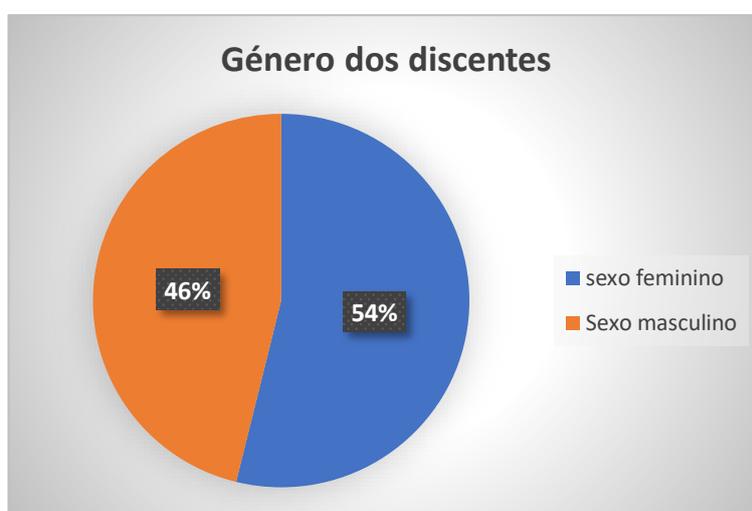
Esta dimensão social, económica e cognitiva tem vindo a ser desenvolvida também em outras vertentes. São vários os projetos pedagógicos em que a escola está envolvida. Encontramos o jornal escolar *Desalinhado*, o desporto, o teatro, o museu, as atividades de apoio ao estudo, a saúde, *Erasmus*, entre outros. Todos estes esforços têm sido encarados pela comunidade escolar da ESIC como um meio de promoção de uma oferta educativa adaptada às necessidades dos alunos tendo sempre como foco o sucesso dos mesmos.

## **2.2. Caraterização das turmas**

No ano letivo 2018/2019, a orientadora cooperante teve duas turmas de Ensino Secundário, sendo ambas de 12º ano do curso Línguas e Humanidades. Apesar de o nosso estágio se restringir apenas a este nível de ensino, é de realçar que as aulas foram sendo desenvolvidas segundo um quadro de grande heterogeneidade no processo de ensino-aprendizagem entre as duas turmas. Deste modo, a caraterização que se segue poderá ser

essencial para compreender não só a dinâmica das turmas, como também, posteriormente, na obtenção dos resultados das atividades que realizamos para o respectivo Relatório.

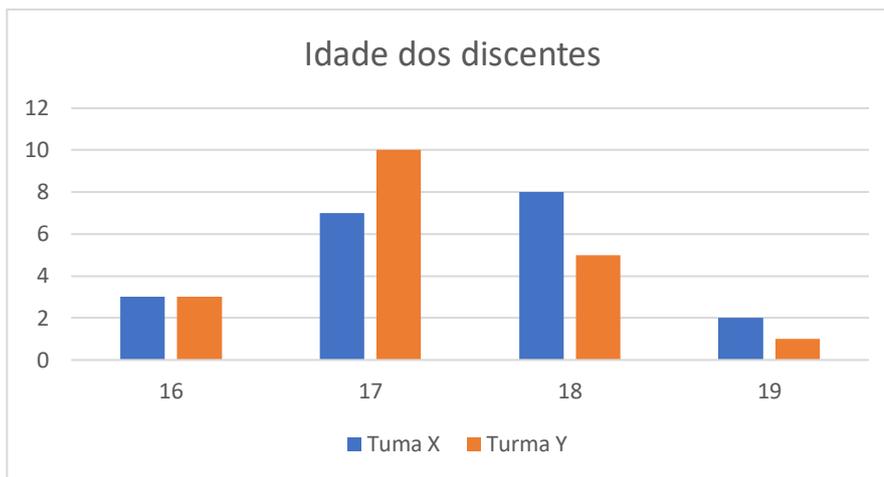
Para salvaguardar o anonimato dos discentes, as turmas em questão serão denominadas de turma X e turma Y. Para a nossa investigação, foram incluídos os 42 alunos inscritos na disciplina de História A. Contudo, ao longo do ano surgiram três desistências, um por abandono escolar e dois alunos por não se apresentarem nas devidas condições psicológicas. Assim acabamos por contar com cerca de 39 alunos, 20 discentes na turma X e 19 na turma Y.



**Figura 7-** Género dos discentes das turmas participantes

Como pudemos observar, nesse total de 39 alunos, conta-se com 21 discentes do género feminino (54%) e 18 alunos do género masculino (46%). Como pudemos constatar a diferença não é muito significativa. Esta evidência pode ser verificada num contexto mais particular. Enquanto a turma X compõe-se de 8 alunos do género masculino e 12 alunos do género feminino, a turma Y é composta por 10 alunos do género masculino e 9 alunos do género feminino (**Figura 7**). Esta particularização, embora pouco significativa, é fundamental para a nossa investigação, uma vez que nos pode ser útil para tirar algumas ilações a respeito dos resultados obtidos.

Outro indicador importante é a idade. Neste sentido demonstramos na tabela abaixo a distribuição por idades dos nossos 39 alunos.



**Figura 8-** Idade dos discentes participantes

Como se verifica, a maioria dos discentes tem 17 anos de idade, num total de 17 discentes das duas turmas. A seguir, prevalecem os 18 anos, com um total de 13 alunos, seguindo-se os 16 anos com 6 discentes e 19 anos com 3 alunos. Embora na turma X prevaleçam os 18 anos, temos que ter em conta que na mesma o número de discentes é maior. Assim, tal como no anterior indicador, não se verifica uma diferença abismal entre uma turma e a outra. A maioria dos alunos apresenta uma idade correspondente ao ano de escolaridade (**Figura 8**).

Após esta breve descrição que passou pelo género e idade dos nossos alunos, importa agora fazer uma abordagem ao nível comportamental e cognitivo de cada turma. No que toca ao comportamento, as duas turmas foram revelando uma boa conduta. Apesar de subsistir, em alguns momentos, uma certa desordem, a mesma foi sendo ultrapassada em cooperação com os estagiários e a professora orientadora Alcina Ramos. A nível cognitivo, o caso é diferente. A turma X revelou maior aproveitamento que a turma Y. Neste ponto é de ter em consideração, em primeiro lugar a pré-disposição do aluno na tarefa escolar, e em segundo lugar o contexto familiar/psicológico. Relativamente ao primeiro tópico é necessário elencar que a turma X demonstrou ser uma turma com discentes dispostos a trabalhar e a desenvolver as suas aprendizagens. Já a turma Y, na sua maioria, revelou-se uma turma com pouco interesse e desmotivada pelas tarefas pedidas. Este aspeto foi sendo provado nos vários momentos de avaliação da disciplina. Em relação ao segundo tópico, a turma Y apresenta ainda um historial de discentes com alguns problemas a nível familiar e psicológico. Muitos dos mesmos foram sinalizados pelos Serviços

de Psicologia da escola com o intuito de se garantir um maior aproveitamento escolar dentro das suas dificuldades.

Apesar destas diferenças entre as duas turmas é preciso ter atenção às generalizações que se possam fazer. Existem alguns alunos na turma Y que se enquadram no nível cognitivo da Turma X e vice-versa. Sentimos a necessidade de explicitar para esta caracterização mais pormenorizada, uma vez que é fundamental para compreender, posteriormente, os resultados apurados nesta investigação. Assim, no que toca ao nível afetivo e emocional, ambas as turmas demonstraram um enorme carinho, estima, preocupação e atenção com os estagiários como com a professora Alcina Ramos.

Deste modo, a caracterização tanto a nível da escola como a nível das turmas foi fundamental para compreender algumas situações ocorridas ao longo da nossa investigação. Findada essa parte, segue-se adiante o levantamento pormenorizado de todo o percurso prático deste Relatório.

## **2.3. As atividades**

### **2.3.1. A Depressão na Fotografia**

No dia vinte e dois de outubro de dois mil e dezoito lecionei a minha primeira aula de regência nas duas turmas de 12º ano de escolaridade subordinado ao conteúdo - *A Grande Depressão e o seu impacto social*. Foi a primeira aula sobre as grandes tensões políticas vividas a partir dos anos 30 do século XX, circunscrita à Unidade 2 do Módulo 7 - *Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*.

Apesar de o conteúdo da aula não ser considerado de aprofundamento, segundo as aprendizagens essenciais, a sua abordagem é essencial na medida que permite a compreensão da emergência e expansão dos regimes autoritários na Europa, ao longo da primeira metade do século XX<sup>5</sup> (ME-DGE, 2018, p. 8).

Na preparação das aulas tenho sempre como referência o Programa Curricular de História A. No que respeita ao conteúdo a lecionar, o mesmo sugere como estratégias/atividades a desenvolver o visionamento de documentários cinematográficos, bem como a

---

<sup>5</sup> Este é considerado um conteúdo estruturante segundo as Aprendizagens Essenciais.

leitura da grande obra *Vinhas da Ira*, de Steinbeck. Poderíamos evidentemente jogar com esses recursos, contudo o tempo dispensado para lecionar este conteúdo era relativamente curto. Não nos pareceu exequível seguir com essas estratégias, porém não as deixamos de dar a conhecer aos discentes.

Esta pesquisa foi sendo também acompanhada pela consulta do manual escolar. Nas páginas dedicadas à Grande Depressão de 1929 encontramos algumas imagens fotográficas da época em questão. Após esta primeira abordagem e guiando-nos pelos dados das fotografias do manual, fizemos uma pesquisa pela internet. Evidentemente que sendo o nosso tema de Relatório a fotografia, não poderíamos descartar esta oportunidade. Juntamos o que se pode dizer *o útil ao agradável*, começando assim por elaborar a nossa primeira aula e a nossa primeira atividade.

Na elaboração do plano de aula tivemos em conta três questões orientadoras. A primeira dedicada às causas da Grande Depressão; a segunda aos impactos sociais da mesma e a terceira à questão da mundialização da crise (**Anexo 1**). A seleção de fotografias para a mesma foi sendo organizada segundo esta ordem. Assim, algumas das escolhidas foram: a fotografia de uma multidão de investidores e curiosos junto à Bolsa de Wall Street, a 24 de outubro de 1929 (**Figura 10**); fotografia de uma fila de desempregados em Louisville, Kentucky, em 1937 (**Figura 9**); a fotografia de uma mãe camponesa e seus três filhos da autoria de Dorothea Lange (**Figura 11**), e a fotografia de um desempregado em Londres com um cartaz, 1930 (**Figura 12**).



**Figura 10-** Multidão de investidores e curiosos junto à Bolsa de Wall street, Nova Iorque, 24 de outubro de 1929. Autoria desconhecida



**Figura 9-** Fila em Louisville, 1937. Autoria desconhecida



**Figura 11-** Mãe camponesa e seus filhos. Autoria de Dorothea Lange

Após esta seleção a tarefa seguinte passou por elaborar uma aula que tivesse como foco principal a imagem fotográfica. Tal como o leitor observa em algumas fotografias escolhidas temos a presença do cartaz como elemento integrante da imagem (**Anexo 1**). Ora, a motivação da nossa aula passou efetivamente pela distribuição pela turma de cartazes (elaborados por mim) com frases retiradas das fotografias encontradas. No total contamos com 6 cartazes distribuídos em grupos de 4 elementos. Assim, a primeira abordagem à fotografia passou pela análise dos mesmos que se encontravam integrados na imagem, posteriormente mostrada.

Os cartazes foram escritos na língua original, inglês, pelo que se procedeu em primeiro lugar à sua tradução. Em seguida, quisemos despertar os sentimentos presentes na turma aquando a leitura dos mesmos. As reações foram diversas. O primeiro impacto ao lerem o cartaz *4 children for sale* (**Figura 13**) foi de estranheza e incompreensão. Quando confrontados com o tema que iria ser lecionado em sala de aula, logo os discentes associaram as motivações que levavam à mensagem presente no cartaz. Outros cartazes foram também transmitindo dissabores. O mais conhecido e que os alunos logo associaram à fotografia integral foi o cartaz *I Know 3 Trades, I speak 3 languages (...) but I only want a job* (**Figura 12**). Assim, de imediato os alunos reconheceram que os mesmos faziam parte integrante de fotografias alusivas à época em questão e que a maioria dos

mesmos evidenciavam as grandes consequências que o crash bolsista de 1929 trouxe não só aos EUA, mas também ao resto do mundo.



**Figura 13-** *4 children for sold*, 1948. Publicada em *The Vidette Times*



**Figura 12-** Um desempregado em Londres, 1930. Autoria desconhecida

Como é evidente a ideia de desconstruir a fotografia foi pensada de forma proposital e seguindo a metodologia mencionada em parágrafo anterior. Assim, a nossa intenção foi dar foco em primeiro lugar a uma abordagem pré-iconográfica (identificação de um dos elementos da fotografia, cartaz) da imagem para depois avançarmos para outros níveis de análise (iconográfico e iconológico). O objetivo foi dar *ferramentas* aos alunos para que, posteriormente, os mesmos tivessem destreza na capacidade analítica deste tipo de documentos.

Após esta pequena atividade a aula foi decorrendo de forma a que os alunos, através do exercício anterior, analisassem as restantes fotografias segundo a mesma dinâmica. A primeira imagem a ser interpretada e analisada na íntegra foi a da multidão de investidores e curiosos junto à Bolsa de Wall Street, 24 de outubro de 1929, de autoria desconhecida (**Figura 10**). A imagem foi visualizada aquando a explanação de como decorreu a queda da bolsa de Nova Iorque. A mesma foi mostrada sem qualquer legendagem, questionando-se os alunos seguindo três questões:

1. Quais são os elementos presentes na imagem?
2. O que está a acontecer na mesma?
3. O que podemos observar mais para além da imagem?

Estas três questões estão relacionadas com os três níveis de interpretação pictórica de Erwin Panofsky, referida anteriormente. Seguindo esta metodologia, os alunos logo identificaram os edifícios presentes na imagem como edifícios citadinos. O segundo elemento identificado foi as pessoas e, posteriormente, os carros na rua. Os mesmos reconheceram que os edifícios presentes na imagem poderiam ser da Bolsa de Nova Iorque e que a presença de carros e pessoas na mesma poderiam estar relacionados com a agitação popular fruto da queda dos valores da bolsa. Deste modo, como os alunos já detinham conhecimento prévio do tema da fotografia, a sua análise foi facilitada. Assim, as respostas às três questões foram feitas muito facilmente, havendo inclusive alunos que logo associaram os elementos das imagens ao acontecimento global da mesma.

Após a primeira parte da aula, associada às causas da Grande Depressão de 1929, avançamos para a segunda questão orientadora relativa às consequências da mesma. Em vez de a docente proceder à explanação do conteúdo desta segunda parte da aula, foram os alunos que tiveram um papel ativo na consolidação dos seus conhecimentos. Desta forma, as restantes fotografias escolhidas foram visualizadas neste segundo ponto da aula. As mesmas seguiram a dinâmica que a anterior (as três questões, segundo os três níveis de análise pictórica). A primeira a ser analisada foi a da fila de desempregados em Louisville, de 1937, de autoria também desconhecida (**Figura 9**). Num nível pré-iconográfico os alunos identificaram de imediato uma fila de pessoas, na sua maioria, negras, e um cartaz alusivo ao padrão de vida americana nos anos 20 *World's Highest standard of living*. Segundo estes elementos definidores da imagem os alunos conseguiram passar para um nível mais avançado, identificando essa fila como uma fila de desempregados e compreendendo o que levou o autor da fotografia a fotografar esse acontecimento. Assim, os alunos concluíram que a fotografia queria transmitir este grande contraste entre o cartaz que elencava o estilo de vida americano como o mais alto padrão de vida do mundo e a fila de desempregados, na maioria negros<sup>6</sup>, à procura de trabalho após a queda da bolsa

---

<sup>6</sup> A raça negra foi a raça mais afetada pelo desemprego na América neste período (Em Couto&Rosas, 2018, Um Novo Tempo da História, 12º ano, Porto: Porto Editora, p.110).

de valores. Esta fotografia evidenciou claramente o desemprego como umas das consequências da Depressão de 1929.

Após esta tarefa, a fotografia que se seguiu foi a captada pela fotógrafa norte-americana Dorothea Lange. Sendo a única imagem em que temos conhecimento da sua autoria, é importante fazer uma pequena abordagem sobre o trabalho desta autora para compreendermos a intenção e o propósito que a mesma teve na revelação das mesmas (Oliveira & Junior, A fotografia como fonte de pesquisa em História da Educação: usos, dimensão visual e material, níveis e técnicas de análise, 2012, p. 7).

Sob a direção de Roy Stryker, uma equipa de fotógrafos renomados, entre os quais Dorothea Lange, realizaram reportagens fotográficas ao serviço da Farm Security Administration (FSA). Este organismo, criado na presidência de Franklin Roosevelt, em 1935, mandou elaborar um conjunto de inquéritos sobre as condições de vida e de trabalho em todo o país, nomeadamente no registo fotográfico das populações mais afetadas pela Grande Depressão, em concreto nos meios agrícolas e mineiros dos Estados Unidos da América.

Desta forma, surgem as impressionantes e relevantes fotografias de Dorothea Lange, cujo principal foco passou pela captação de imagens com um grande impacto social. A imagem trazida para a sala de aula comporta, assim, toda esta intencionalidade e propósito do estudo que a mesma fez em prol da FSA.

A imagem fotográfica escolhida seguiu o mesmo critério de análise das anteriores. Assim, confrontados com a fotografia os alunos identificaram logo a presença de quatro pessoas. Associaram os protagonistas da fotografia a uma mãe e seus três filhos. Em seguida, puseram em evidência as roupas que as mesmas usavam, caracterizando-as como *sujas, rotas e velhas*. Face à caracterização das vestimentas das personagens, os alunos reconheceram que a expressão facial da mãe era uma expressão de *tristeza e desespero*. Evidentemente que os discentes ao reconhecerem todos estes elementos logo os associaram ao acontecimento, a Grande Depressão. Face aos elementos descritos e ao conhecimento da matéria lecionada, os discentes logo interpretaram a fotografia como a mãe e seus filhos a viver na miséria após o colapso da crise de 1929. Após esta interpretação coube a mim levantar o *véu* e especificar que os mesmos viviam da agricultura americana e que a diminuição do consumo de produtos agrícolas deixara esta mãe camponesa à beira da penúria.

De um modo geral, considerou-se que o envolvimento dos alunos foi excelente, participaram de forma ativa exteriorizando as suas opiniões/ sentimentos e interiorizando uma boa capacidade analítica. Esta primeira atividade contou com uma maior gestão por parte da docente, guiando os alunos segundo as três questões anteriores. Assim, os discentes foram dando respostas bastante pertinentes e enquadradas no tema. Embora, reconheçamos que esta primeira aplicação não teve uma recolha de dados com vista à avaliação da perceção dos alunos, sustentamos esta apreciação na nossa observação e nos demais presentes na aula (professora-orientadora e os colegas de estágio).

Como referido anteriormente, a aula foi estruturada no sentido de abordar não só as grandes causas da Grande Depressão de 1929, mas também os problemas eminentemente sociais que lhe subjaz. A fotografia foi sem dúvida o recurso didático fulcral nesta abordagem. A imensidão de imagens fotográficas encontradas facilitou o nosso objetivo. Deste modo, procurámos dar a conhecer aos alunos uma História mais no âmbito social, privilegiando a fotografia como uma fonte histórica tão preciosa como as restantes.

### ***2.3.2. Mais vale prevenir do que remediar: a pré-testagem***

Após a realização da primeira atividade chegava a fase em que tínhamos que pensar como iríamos elaborar as atividades subsequentes. Assim decidimos que as aplicações seguintes deveriam ter uma componente escrita, complementar. Essa decisão foi considerada a mais adequada, uma vez que para a recolha de dados, os resultados iriam ser mais pormenorizados e consistentes.

Deste modo, para que as atividades seguintes fossem aplicadas de forma correta e assertiva achamos por bem elaborar, em primeiro lugar, uma atividade de pré-teste. Esta pré-testagem não só teve como objetivo preparar os alunos para as tarefas pedidas, como também para refletir quanto ao melhor caminho a percorrer nas atividades subsequentes.

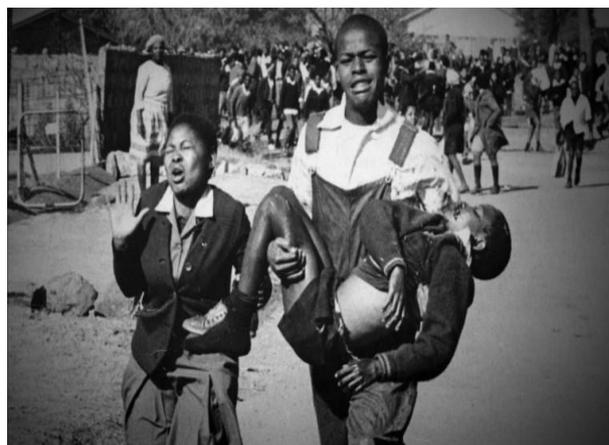
Nesse âmbito, a respetiva atividade foi integrada numa das lecionações da Unidade 1 - *Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico*, do Módulo 8 - *Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional*. Os conteúdos que iriam fazer parte dessa atividade eram os relativos à segunda vaga de descolonizações nas regiões de África e Ásia.

Na preparação da aula tivemos sempre como mote principal a pesquisa de fotografias alusivas à época e aos conteúdos a lecionar. Essa procura foi bastante facilitada pelas diversas imagens fotográficas encontradas. Assim, a aula foi elaborada no sentido de dar a conhecer aos alunos os acontecimentos e realidades relacionadas com os conteúdos a lecionar (**Anexo 2**). Após a primeira parte da aula, que se dedicou às características da 2ª vaga de descolonizações, decidiu-se aplicar a atividade de pré-teste. A aula em questão teve a duração de 100 minutos, sendo lecionada às duas turmas nos dias cinco e seis de fevereiro de dois mil e dezanove, respetivamente. A atividade teve a duração de 30 minutos e foi desenvolvida no início da segunda parte da aula. Acharmos conveniente fazer dessa forma, uma vez que os conteúdos que iriam integrar a atividade tinham sido dados no momento anterior.

A elaboração desta atividade teve como referência a aplicação anterior, a metodologia supracitada e a leitura de outros relatórios de estágio sobre o mesmo tema. Assim, mediante esses suportes construímos o primeiro guião de exploração de fotografia (**Anexo 3**). Como os conteúdos trabalhados em sala de aula remeteram à questão da segunda vaga de descolonizações optamos pela seleção de duas fotografias inerentes a um conceito presente em todo o contexto da leção, o *Apartheid*<sup>7</sup>. Deste modo as fotografias escolhidas foram as seguintes:



**Figura 15-** Partida de futebol, Bloemfontein, África do Sul, maio de 1969. Autoria de Hugues Vassal



**Figura 14-** Manifestação estudantil, Soweto, 1976. Autoria de Sam Nzima

---

<sup>7</sup>Regime de segregação da população com base em critérios racistas que vigorou durante a maior parte do século XX na África do Sul e que estabelecia uma hierarquia dominada pela minoria branca, que detinha uma situação económica, política, social e educativa privilegiada (Em Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Obtido em 17 de julho de 2019, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/apartheid>

As imagens selecionadas foram pesquisadas segundo a palavra-chave “apartheid”. De entre os milhares de fotografias encontradas escolheram-se estas devido ao pormenor subjacente em cada uma delas. A primeira fotografia remete-nos para uma partida de futebol em Bloemfontein, África do Sul, em maio de 1969, onde é visível a divisão (patenteada pela fita branca) entre pessoas de raça branca e pessoas de raça negra (**Figura 15**). Na fotografia é evidente a discriminação racial vivida nos anos do *Apartheid*, em África do Sul, onde a lei limitava e até proibia os negros de frequentarem os mesmos espaços públicos e lúdicos com os brancos (Couto & Rosas, 2018, pp. 72-73). A mesma fotografia retrata um trabalho jornalístico da autoria do fotógrafo francês Hugues Vassal. O mesmo protagonizou um dos mais famosos clichés sobre o *Apartheid*, tendo como principal objetivo denunciar os problemas vividos na África do Sul.

Quanto à segunda fotografia escolhida, a mesma remete-nos para uma das manifestações mais sangrentas, na África Sul, resultante desse fenómeno de segregação social. Esta manifestação decorreu na zona do Soweto, no ano de 1976, protagonizada por uma maioria estudantil. A fotografia põe em evidência três personalidades, onde uma das mesmas (criança) está morta ao colo de um jovem (**Figura 14**). A mesma foi retrato de uma contestação juvenil que reivindicava o direito à igualdade de acesso à educação. Esta imagem foi captada pelo fotógrafo sul africano, Sam Nzima. Este fotógrafo foi o responsável pela captação da fotografia que seria o símbolo desta mesma manifestação. Hector Pieterse (criança morta na imagem) representou uma das maiores segregações raciais da África do Sul.

Após esta abordagem sobre as imagens fotográficas selecionadas foi importante destacar as questões que acompanharam o guião de exploração elaborado. Seguindo as referências anteriormente mencionadas decidimos colocar na ficha as seguintes perguntas (**Anexo 3**):

1. O que observas, de imediato, na fotografia?
2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens.
3. Situa no espaço e no tempo as fotografias.
4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis nas fotografias?
5. Como chegaste a essa conclusão?

Inicialmente, achamos conveniente a elaboração destas cinco questões. As perguntas 1, 4 e 5 tinham a intenção de ir ao encontro dos três níveis de análise pictórica sugerida por Erwin Panofsky (nível pré iconográfico, iconográfico e iconológico). Quanto à questão 2 a sugestão foi sugerida tanto a nível da metodologia citada anteriormente como também após a leitura do trabalho elaborado por Ana Sofia Dias, no seu relatório (Dias A. I., 2012, pp. 58-61). O despertar da sensibilidade visual dos alunos foi um dos pontos que também queríamos averiguar.

Tal como referido anteriormente, esta aplicação passou apenas por uma componente de testagem. Assim, todos os resultados obtidos foram analisados no sentido de compreender se o guião foi elaborado de forma correta e se os alunos tinham compreendido o que lhes tinha sido pedido.

Mediante estes objetivos, concluímos que de facto a atividade não tinha sido realizada da melhor maneira. Ainda na fase de preenchimento do guião pelos alunos, subsistiram, por parte dos mesmos, dúvidas no que se refere ao que era solicitado nas questões. Muitos discentes admitiram não compreender o que lhes era pedido, afirmando que algumas questões eram idênticas. Esta situação foi corroborada aquando a recolha e análise das respostas dadas pelos discentes (**Anexo 4**).

Inicialmente, achamos que as questões estavam bem formuladas, bastante claras e concisas. Porém e após uma breve discussão com o orientador, chegamos à conclusão de que o insucesso desta aplicação foi inteiramente da nossa responsabilidade. As questões estavam de facto mal redigidas e confusas. Assim, não era de admirar que os resultados obtidos não fossem ao encontro do pretendido.

Dos 39 alunos das duas turmas obtivemos um total de 37 respostas. As questões que se revelaram mais confusas para os discentes foram as perguntas 1, 4 e 5. Muitos dos alunos perguntavam qual era a diferença entre a questão 1 e 4, outros questionavam-se sobre o que escrever na pergunta 5. No final, uma coisa que parecia tão clara gerou também muita confusão na nossa cabeça.

Deste modo, obtiveram-se respostas bastante distintas e igualmente confusas. Temos como exemplo a primeira pergunta *O que observas, de imediato, na fotografia*. Houve alunos que de facto souberam identificar elementos como *pessoas brancas e pretas* ou então *três jovens e criança ferida*. Contudo também temos discentes que nos respondem à mesma questão com expressões como *racismo* ou *pobreza* (**Anexo 4**).

Era evidente que, estando as questões mal formuladas, logo à partida as respostas iriam ser bastante dissonantes. Após uma reflexão, chegamos à conclusão de que com estas questões não iríamos conseguir obter resultados que nos fossem úteis.

Apesar de se assumir como um insucesso, esta aplicação evitou que os mesmos erros fossem cometidos em atividades posteriores. Reconhecemos que mais do que um malogro, esta aplicação foi uma aprendizagem. Em consideração ficou a evidência que esta abordagem deveria ter sido concretizada de outra forma, como, por exemplo, da seguinte maneira:

- Descrição da fotografia;
- Sentimentos que despertam a fotografia;
- Opinião sobre o tema em causa.

Estes três pontos foram sendo pensados, não apenas no sentido de facilitar o que se pretendia, mas sobretudo para chegarmos a informações que estivessem de acordo com o quadro teórico e com os objetivos do tema do Relatório. Sendo duas turmas de 12º ano, o nível de questionamento deveria ter sido diferente. Mais do que limitar os alunos a respostas restritas, era fundamental, antes de tudo, dar-lhes liberdade de ação. Os discentes, através de um texto reflexivo, poder-nos-iam dar informações muito mais sustentáveis e úteis. Esta maior autonomia permitir-nos-ia fazer uma análise de resultados muito mais fiável.

Como pudemos constatar, a importância de uma atividade pré-teste revelou-se imprescindível. Antes de procedermos a qualquer aplicação é fundamental testar primeiro as suas potencialidades ou fragilidades. Para isso, esta testagem permitiu pôr de parte alguns procedimentos menos corretos e elencar os aspetos mais revelantes. Assim, para as atividades subsequentes tivemos sempre como referência esta análise. Admitimos que a falta de experiência nos levou a cometer estes erros, mas também nos ensinou a proceder da melhor forma possível. Finda esta reflexão, pudemos prosseguir, com mais consistência, para as atividades subsequentes.

### **2.3.3. A Fotografia no Cartaz**

Nos inícios de março começou a lecionação da Unidade 3 - *As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX*, do Módulo 8 - *Portugal e o Mundo*

*da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional.* Esta matéria foi lecionada em três aulas de 100 minutos às duas turmas de 12º ano. As mesmas foram sendo dadas tanto por mim como pelos meus colegas de estágio. Esta opção foi consensual, na medida que estes conteúdos iriam ser essenciais na realização do evento que iríamos protagonizar na ESIC.

O evento em questão passaria por vários momentos, entre os quais: a exposição de trabalhos dos alunos das turmas sobre os conteúdos programáticos dessa Unidade; o Quadro Vivo recriando a capa do álbum *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band* dos *The Beatles*, pelos discentes, e, por fim, uma conferência sobre as transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX.

Seguindo a temática do evento, eu e os meus colegas decidimos que os trabalhos a sugerir num primeiro momento do projeto ficariam restritos aos nossos temas de relatório. Assim, concordou-se que os mesmos teriam o seguinte conteúdo: a fotografia como representação sociocultural do 3º quartel do século XX; a análise das músicas do álbum que iria ser recriado no Quadro Vivo e apresentação de notícias criadas pelos alunos sobre a mesma temática.

Dado ao papel ativo que os alunos iriam ter neste evento, achamos conveniente não os sobrecarregar em demasia com os trabalhos para o primeiro momento. Para uma melhor gestão das tarefas dividimos as turmas em cinco grupos sendo que cada grupo ficaria com um tema atribuído dos mencionados anteriormente. Deste modo, para o tema da fotografia, ou seja, o meu, ficaram selecionados quatro grupos de trabalho (dois por turma) com cerca de quatro elementos.

No que concerne ao trabalho em si, cada grupo teria que elaborar um cartaz apelativo que contivesse duas fotografias escolhidas pelos discentes e um pequeno texto alusivo às mesmas imagens tendo como referência os conteúdos lecionados e os temas propostos pela docente. Para a elaboração deste trabalho foi entregue um guião com todos os passos que os alunos teriam que seguir (**Anexo 5**).

Os temas escolhidos pelos alunos foram: as preocupações ambientais no terceiro quartel do século XX; a contestação juvenil; e por fim a afirmação dos direitos da mulher (**Tabela 4**). Seguindo estas diretrizes, os cartazes elaborados seriam, posteriormente, expostos no átrio principal da escola aquando a realização do evento, que acabou por se concretizar no dia quatro de abril de dois mil e dezanove.

Embora, inicialmente, tivéssemos os quatro grupos definidos, no final apenas três entregaram os cartazes. Portanto, esta segunda aplicação ficou restrita apenas à avaliação destes três trabalhos.

Na apreciação dos mesmos a metodologia utilizada foi ao encontro com a que tínhamos como referência na atividade anterior. Porém e guiando-nos pelas palavras de Ana Maria Mauad, atividades diferentes exigem abordagens e questionamentos diferentes. (Mauad, 2004, p. 140). Assim, para esta atividade seguimos a seguinte problematização:

- De que forma estes trabalhos respondem à escolha de fotografias relacionadas com as matérias lecionadas?
- De que modo os trabalhos incorporam uma boa capacidade de análise da iconografia (descrição) e da iconologia (significado)?
- De que forma estes trabalhos acrescentam algo ao que foi lecionado em contexto de sala de aula?
- Quais as principais fontes que os alunos selecionaram para obterem as informações e as fotografias colocadas nos trabalhos?

Como podemos observar, a intenção destas questões passa sem dúvida pela importância dada à metodologia analisada anteriormente. A primeira questão é essencial, na medida que só através de um bom enquadramento do tema é possível fazer uma análise das restantes perguntas. A segunda questão, já trabalhada na primeira atividade, revela-se imprescindível porque nos permite tirar ilações quanto à destreza dos alunos na análise das fotografias. Quanto à terceira questão, a mesma envolve toda a capacidade do discente em se predispor a ir mais além dos conteúdos lecionados em sala de aula. A quarta e última questão é igualmente importante uma vez que permite mostrar a capacidade do aluno em procurar fontes fidedignas para o seu trabalho.

Numa primeira análise constatamos que todos os grupos responderam ao que foi pedido na primeira questão, ou seja, procurar fotografias relacionadas com a matéria lecionada.

**Tabela 4-** Grupos e temas de trabalho

Grupos	Temas
<b>1</b>	Alterações na estrutura social e nos comportamentos: <b>as preocupações ambientais</b>
<b>2</b>	Alterações na estrutura social e nos comportamentos: <b>contestação juvenil</b>
<b>3</b>	Alterações na estrutura social e nos comportamentos: <b>afirmação dos direitos da mulher</b>

Quanto ao primeiro grupo, os alunos selecionaram duas fotografias relativas ao tema das grandes preocupações ambientais que datam das últimas décadas do século XX (**Anexo 6**). A primeira imagem estava ligada ao desastre na Minamata, no Japão, em 1956, provocado pelo derrame de enormes quantidades de mercúrio no mar, trazendo graves consequências às populações locais. A segunda imagem relacionada com o protesto ecológico liderado por David Brower, ecologista, contra a construção de barragens no Grande Canyon (**Figuras 16 e 17**).

Quanto ao segundo grupo, os alunos selecionaram duas fotografias relacionadas com a temática da contestação juvenil (**Anexo 6**). A primeira imagem remete para a manifestação pró-gaullista, ocorrida nos Campos Elísios, em Paris, nos anos de 1960, onde os jovens reivindicavam, de entre outras diligências, o direito à liberdade de expressão. Na segunda imagem os discentes selecionaram uma fotografia de um descampado onde ocorria o festival de Woodstock, um dos locais mais frequentados pelos hippies, jovens que levavam uma vida alternativa, adeptos da liberdade sexual, amor livre e amantes da paz, seguindo o lema: *Make Love, Not War* (**Figuras 18 e 19**).

Quanto ao terceiro grupo, os discentes optaram por duas fotografias relacionadas com o tema da afirmação dos direitos da mulher (**Anexo 6**). A primeira imagem selecionada foi relativa a uma manifestação feminina, ocorrida em Santiago do Chile, na década de 1970, onde as mulheres reivindicavam o fim do regime ditatorial liderado por Augusto Pinochet. A segunda imagem escolhida estava relacionada com a manifestação *Bra-burning* (queima dos sutiãs), onde um conjunto de mulheres protestava contra a realização

do Miss America, um concurso de beleza que tinha criado o designado conceito de “mulher ideal” (Welch, 2016).

Esta seleção fotográfica evidenciou a destreza com que os alunos compreenderam o primeiro grande objetivo do trabalho proposto. Todas as imagens enquadraram-se no tempo, espaço e temas sugeridos. Desta forma, pudemos continuar a nossa análise agora direcionada para as perguntas subsequentes.

No segundo ponto de abordagem, destaca-se então a capacidade que os três grupos de trabalho tiveram na análise e interpretação das fotografias selecionadas. Desta forma, para uma apreciação mais coerente e não tão redundante, achamos conveniente apenas fazer considerações sobre alguns aspetos mais importantes dos trabalhos. Assim, destacaremos apenas algumas imagens selecionadas pelos grupos procedendo à sua análise.

Relativamente ao grupo 1, a primeira imagem selecionada é exemplo das evidências anteriormente descritas (**Figura 17**). No texto informativo que auxilia a fotografia, os alunos descreveram o *desespero de duas pessoas após desastre* (**Anexo 6**). Assim, a nível pré-iconográfico os discentes identificaram as duas personagens presentes, bem como o sentimento que era transmitido pelas mesmas. Associaram também de imediato que esse mesmo desespero era fruto do *desastre*, ocorrido em Minamata, no Japão. Apesar dessa breve descrição, os discentes não tiveram em conta outros elementos igualmente importantes, como o rio ou os barcos. Tendo os alunos conhecimento de que o desastre consistiu no derramamento de resíduos industriais no mar, o elemento da água, presente na imagem, revelava-se fulcral. Para além disso, tendo esse derrame afetado inúmeras pessoas como *convulsões*, surtos de psicose, perda de consciência, acabando então por levar à morte (**Anexo 6**), a colocação de duas personagens humanas na fotografia não foi inocente (ainda mais quando uma delas encontra-se, aparentemente, doente no colo da outra). Esta identificação era essencial, para que os discentes chegassem a um nível mais avançado de interpretação, o nível iconológico. Para além disso, seria igualmente importante que os alunos, revelassem preocupações de natureza ecológica e biológica, pelas implicações para o ambiente e para as pessoas. Deste modo, eles concluiriam que a intenção do fotógrafo foi demonstrar que o derrame de resíduos (figurado na imagem do rio) afetou inúmeras pessoas (representado pelas duas mulheres na fotografia).



**Figura 17-** Desastre de Minamata, Japão 1956.  
Autoria desconhecida



**Figura 16-** David Brower lidera o protesto, Colorado River in Grand Canyon National Park, Arizona, 1966.

No que concerne ao grupo 2, cujo tema foi *contestação juvenil*, os alunos foram demonstrando também a sua capacidade de análise. Como exemplo, temos a primeira imagem selecionada (**Figura 19**). Na mesma o grupo evidenciou como elementos definidores *uma jovem* que tinha na sua pose um *jornal* (**Anexo 6**). Apesar de ser evidente também a presença de outros jovens na fotografia, os alunos identificaram a personagem em destaque. A identificação do jornal pelo grupo também não foi inócua, uma vez que deram relevo às *letras gordas* contidas no mesmo, cuja mensagem era: *Eu fico, eu apoio Pompidou* (**Figura 19**). Nesta análise os alunos poderiam também ter dado destaque aos sentimentos presentes na fotografia, já que através das expressões faciais dos jovens é nítida a revolta que os mesmos se encontravam. Apesar disso, e tendo já conhecimento prévio sobre o acontecimento retratado, o grupo foi pondo em relevo os elementos mais importantes da fotografia e que eram igualmente relevantes para a interpretação da imagem (**Anexo 6**).



**Figura 19-** Manifestação pró-gaullista, Campos Elísios, Paris, anos 60. Uma jovem é vista a segurar a última edição do jornal France-Soir. Nas letras gordas, pode-se ler “Eu fico” “Eu apoio Pompidou”. Autoria de Bruno Barbey



**Figura 18-** Casal abraça-se no meio da lama e do lixo no ambiente boémio do festival, retratada nesta fotografia de 17 de agosto de 1969. Autoria de Terry Weddleton

Quanto ao grupo 3, cujo tema foi *afirmação dos direitos da mulher*, os discentes foram mostrando igualmente a mesma destreza analítica. Na segunda fotografia escolhida (**Figura 20**), o grupo a um nível pré-iconográfico identificou as *mulheres* que por seu turno agitavam *saltos altos* e *roupas íntimas* (**Anexo 6**). De facto, estes são os principais elementos da imagem fotográfica selecionada. Tal como no grupo anterior, o sentimento transmitido pelas personagens da fotografia também poderia estar em destaque. Porém, a associação dos elementos ao acontecimento presente na fotografia, *Bra-Burning* (queima dos sutiãs), foi feita de forma evidente, quando demonstraram que as mulheres se manifestavam contra a realização do Miss América. Podiam, no entanto, pensar no significado que as roupas presentes na imagem tinham na conceção e na imagem da mulher como simples objeto sexual (Welch, 2016). Evidenciar a sua revolta enquanto simples objetos de prazer em detrimento de uma emancipação que ambicionavam.



**Figura 21-** Manifestação feminina, Santiago do Chile, década de 70. Mulheres reivindicam a implantação de um regime democrático durante a ditadura militar de Augusto Pinochet. Autoria de Kena Lorenzini



**Figura 20-** O *Bra-Burning* (queima dos sutiãs), Atlantic City, Estados Unidos América, 7 de setembro de 1968. Mulheres manifestam-se, agitando saltos altos e roupas íntimas, contra a realização do concurso de beleza Miss América. Autoria de Brev Grant/Getty images

De um modo geral, os três grupos de trabalho foram manifestando alguma destreza na análise e interpretação das fotografias selecionadas. Em alguns grupos vimos que a um nível pré-iconográfico identificaram alguns elementos presentes nas fotografias como: *saltos altos*; *duas pessoas*; *jovem*; *jornal*, entre outros (**Anexo 6**). Houve, contudo, também elementos que foram sendo esquecidos, como foi o caso, por exemplo, da presença do rio, na primeira imagem escolhida pelo grupo 1. Ainda neste nível de análise pudemos aferir, que os alunos não atentaram também às expressões faciais presentes nas algumas personagens, como alegria ou tristeza. A um nível iconográfico em determinados grupos é visível a identificação do significado das fotografias. Associaram, por exemplo, o conjunto de mulheres, presentes na segunda imagem do grupo 3, a uma manifestação feminista. A um nível iconológico a destreza dos discentes foi mais elementar. A maioria dos grupos não evidenciou a intencionalidade da fotografia, ou seja, porque foi representada daquela maneira. Vimos, por exemplo, a omissão do grupo 1, no que toca à intenção de ser colocado o *rio* como pano de fundo e as *duas pessoas* em destaque na imagem. Este facto também é evidente no grupo 3, onde as *roupas íntimas* e os *saltos altos* tinham uma simbologia que ia muito mais além da fotografia (**Anexo 6**).

Deste modo, é evidente que os alunos ainda sentem dificuldades em analisar e interpretar este tipo de documento. Sendo, no entanto, ainda uma abordagem nova, não

poderíamos exigir demais dos mesmos. Ainda assim, os resultados não foram de todo negativos. Esta atividade permitiu tirar algumas ilações quanto ao nível de destreza analítica dos discentes. Pudemos ainda constatar que as fotografias selecionadas foram acompanhadas de uma pesquisa prévia, pelos discentes, quanto ao seu contexto e conteúdo. Nesta medida, a análise e interpretação das fotografias foi tendo como referência esses mesmos critérios. Os alunos foram analisando as imagens fotográficas, seguindo o conhecimento que tinham previamente sobre os acontecimentos retratados nas mesmas.

Passando então de uma abordagem mais específica para uma abordagem mais genérica, importa agora dar resposta às duas últimas questões que nos propusemos fazer sobre esta atividade.

Quanto à questão - *De que forma estes trabalhos acrescentam algo ao que foi lecionado em contexto de sala de aula?* o leitor sabe com certeza que há um programa a cumprir e que quando estamos perante uma turma de ensino secundário e em ano de exame, o caso é ainda mais delicado. Sendo o conteúdo programático da Unidade de não aprofundamento, as aulas despendidas foram relativamente poucas. Assim, esta atividade, inserida no evento mencionado anteriormente, foi uma mais valia para o conhecimento e destreza dos alunos. Possibilitou aos discentes uma pesquisa mais aprofundada sobre os conteúdos lecionados, demonstrando aos mesmos outras realidades existentes para além daquelas que eles conheceram em sala de aula. Este facto foi corroborado em diálogo com os alunos, que admitiram que este tipo de trabalho era um contributo adicional para o seu conhecimento. Para além disso, esta tarefa produziu nos mesmos a capacidade de os próprios procurarem as suas fontes de informação e de conhecimento, ultrapassando a linha do ensino tradicional, onde o professor é o grande transmissor de conhecimento e o aluno um mero recetor (Becker & Urban, 2017, p. 597).

Por fim, no que se refere à questão - *Quais as principais fontes que os alunos selecionaram para obterem as informações e as fotografias colocadas nos trabalhos?* os grupos de trabalho foram aconselhados a visitar alguns acervos online de fotografia (**Anexo 5**). A maioria acabou por escolher imagens fotográficas presentes nesses sites. Embora, apenas um grupo tenha feito referência do site onde encontrou as mesmas, averiguamos que os restantes também se socorreram dessa fonte para a sua pesquisa. Deste modo, em algumas fotografias encontramos referenciado a autoria, bem como a data e local onde a mesma foi captada. Pese embora esta realidade, houve também grupos que

se socorreram do tema do seu trabalho para fazer a simples pesquisa no motor de busca “google”. Para nós tanto a primeira como a segunda opção foram igualmente aceites. A sugestão de sites apenas se centrou no propósito de os alunos terem a possibilidade de encontrar mais informação sobre as fotografias que iriam escolher.

#### 2.3.4. A Fotografia na Carta

No dia dois de maio de dois mil e dezanove, lecionamos a última aula supervisionada, cujo conteúdo se centrou nos problemas transnacionais decorrentes da era da globalização. Este conteúdo está integrado na Unidade 2 - *A viragem para outra Era*, do Módulo 9 - *Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual*.

Na elaboração desta aula sempre tivemos como foco a concretização de outra atividade para o Relatório. Esta motivação surgiu pela imensidão de fotografias encontradas para os conteúdos que iríamos lecionar. Assim, para cada questão transnacional (migrações, segurança e ambiente) fomos confrontados com imagens fotográficas riquíssimas e também bastante atuais. Para esta pesquisa utilizamos não só as fotografias contidas no manual escolar, mas também imagens presentes nos mesmos sites que indicamos na atividade anterior (World Press Photo, Magnum, Getty Images, Flickr, Corbis).

Toda a aula foi guiada no sentido de uma abordagem à fotografia (**Anexo 7**). Os vários momentos da mesma foram tendo como estratégia esse tipo de documento. A motivação, inclusive, passou pela análise e interpretação de três imagens fotográficas alusivas às três questões transnacionais a tratar (**Anexo 8**). Ao longo da leção mais fotografias foram sendo analisadas como, por exemplo, a fotografia de Massimo Sestini, em 2014, que captava um barco à deriva no Mediterrâneo amontado de refugiados (**Figura 22**). Todas estas imagens foram tratadas e analisadas com um propósito: a da realização de um trabalho pelos discentes sobre esses mesmos conteúdos.



**Figura 22-** Migrantes num barco à deriva no Mediterrâneo. Autoria de Massimo Sestini, 2014

No final da aula e após uma reflexão sobre os temas lecionados, foi então mostrado aos alunos um guia esclarecendo quais eram as diretrizes do trabalho a realizar (**Anexo 9**). Para esta atividade seguimos a mesma dinâmica que a aplicação anterior. Os discentes teriam que selecionar, agora, uma fotografia sobre uma das questões transnacionais tratadas em sala de aula. A escolha da mesma teria que passar pela pesquisa nos sites mencionados anteriormente: World Press Photo, Magnum, Getty Images, Flickr, Corbis. Após essa seleção, ao contrário da aplicação anterior, os mesmos teriam que escrever uma carta a um membro de uma ONG ou a um deputado de uma das organizações transnacionais<sup>8</sup>. No conteúdo da mesma teriam que estar evidentes os três níveis de análise e interpretação da fotografia escolhida, bem como a autoria da foto, data e local (**Anexo 9**).

O trabalho proposto ficou entregue a cinco grupos por turma, com cerca de quatro a cinco elementos. Ao contrário da atividade anterior, os discentes não teriam a árdua tarefa de colaborar na organização de um evento. Assim, achamos exequível integrar todos os elementos das duas turmas na concretização deste trabalho. Embora esta tarefa fosse mais facilitada, houve dois grupos que não entregaram. Portanto, a análise desta atividade acabou por ficar circunscrita a oito grupos no total.

A metodologia utilizada para a análise e aferição desta terceira aplicação é a mesma que utilizamos na atividade anterior. Optamos também pelo mesmo tipo de questionamento, uma vez que as intervenções são bastante semelhantes. Assim, tal como na anterior aplicação, cingimos a nossa apreciação às quatro questões atrás transcritas:

- De que forma estes trabalhos respondem à escolha de fotografias relacionadas com as matérias lecionadas?
- De que modo os trabalhos incorporam uma boa capacidade de análise da iconografia (descrição) e da iconologia (significado)?
- De que forma estes trabalhos acrescentam algo ao que foi lecionado em contexto de sala de aula?
- Quais as principais fontes que os alunos selecionaram para obterem as informações e as fotografias colocadas nos trabalhos?

---

<sup>8</sup> A opção de pedirmos uma carta aos discentes surgiu na sequência da reflexão com o orientador. Para além disso, no Programa Curricular de História A é também evidente, nas sugestões, a pesquisa das ações das ONG'S, Cruz Vermelha, entre outros. Deste modo, a nossa atividade teve como referência estes dois pilares.

Como para esta atividade contamos com oito trabalhos (quatro por turma), achamos conveniente apresentar um quadro síntese sobre os aspectos mais relevantes de cada um dos mesmos (**Anexo 10**).

**Tabela 5-** Quadro síntese dos trabalhos realizados

Grupos de trabalho	Tema da fotografia	Título da fotografia	Nome do fotógrafo	Site de pesquisa	Data da fotografia	Local da fotografia
<b>Grupo 1</b>	Migrações	X	Yannis Behrakis	Jornal online “Exame”	8 de agosto de 2016	Mediterrâneo Central, entre Líbia e o litoral da Itália
<b>Grupo 2</b>	Ambiente	Factory sunset in Cleveland Ohio	Joe Sohm	Getty Images	1 de janeiro de 1992	Cleveland Ohio
<b>Grupo 3</b>	Ambiente	Living Among What's Left Behind	Mário Cruz	X	02 de setembro de 2018	Manila, Filipinas
<b>Grupo 4</b>	Migrações	X	Pau Barrena	Globo.com	17 de julho de 2018	Mediterrâneo
<b>Grupo 5</b>	Ambiente	X	Michael Regan	Getty images	23 de outubro de 2018	Manchester, Reino Unido
<b>Grupo 6</b>	0	A victim of a Viet Cong attack.	Larry Burrows	Getty images	1968	Vietname
<b>Grupo 7</b>	Segurança	Venezuela Crisis	Ronaldo Schemidt	World Press Photo	3 de maio de 2017	Venezuela
<b>Grupo 8</b>	Migrações	X	Damir Sagolj	X	24 de setembro de 2017	Bangladesh

**Legenda**

0-Resposta inadequada

X – Sem dados

Começando por responder à primeira pergunta, pudemos constatar que todos os grupos, à exceção de um, escolheram fotografias relacionadas com a matéria lecionada segundo o que sugerimos no trabalho proposto (**Tabela 5**). Apenas o grupo 6, como atestamos, desviou-se do que foi pedido, elaborando um trabalho que estava relacionado com a Guerra do Vietname. Acreditamos que os alunos poderão ter confundido a questão

transnacional *segurança* com este tipo de acontecimento, porém não pudemos considerar que o trabalho esteja relacionado com os conteúdos lecionados. Sendo a Unidade 2 de abordagem à Era da Globalização, não podíamos integrar a questão tratada pelo grupo como uma questão enquadrada em algum tema sugerido. Também o grupo 7 nos levantou algumas dúvidas quanto ao tema que a sua fotografia tratava. Acabamos por enquadrar este trabalho no tema *segurança*. Este problema da Venezuela está sem dúvida relacionado com a era global, onde esta crise não pertence só a esse país, mas a todo o mundo. A mesma tem trazido inúmeras consequências a nível da paz mundial. Como temos visto estes acontecimentos têm sido o assunto do dia nas várias partes do globo, onde vários países reúnem esforços para colmatar esta enorme crise. Dos grupos que se enquadraram nos temas sugeridos, constatámos que a maioria optou por trabalhar as questões relacionadas com as migrações e ambiente (**Tabela 5**).

Para responder à segunda questão - *De que modo os trabalhos incorporam uma boa capacidade de análise da iconografia (descrição) e da iconologia (significado)?* achamos conveniente fazer uma análise um pouco distinta da anterior. Como esta aplicação envolveu um maior número de grupos, tivemos que adotar outra estratégia para não sermos demasiado redundantes. Assim, para procedermos à análise do conteúdo dos trabalhos decidimos elaborar uma grelha de avaliação correspondente aos três níveis de análise iconográfica sugerida por Panofsky. Os oito grupos foram avaliados numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde ao nível *muito elementar* de análise, 2 ao nível *elementar*, 3 ao nível *satisfatório*, o 4 ao nível *bom* e o 5 ao nível *muito bom*. Mediante este pensamento, apresentamos a seguinte grelha:

**Tabela 6-** Grelha de avaliação dos grupos

Grupos de trabalho	Níveis de análise da Fotografia		
	Nível Pré-iconográfico	Nível Iconográfico	Nível Iconológico
Grupo 1	2	4	4
Grupo 2	4	4	4
Grupo 3	4	4	3
Grupo 4	3	4	5

<b>Grupo 5</b>	5	5	-
<b>Grupo 6</b>	5	5	2
<b>Grupo 7</b>	5	4	5
<b>Grupo 8</b>	5	5	5

Como podemos constatar, a maioria dos grupos atingiu níveis bastante satisfatórios no que toca à análise das fotografias selecionadas. Deste modo, muitos dos alunos conseguiram fazer uma descrição minuciosa do que viram. Demonstraram igualmente uma enorme sensibilidade aos temas propostos, integrando-os nos conceitos e aprendizagens aprendidas anteriormente (**Tabela 6**).

O grupo que mais se destacou foi o grupo 8. Como averiguamos, o mesmo atingiu o nível 5, *muito bom*, em todos os parâmetros de análise fotográfica.

Quanto ao nível pré-iconográfico, este grupo partilha com os grupos 5, 6 e 7 a mesma destreza analítica. Os mesmos individualizaram-se pela descrição minuciosa de objetos, pessoas, acontecimentos, sentimentos retratados na imagem. Exemplo desta averiguação, temos o grupo 6 que refere:

*Na fotografia apresentada podemos observar um soldado Sul-Vietnamita agachado ao lado de uma mulher bastante ferida que se encontra em cima de uma tábua de madeira. Em segundo plano, podem ser visualizadas duas pessoas a carregar todos os bens que conseguiram salvar das explosões que estão a acontecer em terceiro plano. O sofrimento, o desespero e a impotência de não se conseguir ajudar transparece facilmente* (**Anexo 10**)

Partindo desta referência atestamos que todos os pormenores subjacentes à imagem foram descritos, o *soldado*, a *mulher*, as *duas pessoas*, o *sofrimento*, etc. Como referido anteriormente, neste nível de análise destacam-se os restantes grupos mencionados, que, embora não sejam aqui exemplificados, encontram-se no mesmo patamar (**Anexo 10**).

No que se refere ao nível de análise iconográfico, os grupos 6, 7 e 8 são os que se destacam dos restantes. Nos trabalhos apresentados por estes três grupos é visível a preocupação que os alunos tiveram em abordar o tema e o significado vinculado na fotografia selecionada. Aproveitando-nos do exemplo transcrito anteriormente, temos o grupo 6 que nos identifica o *soldado* sendo um *soldado vietnamita*, e para além disso identifica também as *explosões que estão a acontecer em terceiro plano* como as deflagrações fruto da Guerra do Vietname. Para este nível de análise este não poderia ter sido o exemplo mais

adequado. O significado de cada elemento presente na imagem está bem patenteado. Para além disso, é igualmente notória a preocupação em demonstrar como o tema *Guerra do Vietname* foi representado na mesma imagem. Tal como o grupo 6, os dois restantes grupos também fazem esta associação. Temos o exemplo do grupo 8 quando nos identifica as *sete personalidades* presentes na imagem como sendo *refugiados* vindos do Bangladesh a *disputar ajuda humanitária* (**Anexo 10**).

Num nível mais avançado de análise, o nível iconológico, destacamos os grupos 4, 7 e 8. Como nos evidencia este parâmetro de análise é importante que cada grupo demonstrasse a capacidade de resgatar os valores simbólicos da época retratada na imagem, bem como a mensagem por detrás da fotografia selecionada. Para responder a estas questões, temos como exemplo um excerto do trabalho do grupo 8:

*(...) às injustiças correntes no presente século XXI, onde várias pessoas são vítimas de guerras territoriais constantes em todo o mundo, com grande destaque para o Médio Oriente. As questões transnacionais tornaram-se cada vez mais um problema com grandes proporções a nível mundial, afetando toda a população no meio em questão e obrigando-os a procurar refúgio em locais geográficos mais pacíficos, como é o caso da Europa* (**Anexo 10**)

Como averiguamos no excerto transcrito, o grupo 8 conseguiu compreender qual foi a motivação principal para a realização da fotografia em questão. Sendo uma imagem que aborda o tema das migrações, este tipo de análise produzido pelos alunos não poderia ser a mais adequada. O destaque dado às evidências descritas - *milhares* [de refugiados] *que perdem a vida a tentar salvar-se* (**Anexo 10**), levam a que os alunos compreendam que a mensagem principal e intrínseca à imagem é revelar as *injustiças correntes no presente século XXI, onde várias pessoas são vítimas de guerras territoriais constantes em todo o mundo, com grande destaque para o Médio Oriente* (**Anexo 10**). Assim, mais do que verem, descreveram e observarem a imagem, a fotografia foi reveladora do seu propósito e os alunos logo associaram e elencaram a justificação subjacente à imagem. Tal como este grupo, temos os dois restantes que nos dão uma análise iconológica deste tipo. O grupo 4, por exemplo, revela-nos que o *resgate* fotografado é revelador de uma mensagem de apelo à segurança e proteção dos refugiados que diariamente atravessam, em condições degradantes, o mar mediterrâneo (**Anexo 10**).

Embora situemos a maioria dos grupos num patamar bastante satisfatório no que concerne à análise das fotografias, encontramos pelos menos 3 grupos com níveis de análise no limiar do 2, *elementar*, e do 3, *satisfatório*. Como averiguamos, os grupos 1 e 3 e

o grupo 6 são os grupos citados (**Tabela 6**). Reconhecemos que os grupos 3 e 6 se destacaram pela positiva no nível pré-iconográfico e iconográfico, porém no nível mais avançado de análise, iconológico, ficou muito aquém do desejado. Em todo o trabalho elaborado pelos respetivos grupos, não temos explícita a mensagem vinculada pela imagem e porquê que a mesma foi representada daquela forma (**Anexo 10**). Já no grupo 1, destaca-se a falta de destreza no nível pré-iconográfico, uma vez que os alunos não produziram uma descrição minuciosa dos elementos que estão presentes na fotografia, nem tão pouco os sentimentos perceptíveis na mesma (**Anexo 10**).

Nesta abordagem é necessário ainda destacar o grupo 5. Como podemos observar, quanto ao nível de análise iconológica da fotografia em questão, colocamos o seguinte símbolo “-“(Tabela 6). Não decidimos colocar nenhuma classificação, uma vez que a imagem selecionada e a análise dos alunos nos deixaram algo surpreendidos (**Anexo 10**). Este grupo individualizou-se dos restantes, quanto à reflexão final sobre a fotografia escolhida:

*Observamos também milhares de adeptos nas bancadas, onde naquela noite estiveram 73.496 nas mesmas, já para não falar dos milhões que assistiam em direto em casa. Agora pense na quantidade de plástico que foi utilizado pelos adeptos quer no estádio quer em casa enquanto observavam o jogo. Pense na quantidade de palhinhas das bebidas e outros plásticos usados naquele momento que vão muito provavelmente acabar no mar. Por tudo isto temos de passar uma mensagem acerca de ambiente, antes que seja tarde demais (**Anexo 10**).*

Como podemos verificar, a mensagem que os alunos retiraram da fotografia selecionada nada esteve enquadrada nas motivações que o fotógrafo teve na captação da mesma imagem. Para o fotógrafo desportivo, Michael Regan, o propósito da imagem retratada passou apenas por captar o momento do festejo do golo protagonizado por Dybala, no Manchester United em 2018. Ora, como podemos averiguar os alunos extravasaram a linha da intenção do próprio autor e fizeram eles uma reflexão bastante pessoal.

Consideramos esta análise errada? Não, de todo. Os alunos não estão errados quanto ao seu nível de interpretação. Como vimos no enquadramento teórico, uma imagem pode ter várias interpretações, mesmo que as mesmas não se enquadrem no propósito do autor (subjetividade da fotografia) (Kossoy, 2001, pp. 42-43). Deste modo, aceitamos esta reflexão bastante original uma vez que não deixa de ser um pensamento bastante sustentado e credível.

Para terminamos esta abordagem à fotografia, importa ainda dar destaque a um aspeto bastante interessante na maioria dos trabalhos. Dos 8 trabalhos entregues, 7 foram reveladores da sensibilidade que os discentes tiveram na análise dos temas abordados. Sendo uma carta dirigida a um membro de uma ONG ou um deputado Europeu, os alunos manifestaram propostas de resolução para os problemas inerentes às questões transnacionais tratadas, bem como apelaram à maior consciencialização mundial. Exemplo desta maior sensibilização temos o seguinte excerto do grupo 8 que refere:

*Por tudo isto temos de passar uma mensagem acerca do ambiente, antes que seja tarde demais. Por isso fica a nossa vontade de tornar o futebol, um desporto que move milhões de pessoas, num desporto verde, sustentável e, como consequente propomos uma petição para proibir o plástico (como palhinhas, garrafas de água, invólucros de pastilhas elásticas, copos, etc) nos estádios*  
**(Anexo 10).**

Como podemos anuir, os discentes não só se preocuparam em analisar as imagens que selecionaram para os seus trabalhos, mas também se interessaram em refletir sobre os problemas transnacionais trabalhados e lecionados em sala de aula.

Quanto à questão - *De que forma estes trabalhos acrescentam algo ao que foi lecionado em contexto de sala de aula?* a resposta é semelhante à da atividade anterior. Obviamente, que esta aplicação contribuiu para uma aprendizagem complementar. Sendo conteúdos de aprofundamento, o trabalho revelou-se imprescindível para um conhecimento mais pormenorizado. As atividades produziram nos alunos uma maior autonomia quanto à seleção das fontes de trabalho. Assim, mais do que dar as *ferramentas* aos discentes, achamos essencial serem eles a procurar os seus próprios *utensílios*.

Por fim, no que se refere à questão- *Quais as principais fontes que os alunos selecionaram para obterem as informações e as fotografias colocadas nos trabalhos?* verificamos que a maioria dos alunos recorreu aos acervos online sugeridos, privilegiando o site Getty Images (**Tabela 5**). Embora tenhamos também grupos que fazem referência a outro tipo de acervos (Globo.com e Jornal Exame), achamos que a informação contida é igualmente fiável. Para além disso achamos exequível referir neste ponto a questão da autoria das fotografias. Todos os grupos, sem exceção, identificaram o nome do fotógrafo que captou as imagens selecionadas. Ora, como já mencionado anteriormente, num trabalho sobre este tema (fotografia), um dos elementos chave para compreender a intencionalidade da imagem é compreender o trabalho do próprio autor (Kossoy, 2001, pp. 42-43). Apesar dos alunos não terem feito uma pesquisa nesse sentido, alguns grupos foram

percebendo a mensagem por detrás de cada uma das fotografias. Deste modo, todo o trabalho de investigação foi sendo feito de forma credível e sem nenhum percalço.

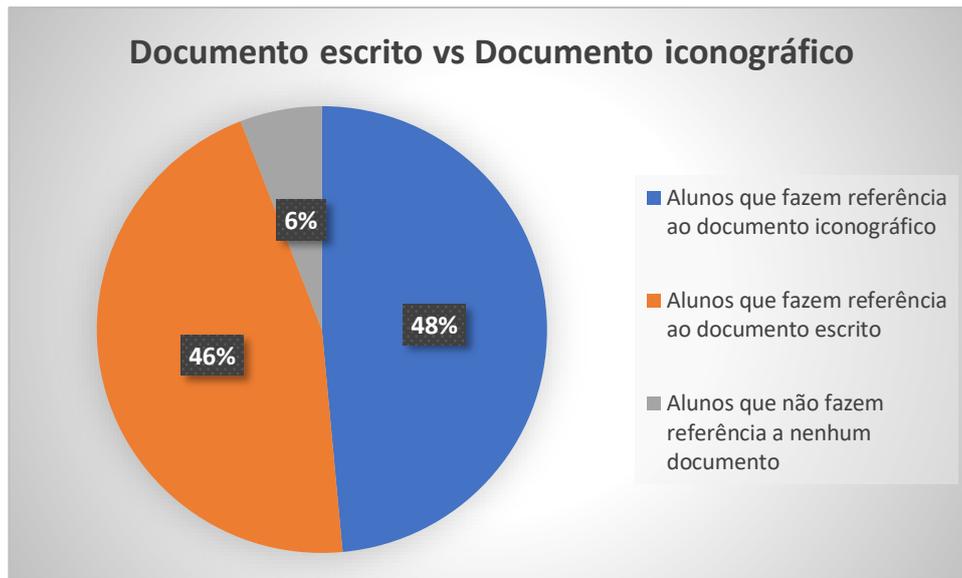
Numa reflexão final sobre a atividade podemos constatar que a mesma foi, sem dúvida, um acrescento à atividade anterior. Os resultados foram bastante assertivos e reveladores de uma evolução positiva. Verificamos que a elaboração e desenvolvimento de atividades deste género são um acrescento para os alunos. Nesta evolução denota-se, sem dúvida, que a prática regular deste tipo de trabalhos desenvolve a literacia visual dos alunos.

### **2.3.5. Documento escrito vs Documento iconográfico**

Nos quinze dias subsequentes à aplicação anterior, os alunos iriam realizar o último teste de avaliação de História A. Este seria elaborado pelos estagiários e orientado pela professora orientadora da escola. O seu conteúdo incluiria, de entre outras Unidades, a Unidade 2 - *A viragem para uma outra era* (**Anexo 11**). Sendo um dos temas dessa Unidade (questões transnacionais), muito trabalhada tanto na sala de aula como na atividade anterior, achamos conveniente incluir no teste um exercício sobre esses problemas. Nesse exercício pensamos de imediato fazer uma pequena aplicação para o nosso Relatório. Em discussão com o orientador do Relatório surgiu a ideia de fazer um balanço geral sobre o uso da fotografia como documento histórico.

Para a realização desta aplicação, foi então elaborado o exercício que consistiu na questão - *Refira três dos problemas transnacionais que, com base no documento 1 e 2, ameaçam o mundo atual* (**Anexo 12**). Os documentos em que os alunos deveriam basear-se para responder à pergunta, foram de dois tipos: um documento escrito e dois documentos iconográficos (**Anexo 12**). A escolha por dois tipos de documentos distintos se regeu mediante o nosso objetivo principal: mostrar qual o tipo de fonte que os alunos mais recorriam, se o escrito ou iconográfico.

Na realização deste teste sumativo contamos com 38 alunos das duas turmas. A correção deste momento de avaliação foi feita por todos os elementos de estágio, incluindo a professora orientadora. No final, o exercício proposto foi analisado, conseguindo-se tirar as seguintes ilações:



**Figura 23-** Documento escrito vs Documentos iconográfico

Como se evidencia, o documento iconográfico foi a fonte mais utilizada pelos alunos. Cerca de 33 alunos (48%) recorreram às informações contidas nesse tipo de fonte para a responder à questão pedida. Contudo, houve também alunos que na mesma questão fizeram alusão ao documento escrito. Assim, dentro da mesma resposta averiguamos que 31 alunos (46%) também fizeram referência a esse tipo de fonte. Com uma menor percentagem (6%) temos 4 discentes que não recorreram a nenhum documento (**Figura 23**).

Esta aferição revelou-se bastante interessante. Evidentemente que neste tipo de exercício não estava em questão a capacidade de análise da fotografia, mas sim a associação da mesma à questão transnacional evidente. Embora tenhamos uma pequena diferença percentual entre um e outro documento, os discentes acabaram por cingir a sua resposta ao documento iconográfico. Este resultado causou uma certa admiração, uma vez que, como verificamos no enquadramento teórico, a tendência é de os alunos recorrerem mais facilmente a documentos escritos, devido à questão das pedagogias tradicionais ainda bastante vincadas nos dias de hoje (Becker & Urban, 2017, p. 597).

Neste tipo de exercício foi evidente que os alunos procuraram de imediato, através das fotografias, identificar os problemas transnacionais subjacentes. Tendo eles já conhecimento de outras imagens fotográficas, parece-nos que a abordagem a este tipo de fonte foi mais facilitada. Deste modo, prova-se que as atividades concretizadas ao longo do ano

têm tido um papel bastante positivo no desenvolvimento da alfabetização visual do discente.

Para além dessa evidência, houve alunos que, através da identificação da questão transmitida pela imagem, souberam elencar alguns aspetos subjacentes à mesma, como é o caso do aluno 3:

*No documento 2 podemos observar o segundo problema que são os refugiados [migrações]. Perseguições étnicas e fundamentalismos religiosos fazem com que se originem movimentos de fuga e em consequência disso o número de refugiados aumenta (Anexo 13)*

Como se verifica o aluno através da observação da imagem e segundo o seu conhecimento soube ir mais além, identificando as causas que motivaram essas pessoas, neste caso os refugiados, a fugirem dos seus países e procurarem abrigo/acolhimento noutras regiões. Este foi sem dúvida um dos exemplos fruto do trabalho desenvolvido pelo discente e seus colegas de grupo na aplicação anterior.

Embora o objetivo principal desta aplicação não passe pela análise iconográfica pormenorizada das fotografias evidenciadas, existem discentes que demonstram ainda essa capacidade. É o caso do aluno 6 quando evidencia *no documento 2 pela representação do desespero dos refugiados em busca de uma vida melhor (Anexo 13)*. Averigua-se que o discente teve a preocupação de observar a imagem e reconhecer o estado emocional - *desespero* - presente nas pessoas da fotografia. Esta sensibilidade transpõe-nos para o nível dos sentimentos transmitidos, mas também para uma análise pré-iconográfica, também evidente noutros alunos, como é o caso do discente 12 que também faz menção ao *desespero* das pessoas.

Apesar de encontrarmos estas evidências, averiguamos também alunos que não fizeram a associação correta da fotografia à questão transnacional que lhe era subjacente. Quanto à segunda fotografia, *Viver entre o que foi deixado para trás* de Mário Cruz reconhece-se que o nível de dificuldade era maior (Anexo 12). Embora tenhamos um grupo que elaborou um trabalho sobre esta fotografia, o resto dos discentes nunca se tinham deparado com a mesma. Assim, temos o caso do aluno 3 que refere que *no documento 2 ainda podemos encontrar o terceiro problema que é a pobreza* ou então o aluno 4 *no documento 2 é a própria pobreza*. Esta situação subsiste em mais discentes que identificam a pobreza como o problema transnacional associado à segunda imagem. Em primeiro

lugar, é compreensível que os alunos identifiquem a pobreza porque realmente está presente na fotografia patenteada pelo *rapaz* que tem roupas rotas e sujas. Embora, os discentes não identificassem, nas suas respostas, esses pormenores, presumimos que terá a ver com essa questão associada também ao lixo que ladeia o menino. Porém, como não há nenhuma questão transnacional *pobreza*<sup>9</sup>, os alunos teriam que associar os elementos presentes na imagem, já mencionados, ao problema do *ambiente*. Assim, a análise desta fotografia foi sendo feita com enorme dificuldade, criando um obstáculo na compreensão do problema transnacional que lhe era subjacente.

Apesar dessa dificuldade, numa reflexão final podemos concluir que o objetivo desta pequena aplicação foi cumprido. Este exercício não só nos permitiu tirar ilações quanto ao documento de que os alunos mais se socorreram, mas também compreender até que ponto as atividades anteriores foram positivas. Sem dúvida que os resultados obtidos não poderiam ser mais satisfatórios. Os alunos mostraram ter uma maior atenção ao uso da fotografia como documento histórico. Embora esta abordagem apenas se tivesse centrado nesse objetivo, verificamos também alunos a procederem a uma breve análise do conteúdo fotográfico.

### **2.3.6. Vestir a pele de fotógrafo: os alunos como autores da fotografia**

Para terminamos este conjunto de atividades, decidimos nos meados de maio fazer uma última aplicação. Esta seria o culminar de todas as atividades anteriores e onde os discentes teriam total liberdade de ação. A atividade em si, foi pensada após a análise do artigo de Anthony Tessari, onde, fazendo referência ao trabalho de José Souza Martins, anuncia que:

*Para a compreensão da fotografia- e não apenas do seu produto final (...) ser o produtor de uma foto é uma tarefa que pode auxiliar o aluno na apreensão da técnica fotográfica e de todas as problemáticas que ela suscita (selecionar um motivo, enquadrar, compor, pedir permissão para efetuar o clique, fazê-lo escondido, etc.)*

(Tessari, 2012, p. 486)

---

<sup>9</sup> Consideramos que este conceito possa estar associado a uma consequência e não uma causa destas questões transnacionais.

Neste sentido, achamos conveniente realizar uma atividade final em que os alunos dariam provas das aptidões conseguidas após um ano onde foi sendo desenvolvida a sua literacia visual.

Para findar em *beleza* este projeto decidimos sugerir aos alunos que eles próprios encarnassem o papel de fotógrafos e que captassem algum momento/acontecimento, objeto/pessoa que, obviamente, estivesse relacionado com a matéria lecionada no presente ano letivo. Esta atividade foi sugerida aos alunos no final de uma aula de 100 minutos lecionada por mim. A mesma foi acompanhada de um guião de orientação que continha todas as diretrizes às quais os discentes deveriam cingir (**Anexo 14**).

Para esta atividade os alunos teriam que mostrar não só a sua destreza analítica quanto aos três níveis de análise sugerido por Erwin Panofsky, já trabalhado ao longo do ano, mas também compreender esta vertente do fotógrafo como sujeito ativo e cheio de intencionalidade no ato fotográfico. Esta última abordagem seria essencial para que os discentes chegassem à conclusão de que uma fotografia é toda ela cheia de propósitos que, muitas das vezes, não é visível na fotografia, mas sim na ótica do seu fotógrafo) (Kossoy, 2001, pp. 42-43). Assim, mais do que analisar uma fotografia pelos elementos que lhe subjaz, importava mostrar aos alunos que a mesma é portadora de uma mensagem intrínseca ao próprio fotógrafo e à sua intenção.

Os trabalhos deveriam ser individuais e entregues num prazo de quinze dias<sup>10</sup>. Em combinação com os discentes decidimos aceitar fotografias que eles já tivessem tirado, mas, claramente, enquadradas nos conteúdos lecionados. Sendo um trabalho mais abrangente, decidimos desde logo prestar algum esclarecimento quanto a eventuais dúvidas.

Deste modo, tudo parecia estar a ser feito da melhor maneira possível. Em todas as aulas relembraava aos discentes a importância da elaboração deste trabalho, perguntava-lhes se tinham dúvidas ou questões. Apesar disso, desde início que sentia que os alunos mostravam pouco interesse na tarefa proposta. Quando confrontados com esta situação referiam que *tinham muitos testes*, ou então, que *tinham que começar a estudar para o exame*.

Após as duas semanas de entrega do respetivo trabalho, esta falta de interesse não poderia ter sido mais notória. No total de 39 alunos nas duas turmas, apenas dois discentes

---

<sup>10</sup> A escolha por trabalhos individuais passou pelo facto de a análise e apuramento de dados poder ser mais minucioso e pormenorizada.

da turma X entregaram o seu trabalho. Apesar de reconhecermos que os alunos já vinham a manifestar desinteresse ao longo das duas semanas, nunca pensamos que os resultados fossem tão negativos.

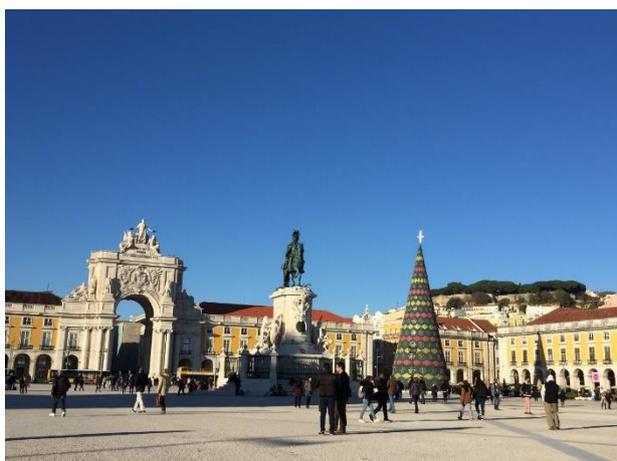
Após algumas reflexões quanto ao que tinha acontecido chegamos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, os alunos estavam numa fase em que, realmente, tinham vários testes. Em segundo lugar, sendo quase no final do ano os discentes estavam mais preocupados em terminar os trabalhos para outras disciplinas. Em terceiro lugar, o exame nacional estava a um mês de ser realizado, e como podemos compreender, alunos sob pressão dos exames nunca na vida iriam priorizar um trabalho que apenas contava uma pequena percentagem para a sua nota. Assim e dado a todos estes obstáculos, esta atividade foi sempre condenada ao fracasso.

Reconhecemos que a falha não só passou pelos alunos, mas também por nós. A elaboração deste tipo de atividade que, para o respetivo Relatório, é tão importante deveria ter sido calendarizada mais cedo. A possível realização desta aplicação em meses antecedentes poderia ser uma mais valia para o nosso tema. Poderíamos, possivelmente, tirar outro tipo de conclusões, ou então colmatar falhas que pudessem subsistir nos trabalhos dos alunos.

Apesar deste fracasso, os trabalhos entregues pelos dois alunos da turma X não devem ser descartados. Assim, faremos uma breve referência aos mesmos sem entrarmos em generalizações, uma vez que a amostra não nos possibilita fazer qualquer tipo de suposições.

Dos dois trabalhos entregues tivemos que ter em evidência se todos os parâmetros do guião de orientação foram cumpridos. Em primeiro lugar, foi preciso ter em conta se as fotografias estavam enquadradas nos conteúdos lecionados no presente ano letivo. Em segundo lugar, se houve a análise da imagem, ou seja, se os discentes mostraram a sua competência, seguindo os três níveis de análise produzidos por Erwin Panofsky. E em terceiro lugar, dever-se-ia ter em consideração se os discentes tiveram a capacidade de demonstrar a intencionalidade por detrás da fotografia captada, ou seja, a mensagem que queriam transmitir.

Após esta explanação, as fotografias produzidas pelos alunos foram as seguintes:



**Figura 25-** Fotografia do aluno 1



**Figura 24-** Fotografia do aluno 2

Como podemos averiguar, tanto a imagem do aluno 1 como a imagem do aluno 2 estão enquadradas na matéria lecionada de História A do 12º ano. A primeira fotografia surge contextualizada nos conteúdos programáticos *Da Revolução à estabilização da democracia*. Esta evidência é reiterada quando o aluno refere:

*Terreiro do Paço é um grande símbolo da História de Portugal e ao qual estão associados acontecimentos como o 25 de Abril de 1974 e episódios da mesma revolução, como foi o caso de quando Salgueiro Maia enfrentou o Regimento de Cavalaria 7 que estava a favor do Estado Novo (Anexo 15)*

A segunda fotografia escolhida pelo aluno 2 está também ela enquadrada nas matérias lecionadas no presente ano letivo. A mesma está relacionada com os conteúdos da Unidade 3 *As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX* subjacentes aos *Media e hábitos socioculturais*. Assim, o mesmo aluno evidencia a televisão como:

*(...) um grande meio de comunicação. Nos Estados Unidos assumiram a liderança dos progressos tecnológicos relativos à televisão e é nos lares que este meio se difunde com maior rapidez. Em Portugal surgiu em 1957 (7 de março) e inicialmente, as pessoas dirigiam-se aos cafés ou casas de vizinhos pois nesta altura nem todas as pessoas tinham possibilidades. A televisão combinou o papel de fonte de informação e de conhecimentos internacionais com o entretenimento, sendo um motor de difusão de opiniões e de ideia (Anexo 15)*

Como podemos verificar nas transcrições anteriores, tanto o aluno 1 e o aluno 2 dão relevo à importância do objeto fotografado. As fotografias presentes são prova viva que as imagens são cheias de intencionalidade. Temos o caso do aluno 1, que observa o Terreiro do Paço como um espaço emblemático e com bastante simbologia, ligada a acontecimentos decorrentes do 25 de abril de 1974. Se refletirmos um pouco sobre estes parâmetros um outro observador sem conhecimento do trabalho produzido pelo fotógrafo poderia muito bem pensar que o propósito da mesma fotografia nada teria a ver com esta simbologia atribuída pelo seu autor. É por estas razões que este trabalho foi tão relevante. Como vimos no enquadramento teórico, é essencial compreender também o trabalho do próprio fotógrafo (Dias A. I., 2012, p. 22).

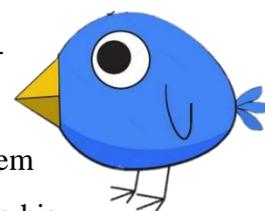
Sendo duas imagens que estavam inteiramente enraizadas nos alunos em questão, os discentes procederam a uma análise mais ligada ao nível da iconologia. Sendo as fotografias da sua autoria, os alunos procuraram antes de mais apelar às significações das suas imagens. Assim, como referido anteriormente, os significados e simbologias estão muito mais vigentes nestes trabalhos do que os elementos que as compõem.

Neste trabalho, mais do que fazer uma análise pormenorizada passando por todos os níveis de abordagem à imagem, foi fundamental, compreender até que ponto este trabalho elucidou os alunos quanto à intenção do próprio autor da fotografia. Para chegar a conclusões mais precisas, era excelente se os restantes alunos também tivessem feito os seus trabalhos.

Numa reflexão final sobre esta atividade importa tecer algumas considerações. A atividade final foi sem dúvida uma aplicação que não foi bem conseguida. Reconhecemos que deveríamos ter procedido de outra forma para que a mesma fosse um exercício de consolidação de todas as atividades anteriores. Apesar do insucesso desta aplicação, não podemos apenas retirar aspetos negativos. Esta abordagem abriu caminho para novas aprendizagens. Como o ditado diria, *É com os erros que a gente aprende*, e não poderia ser mais acertado. Desta forma, não poderíamos escrever um relatório sem também mostrar as falhas e lapsos que cometemos, uma vez que eles fazem parte de todo este aprendizado.

## Considerações finais

No presente Relatório, expôs-se um caminho teórico e prático sobre a importância de ensinar a História através da Fotografia. Para isso, como já foi evidenciado, tornou-se necessário fazer uma breve incursão ao mundo da imagem fotográfica para compreendermos a sua utilização como fonte de conhecimento histórico para historiadores e, especificamente, para o processo de ensino-aprendizagem da História.



Ao longo deste caminho, foi-se demonstrando que, desde o seu aparecimento, que a fotografia veio cativar e apaixonar o ser humano. De um mero objeto de culto, a imagem fotográfica transformou-se num objeto comprovativo das realidades e acontecimentos passados. Ela deixara de ser *objetivamente* considerada, para ser *subjetivamente* compreendida. Ela passou a ser encarada como uma *reprodução da realidade*, segundo a perspetiva do seu autor.

Neste sentido, como fonte de conhecimento histórico, a fotografia deve ser interpretada à luz de uma crítica de fontes, onde o historiador e o próprio professor, na sua prática pedagógica, não devem ser neutros: ela não é uma representação fiel dos factos nem testemunha isolada; ela é o resultado final de uma panóplia de possibilidades de ver, optar e fixar um dado aspeto da realidade, cuja decisão coube inteiramente ao fotógrafo, quer esteja a fazer um trabalho de âmbito pessoal ou ao serviço de alguém.

Numa sociedade imagética como a de hoje, somos confrontados, diariamente, com representações fotográficas nos ecrãs, televisões, revistas, jornais, museus, publicidades, na maioria das vezes, consumidas furtivamente na base do empirismo (como evidenciamos neste Relatório).

Face a esta civilização da imagem em que estamos inseridos, as escolas assumem um papel crucial no tratamento deste tipo de fontes. É igualmente importante, que as mesmas aproveitem as vantagens decorrentes da utilização de novos recursos/documentos para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A maior diversidade de documentação desta índole, nos manuais escolares, especificamente, de História A, tem sido um contributo adicional para este tipo de prática letiva. Urge, evidentemente, a necessidade de criar mecanismos/ferramentas de análise

para este tipo de fontes, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento da literacia visual do discente.

Foi neste sentido, que o presente Relatório teve como prioridade responder às questões que foram colocadas no início desta investigação:

- Qual o papel da fotografia na História?
- Qual a importância da fotografia no ensino da História?
- De que forma podemos utilizar a fotografia nas aulas de História?

Enquanto documento excepcional para as aulas de História, foi essencial percebermos até que ponto a imagem fotográfica poderia ser utilizada nas mesmas e quais as eventuais potencialidades que lhe estavam subjacentes. Desta forma, procedeu-se à elaboração de um conjunto de atividades que nos pudessem ser úteis para responder a estas questões e que fossem igualmente frutíferas para o desenvolvimento da alfabetização visual do aluno.

Das seis atividades produzidas fomos tirando algumas ilações, que estão especificamente evidenciadas em cada capítulo dedicado a cada aplicação. Porém, cabe neste espaço tecer algumas considerações gerais.

As primeiras abordagens à fotografia como documento iconográfico foram geradoras de um enorme interesse por parte dos alunos. A primeira atividade foi bastante positiva, tendo os mesmos respondido acertadamente à maioria das questões que lhes eram pedidas. No seguimento das aplicações subsequentes pudemos inferir, que a maior liberdade dada ao discente na realização deste tipo de trabalho, permitiu compreender que: as fotografias selecionadas estavam, na sua maioria, relacionadas com o tema proposto e a matéria lecionada; os alunos foram tendo uma evolução positiva quanto ao desenvolvimento da sua literacia visual; estas atividades foram uma mais valia, produzindo nos alunos conhecimentos mais aprofundados sobre os conteúdos lecionados em sala de aula.

Apesar desta averiguação, cremos que nem tudo correu da melhor forma. Como verificamos, a última atividade foi uma aplicação que não foi tão bem conseguida. Reconhecemos que deveríamos ter procedido de outra forma para que a mesma fosse um exercício de consolidação de todas as atividades anteriores. Acreditamos também que o nosso tra-

balho ficaria mais enriquecido se este tipo de aplicações fosse feito de forma mais sistemática, permitindo uma evolução mais significativa da literacia visual dos alunos, mas também para testar novos tipos de abordagens à fotografia.

Obviamente, que este Relatório foi também uma mais valia para nós. Não poderíamos ter realizado uma investigação sem também evidenciarmos as falhas e os percalços que ocorreram. Como diria o ditado, *É com os erros que a gente aprende* e não poderia ser mais acertado. Estes lapsos contribuíram também para a nossa aprendizagem e fez-nos crescer intelectualmente e profissionalmente.

Chegamos à parte final do nosso trabalho que demorou um ano a fazê-lo: nove meses de estágio, onde produzimos as atividades, e três meses de “escritório”, onde pusemos em papel tudo o que fizemos no mesmo. Após toda esta azáfama, sentámo-nos, paramos e refletimos sobre todo este percurso. Pensamos como foram bons estes últimos tempos: o que nos ensinou, o que aprendemos concretamente e o que ainda podemos vir a aprender.

*Tudo está bem quando acaba bem*, diria William Shakespeare, um poeta, dramaturgo e ator inglês, numa das suas produções teatrais.

É certo, que o ideal é que tudo que comece bem deva acabar bem. Mas este *acabar* cria-nos uma espécie de urticária, que, quanto mais o ouvimos, mais comichão nos dá. Será que o *acabar* é, por si só, uma coisa boa? Será que o *continuar* não seria uma coisa muito melhor?

*Tudo está bem quando continua bem*, diria Daniela Cardoso, uma futura professora de História que teimou em questionar uma frase tão célebre. O continuar, no nosso entender, é muito mais aliciante, mais provocante, mais motivante, mais tudo. O continuar exige mais da nossa essência. Conduz-nos àquilo que queremos, sem pensarmos no amanhã como um fim. Sabemos, é certo, que ao longo da nossa vida há ciclos que se fecham, mas também sabemos que é para que outros se abram.

É nesta incessante continuidade que devemos encarar tudo que aprendemos na vida. Quanto mais se conhece, mais se tem para conhecer.

Este Relatório veio mostrar-nos exatamente toda esta noção de continuidade. Por mais que tentemos elaborar um trabalho com uma grande sustentação teórica e prática, haverá

sempre a ideia que poderíamos ter feito mais e melhor. E é, exatamente sobre este conceito, de continuidade, que o presente trabalho tem o seu fundamento. Não é sua intenção pôr um ponto final no estudo de como *Ensinar a História através da Fotografia*, mas sim que ele crie asas como o *Passarinho* e vá voando, criando ninhos em todos os lugares onde for.

*Tudo está bem quando continua bem!*

Daniela Cardoso

## Referências bibliográficas

- Alvarez, M. T. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História. Estudos de manuais escolares e software educativo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Amar, P.-J. (2007). *História da Fotografia*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barthes, R. (2012). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bauret, G. (2006). *A Fotografia: história, estilos, tendências, aplicações*. Lisboa: edições 70, Lda.
- Becker, G., & Urban, A. (2017). O sentido Histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do Ensino Médio. Em C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. Alves, M. H. Pinto, & M. Gago, *Epistemologias e Ensino da História*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cutura, Espaço e Memória».
- Bittencourt, C. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Burke, P. (2004). *Testemunha Ocular: história e imagem*. (V. M. Santos, Trad.) São Paulo: EDUSC.
- Couto, C. P., & Rosas, M. A. (2018). *Um novo Tempo da História - 12ºano*. Porto: Porto Editora.
- Dias, A. I. (2012). *A fotografia no ensino da História*. Porto. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Repensar a História, Repensar o seu Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Gaskell, I. (1996). História de las imágenes. Em P. Burke, *Formas de hacer História* (pp. 209-239). Madrid: Alianza Universidad.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Goff, J. L. (1990). *História e Memória*. Brasil: Editora Unicamp.

- Kossoy, B. (2001). *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino da História*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>
- Maia, T. A., Alves, L. M., Hermeto, M., & Ribeiro, C. P. (Orgs). (2016). *[Re]construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto: ediPUCRS/ Centro de Investigação Transdisciplinar «Cutura, Espaço e Memória».
- Mauad, A. M. (2004). *Na mira do olhar: um exercício de análise nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v13n1/a05v13n1.pdf>
- Melo, M. C. (2008). *Imagens na História, diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Oliveira, R. S., & Junior, N. B. (2012). *A fotografia como fonte de pesquisa em História da Educação: usos, dimensão visual e material, níveis e técnicas de análise*. Obtido de <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/A%20FOTOGRAFIA%20COMO%20FONTE%20DE%20PESQUISA%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO.pdf>
- Panofsky, E. (1986). *Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença*. Em E. Panofsky, *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo, Brasil: Perspetiva.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schnell, R. (2011). *O Uso da Fotografia em Sala de Aula. Palmeira: Espaço Urbano, Econômico e Sociabilidades – a Fotografia Como Fonte Para a História*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf>
- Seccatto, A. G., & Nunes, F. G. (2015). *A Educação pelas imagens: diálogo sobre as potencialidades da linguagem fotográfica*. Obtido de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/12837/8905>.

Sônego, M. J. (2010). A fotografia como fonte histórica. Obtido de <http://repositorio.furg.br/xmlui/bitstream/handle/1/6718/A%20fotografia%20como%20fonte%20hist%C3%B3rica.pdf?sequence=1>

Tessari, A. B. (2012). *Fotografia na História e no ensino da História*. Obtido de [https://www.academia.edu/3646798/Fotografia\\_na\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_no\\_Ensino\\_de\\_Hist%C3%B3ria](https://www.academia.edu/3646798/Fotografia_na_Hist%C3%B3ria_e_no_Ensino_de_Hist%C3%B3ria).

Welch, P. (2016). Miss America 1968: When civil rights and feminist activists converged on Atlantic City. Obtido de The conversation: <http://theconversation.com/miss-america-1968-when-civil-rights-and-feminist-activists-converged-on-atlantic-city-64850>

### **Documentos legais:**

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Ensino Secundário. Aprendizagens Essenciais de História*. Obtido em 17 de julho de 2019, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf)

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido em 17 de julho de 2019, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Programa de História A*. Obtido em 12 de julho de 2019, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf)

Escola Secundária Inês de Castro (2017). *Projeto Educativo da Escola Secundária Inês de Castro - Relatório Final*. Canidelo. Obtido em 12 de agosto de 2019, de <http://esic.pt/wp-content/uploads/2018/02/ESIC-Documentos-Institucionais-Projeto-Educativo-de-Escola.pdf>

Escola Secundária Inês de Castro (2016-2019). *Regulamento Interno da Escola Secundária Inês de Castro*. Canidelo. Obtido em 12 de agosto de 2019, de <http://esic.pt/wp-content/uploads/2018/02/ESIC-Documentos-Institucionais-Regulamento-Interno.pdf>

### **Documentos iconográficos:**

*Arquivo da Agência Magnum.* Obtido de <https://www.magnumphotos.com/>

*Arquivo da Corbis-Bettmann.* Obtido de <https://www.gettyimages.pt/fotos/bettmann-corbis?sort=mostpopular&mediatype=photography&phrase=bettmann%20corbis>

*Arquivo da World Press Photo.* Obtido de <https://www.worldpressphoto.org/>

*Arquivo 100 photos.* Obtido em 20 de agosto de 2019, de <http://100photos.time.com/photos/sam-nzima-soweto-uprising>

*Arquivo Flickr.* Obtido de <https://flickr.com/>

*Catálogo de Hugues Vassal.* Obtido em 18 de agosto de 2019, de <https://www.hugues-vassal.com/>

## **Anexos**

## Anexo 1- Plano de aula da "Grande Depressão de 1929"



<b>Escola: Escola Secundária Inês de Castro</b>				
<b>Ano:</b> 12º	<b>Turma:</b> D/E	<b>Data:</b> 22/10/2018	<b>Aula nº:</b> 37 e 38	<b>Duração:</b> 100min.
<b>Módulo:</b> Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX.				
<b>Unidade 2:</b> O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30				
<b>Conteúdos:</b>				
<b>Aprendizagens essenciais:</b>				
<b>Sumário:</b> A Grande Depressão de 1929. As origens e consequências do crash bolsista.				
<b>Situação-problema:</b> "(...) Os orgulhosos EUA (...) tornaram-se o epicentro daquele que foi o maior terremoto global (...) a Grande Depressão" – <b>Hobsbawm</b> , in <i>Era dos Extremos</i> , p. 93				
<b>Questões Orientadoras:</b>				<b>Conceitos/Noções:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Quais as razões que levaram à Grande Depressão de 1929?</li> <li>Como se instalou a crise nos EUA?</li> <li>De que modo se mundializou a crise americana?</li> </ol>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Especulação</li> <li>Crédito</li> <li>Superprodução</li> <li>Crash Bolsista</li> <li>Deflação</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<b>Indicadores de Aprendizagem</b>	<b>Estratégias de Aprendizagem</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Cronograma</b>



<p>1. A prosperidade sentida nos EUA na década de 20 era uma prosperidade aparente. A partir do ano de 1927, começaram-se a sentir os primeiros sinais de crise. A superprodução e a acumulação de <i>stocks</i> passaram a ser uma realidade nefasta no setor agrícola e industrial. A forte mecanização fazia aumentar o desemprego. Uma política de facilitação do crédito, processado pelos bancos, levou a que muitas pessoas investissem na Bolsa acionista, onde a especulação</p>	<p>1. Identificar os fatores que conduziram à Grande Depressão.</p>	<p>0. <b>Motivação:</b> Distribuição pela turma de cartazes (feitos em cartolina) com afirmações retiradas de imagens da época da Grande Depressão. O intuito é levar os alunos a compreenderem o agitado clima que a crise americana propiciou e mostrar que a prosperidade dos EUA era uma prosperidade aparente.</p> <p><b>Feedback:</b> Contextualização histórica do período designado "loucos anos 20", com o intuito de elucidar os alunos sobre as características da economia americana antes de 1929.</p> <p>1.1 Análise do documento escrito 1 (pág. 108), de modo a levar os alunos a conhecerem os fatores que conduziram à Depressão de 1929.</p> <p>1.2 Exploração e análise da tabela 2B (pág. 108), no sentido de levar os alunos a compreenderem a grande quebra dos valores das ações na Bolsa de Wall Street.</p> <p>1.3 Observação e análise de um vídeo que mostra a grande agitação social após o <i>crash</i> de Wall Street.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>Capacidade de análise de fontes.</li> <li>Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
---	---	---	---

<p>crescia. Dada a forte sobrevalorização dos valores das ações e à situação anteriormente referida, no fatídico dia 24 de outubro de 1929, ocorre o maior <i>crash</i> bolsista conhecido até então.</p> <p>2. O <i>Crash</i> bolsista trouxe consigo nefastas consequências políticas, sociais e económicas. A quebra da produção industrial e agrícola, o aumento do desemprego, a diminuição do salário fez com que o crédito fosse uma realidade debelada. Assim, os acionistas e bancos que se sustentavam com o dinheiro que vinha daí, abriram falência, provocando a quebra dos lucros. O desemprego foi sem dúvida a consequência mais evidente da Grande Depressão. A miséria instaurou-</p>	<p>2. Descrever as consequências do <i>Crash</i> de Nova Iorque.</p>	<p>2.1 Exploração e análise de uma tabela e gráfico (pág. 109), com o intuito de levar os alunos a compreenderem as principais consequências da Depressão de 1929.</p> <p>2.2 Observação e análise de documentos iconográficos (Os difíceis anos 30 nos Estados Unidos), de forma a "aproximar" os alunos da realidade social existente na época.</p> <p>2.3 Visualização e análise de um vídeo (A sopa dos pobres), com o mesmo intuito do ponto anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>• Capacidade de análise de fontes.</li> <li>• Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
---	--	---	---

<p>se num país que outrora era próspero e rico.</p> <p>3. Sendo os EUA os maiores credores da Europa, devido à catástrofe da 1ª Guerra Mundial, a crise expandiu-se além-mar. As economias dependentes dos Estados Unidos mergulharam igualmente na depressão económica existente. Sendo que as consequências sentidas nos EUA também se apontaram a países como Inglaterra, Alemanha e França. O declínio fez-se sentir a nível mundial.</p>	<p>3. Explicar de que modo se mundializou a crise americana.</p>	<p>3.1 Análise do documento escrito 5D (pág. 111), de modo a levar os alunos a compreenderem a expressão "mundialização da crise".</p> <p>3.2 Observação e análise do mapa do documento 5A, com o intuito de corroborar as afirmações proferidas pelo político britânico Churchill, no documento escrito anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>• Capacidade de análise de fontes.</li> <li>• Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
---	--	--	---

**Bibliografia:**

REMOND, RENE. *Introdução à História do nosso tempo: do Antigo Regime aos nossos dias*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2011.

HOBBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. 6ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

## Anexo 2- Plano de aula da “Segunda vaga de descolonizações”



<b>Escola:</b> Escola Secundária Inês de Castro				
<b>Ano:</b> 12º	<b>Turma:</b> D/E	<b>Data:</b> 05/02/2019 e 06/02/2019	<b>Aula:</b>	<b>Duração:</b> 100min
<b>Domínio:</b> Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional				
<b>Subdomínio:</b> Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico				
<b>Sumário:</b> A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.				
<b>Situação-problema:</b> <i>Não há caminho fácil para a Liberdade. Porquê?</i> Nelson Mandela				
<b>Questões Orientadoras:</b>				<b>Conceitos/Noções:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Quais foram as características da 2ª vaga de descolonizações?</li> <li>De que modo se concretizou a política de não alinhamento?</li> </ol>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimentos nacionalistas;</li> <li>Terceiro mundo;</li> <li>Neocolonialismo;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<b>Indicadores de Aprendizagem</b>	<b>Estratégias de Aprendizagem</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Cronograma</b>



<p>1. A 2ª vaga de descolonizações teve como território primordial, a África. Esta vaga teve características diferentes da 1ª vaga. Assistiu-se ao emergir dos movimentos nacionalistas, em que as populações colonizadas lutavam pela recuperação da sua identidade nacional. Algumas dessas lutas foram bastante violentas, temos o caso da guerra colonial portuguesa. Para além disso, averiguou-se na África do Sul a emergência</p>	<p>1. Identificar as características da 2ª vaga de descolonizações.</p>	<p>0. <b>Motivação:</b> Visualização do trailer do filme “Mandela: um longo caminho para a liberdade”, com o intuito de os alunos compreenderem a difícil fase da descolonização africana.</p> <p><b>Feedback:</b> Contextualização histórica da 1ª vaga de descolonizações e exploração de um mapa relativo ao colonialismo africano nos inícios do século XX.</p> <p>1.1. Exploração e análise do mapa (p. 73), de forma a que os alunos evidenciem os países africanos descolonizados e as datas da sua descolonização.</p> <p>1.2. Análise do documento 56 A (p. 72), de modo a levar os alunos a identificarem as características das lutas pela independência.</p> <p>1.3. Visualização e análise de duas fotografias alusivas a tradições africanas, com o intuito de os alunos compreenderem os objetivos dos movimentos nacionalistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>Capacidade de análise de fontes.</li> <li>Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
---	---	---	---

<p>não alinhamento, que conduziu à emergência de um bloco neutro aos outros dois blocos.</p>		<p>2.4. Exploração e análise de uma caricatura “Os flautistas”, com o intuito de os alunos compreenderem o Movimento dos não alinhados.</p> <p>2.5. Análise e interpretação do documento 61 A (p. 76), de modo a levar os alunos a identificarem os principais objetivos da conferência de Belgrado, para a política de não alinhamento.</p>	
--	--	--	--

**Bibliografia:**

RÉMOND, RÉNÉ. *Introdução à História do nosso tempo: do Antigo Regime aos nossos dias*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2011.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. 6ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

**Manuais escolares:** Couto, Célia e Rosas, Maria Antónia - *O Tempo da História, História A, 12º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2012.

## Anexo 3- Guião de exploração de fotografias “Não há caminho fácil para a liberdade”



Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid



Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2

- 
2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2

## Anexo 4- Respostas dadas pelos alunos no guião de exploração de fotografias “Não há caminho fácil para a liberdade”



Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ x

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid



Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Divisão entre brancos e negros	Uma criança ferida

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
desilusão    revolta angústia saibá <del>          </del>	tristeza pena sentimento de pesar revolta

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Século XX - África	1976 - Goleto

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Segregação racial	As consequências de uma possível manifestação.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Pelo facto de indivíduos brancos e negros estarem separados	<del>Pelo</del> Porque no fundo da imagem vemos um aglomerado de pessoas e em primeiro plano vemos <del>dois</del> talvez dois irmãos a resgatar o irmão mais novo que se encontra ferido.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

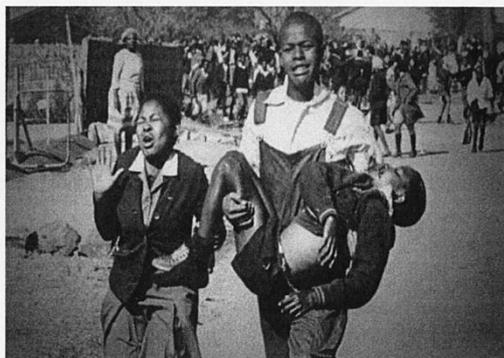


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>separação entre <del>os</del> <del>grupos</del> para as duas</p>	<p>gestões desesperadas, unidas e revoltadas</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
indignação Revista Tristeza Revolta preocupação Espanto	Desespero Inveja Sofrimento mágoa Espanto

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
2ª metade do séc. XX	1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Aparentemente os mesmos espaços pela forma de alguns banhos sobre os banhos de estufa negra.	gizetas recolhidas em varrelos, realidade pelo estado do país (desajuste de independência e a elite branca, o mesmo).

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Vê uma banheira (de um, provavelmente, uma atividade desportiva), onde homens de estufa (ou de onde tirava água de um lado da banheira repovoados por um fio, que os separa dos banhos negros).	Vê várias gizetas unidas em 2º plano e em 1º plano pedras. Vê 3 gizetas desapeçadas com a água que transportam na banheira que pode estar frita ou até mesmo morna.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

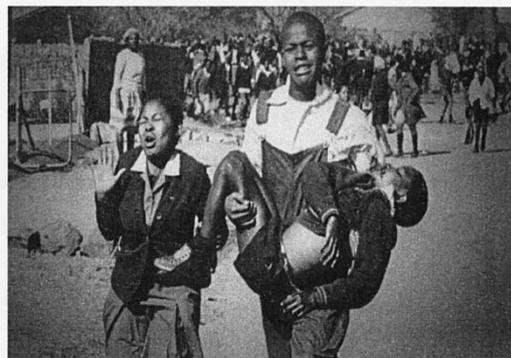


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>                     Pessoas separadas (brancos de um lado e pretos do outro), separados por uma fita para não se "misturarem"                 </p>	<p>                     Criança ferida sendo auxiliado por outras pessoas (aparentemente a fugir)                 </p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<p>Amargura, racismo, preconceito, revolta, tristeza</p>	<p>Penas, sensação de raiva, tristeza</p>

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<p>Tempo do Apartheid (África do Sul) década de 40</p>	<p>Suécia 1948</p>

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Racismo, preconceito</p>	<p>Sofrimento</p>

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<p>Observando a separação das pessoas através da linha existente</p>	<p>observando um homem e uma mulher em sofrimento com uma criança no colo</p>

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Turma <sup>x</sup> \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

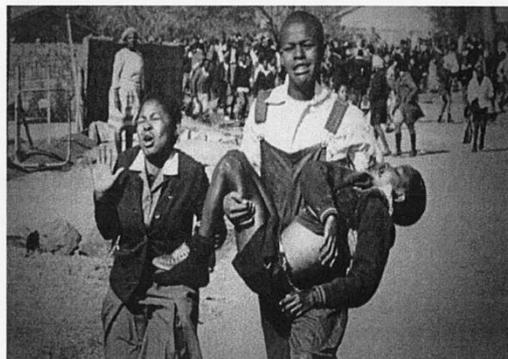


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma divisão entre brancos e pretos	Dois pessoas a tentar socorrer uma criança

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
tristeza Nojo pena medo desigualdade	Medo Desespero tristeza Angústia pena

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Aperttheid - Década de 70	devento estudantil em Setembro 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
separação racial	uma criança a passar mal

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
pela cor da pele e pela raça as duas raparigas	Observando o desespero das crianças e pela criança que parecia estar mesmo mal

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**

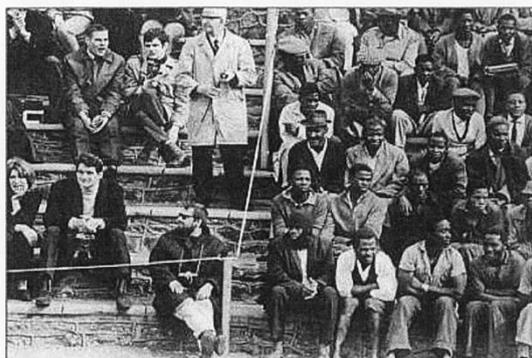


Figura 1- Apartheid

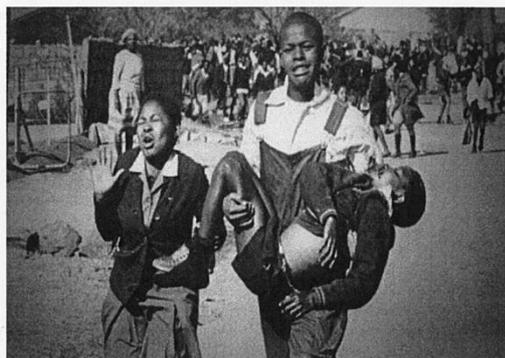


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma separação que divide a raça branca da raça negra. Nota-se uma clara diferença na classe social	Observei 3 pessoas de raça negra em sofrimento pelo estado lamentável que encontra a criança <del>com</del> amputação e dor

desigualdade e intolerância.

são dois sentimentos bem explícitos na cara desta família. 1

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Indiferença, desumanos	Doer, angústia, sofrimento falta de valores

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
de 60 de 70	1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Atividades entre mães e crianças através de uma lenda.	Sofrimento por não poderem fazer nada pela criança doente ferida... presença da família

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Através da lenda que os separa	Através da criança doente nos braços da mãe e a expressão facial dos familiares

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

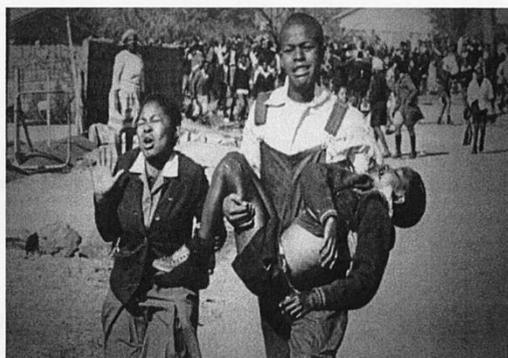


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma barreira onde pessoas "brancas" e "pretas" estão divididas por uma corda	<del>Três crianças sendo</del> Três crianças sendo que uma está montada nos braços de rapar.

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Racismo, desprezo, mistério, diferença, preconceito	Dor, sofrimento, desespero, tristeza e medo

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Apartheid década 70	1976 Soweto

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Um espetáculo, onde como se nota ambos não se podem juntar	Talves uma guerra a surgir da mesma, talvez tudo pela liberdade

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Pelo que observei, parece estarem assistiu a alguma coisa como por exemplo espetáculo	denunciado ao estado das pessoas de desespero

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

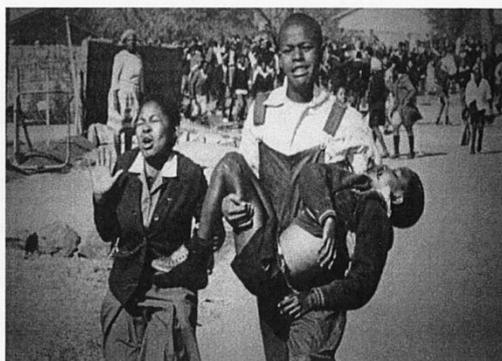


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
separação entre pessoas de raça branca e raça negra	tristeza de um indivíduo que precisa de ajuda a superar uma situação.

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
rejeição, preconceito, revolta,	tristeza, desespero, sofrimento, dor,

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Década de 70 África	Século, 1976 África

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma separação dos noivos.	A morte de uma criança.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Através do fio que os separa.	Está uma criança <del>em</del> <del>de</del> de os braços de outra.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_ x \_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

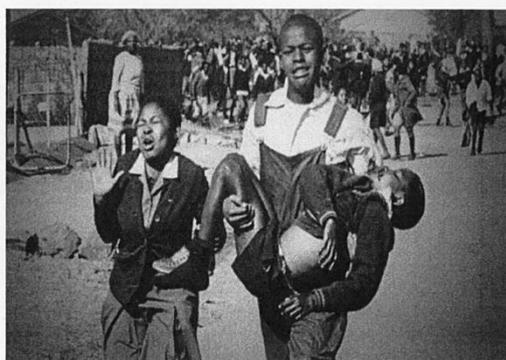


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma divisão com uma corda onde de um lado estão pessoas brancas e do outro pessoas negras	Um rapaz a levar uma criança, talvez dentro do período do coló

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Tristeza Desilusão Raiva Pena Angústia	Medo Tristeza Angústia Pena Raiva

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Sec. XX África	1948 Sovietos

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Segregação racial	Talvez houve uma manifestação/luta onde saíram feridas pessoas negras

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Pela cor da que divide as duas partes	Pela roupa ferida no colo

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

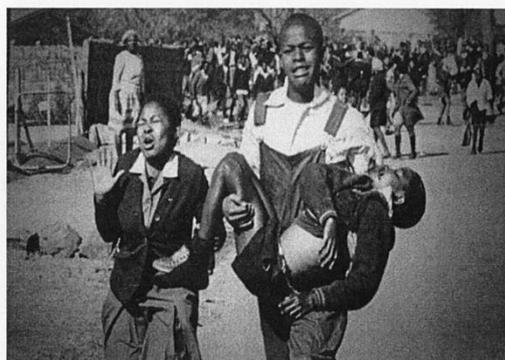


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma separação entre pessoas de raça branca e raça preta.	Sacrimento de estudantes de raça preta.

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
humilhação diferença solidão	desespero sofrimento dor revolta + tristeza

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<del>1976</del> década de 50 a 70	<del>1976</del> 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
peças de Raça branca estarem a ser separadas das pessoas de Raça preta	um dos estudantes ter sido magoado e os outros estarem num estado de revolta

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Observando a imagem	Observando a imagem

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

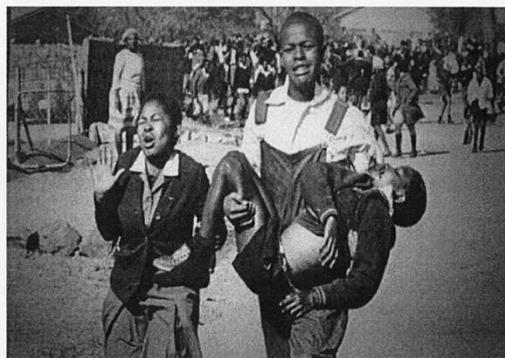


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Discriminação, ↓ Possível verificar através de uma linha que separa as raças</p>	<p>Manifestação de violência <del>em</del></p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
raiva tristeza indignação Reconhecimento	indignação tristeza sofrimento raiva

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África, colonização	África, descolonização

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Sentimento de inferioridade e injustiça e humilhação	Sentimento de desespero, Raiva e tristeza

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Pela expressão facial da Raça africano em comparação as outras faces.	Pelo facto de estar uma criança sendo a ser transportado e a expressão de sofrimento de quem o transportar

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_<sup>x</sup>

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

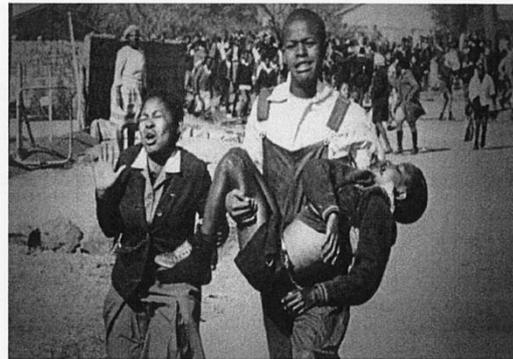


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Uma bancada, que está dividida de um lado "pessoas brancas" e do outro "pessoas de cor".</p>	<p>Uma imagem que reflete o desajuste, mas expressão dos jovens que estão no primeiro plano,</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Racismo, <del>disprezo</del> desprezo, diferença, discriminação, preconceito	Medo, tristeza, pobreza, sofrimento, desespero

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Apartheid	Soweto, 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Um espetáculo, para o público que se nota uma clara divisão das duas raças	Um <del>homem</del> atentado

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<del>cheguei a essa conclusão devido ao modo ao que a imagem me levou a</del>	Cheguei à conclusão que era um atentado devido ao desrespeito nos cabelos dos jovens

cheguei a essa conclusão porque foi causa da imagem que está explícito a divisão de raças, mesmo (espetáculo / parada)

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_<sup>x</sup>

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

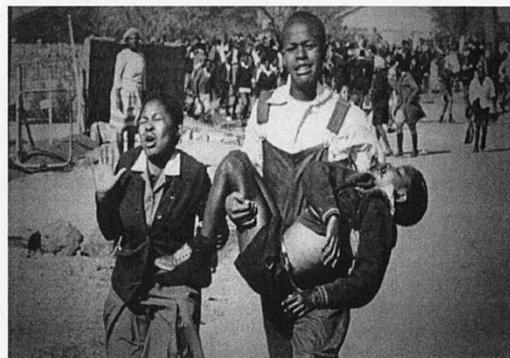


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Seperação racial Pouco uito</p>	<p>Mãe criança magada</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<p><del>Tristeza</del>      trista            desprazo            tristeza            pena</p>	<p>→</p>

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
50 - 70	60 - 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Separação verbal            num jogo.</p>	<p><del>Sucesso</del>            num acidente onde uma            criança se magoou</p>

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
observando	observado

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_<sup>x</sup>

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

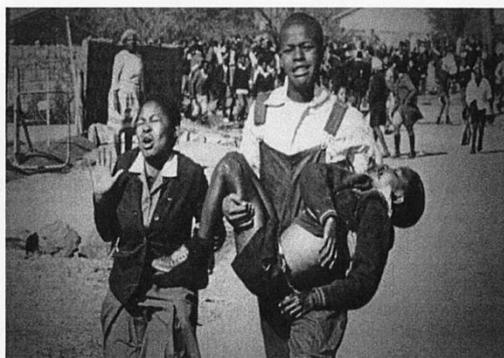


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Porque não são as pessoas estas <del>se</del> de diferentes raças estão separadas por algo para não estarem em contacto <sup>que</sup> demonstra um certo preconceito.</p>	<p>Um menino ao lado de outro morto e a senhora talvez através de um canto tradicional <del>esta</del> estava a rezar por ele ou até estava a libertar a sua dor num grito por ter perdido um certo querido.</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
raiva desprezo compaixão tristeza pena	raiva pena tristeza compaixão dor

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
década 70 África	Soweto 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Talvez um jogo de algum desporto em que duas raças foram separadas pelo Apartheid, <del>uma cor</del> simbolizado pela cor da que os separa.</p>	<p>Talvez uma revolta ou motim a acontecer na parte de trás da fotografia e o menino morreu por algum motivo e os seus entes-queridos estão a <del>de</del> transportá-lo</p>

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<p>através dos bancos em que estão sentados (uma bancada em o usual em desportos) e pelo facto de estarem tão atentos ao acontecimento à sua frente.</p> <p>O facto de sentir racismo e preconceito deu-se ao facto de estarem duas raças separadas por uma corda.</p>	<p>Cheguei a essa conclusão pelo monte de pessoas na parte de trás e acho que o menino está morto porque está de olhos fechados e com sangue na cara e <del>as</del> e as duas pessoas que <del>o</del> transportam parecem estar em sofrimento.</p>

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº. Turma <sup>x</sup> \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

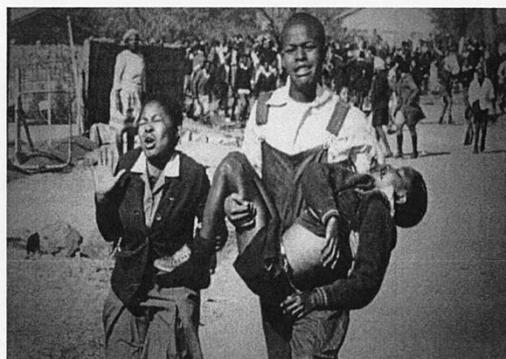


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>               pessoas de cor de pele branca de um lado, e divididos por um fio, pessoas de cor negra, não existindo misturas.             </p>	<p>               Observei três pessoas em sofrimento carregando um dos familiares.             </p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Desumanidade, Ignorância, tristeza, Concordância, revolta	Tristeza, Sofrimento, desespero, diana e pobreza

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do sul - década de 70	África - 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Desigualdade social	Fuga da descolonização violenta

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
peço facto de estarem separados mediante a sua cor	Peço desespero transmitido por 3 elementos familiares em fuga.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

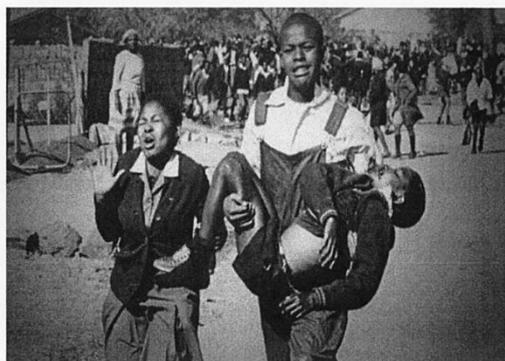


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Separação entre pretos e brancos</p>	<p>Duas pessoas a tentar socorrer uma criança</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
tristeza medo Noção Desumido Pena	desespero tristeza Medo Pena Angústia

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Apartheid Década de 40	1976 em Soweto

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma segregação racial	criança doente e duas pessoas a tentar ajudar

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Pela separação de raças através de uma corda.	observando dois adultos a tentar levar a criança doente para algum local para a melhorar.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

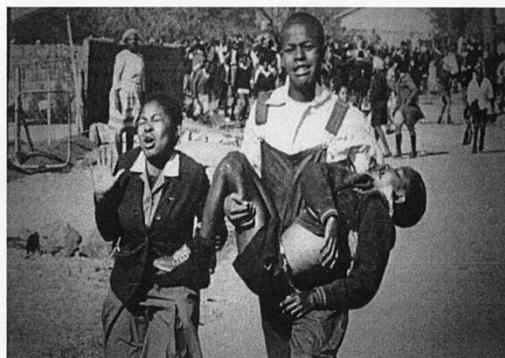


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Divesão dos indivíduos de raça negra dos de raça branca</p>	<p>Sufrimento por não ter ajuda pedindo socorro</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
divisão, racismo, <del>desconfiança</del> , revolta	tristeza, desespero, <del>paternismo</del> , sofrimento,

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Africa do sul década de 70	Africa 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Separação de raças (Apartheid)	Sofrimento

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Pela separação através de uma coroa	Pelas suas expressões e pelo movimento dos corpos

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

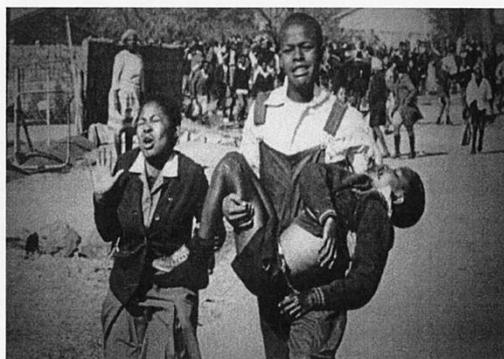


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>duas raças separados por uma fita a observar algo</p>	<p>um miúdo nos braços do irmão, inconsciente, com a mãe ao lado</p>

37

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
incompreensão	incerteza

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
década de 70 África	1976 África: Soweto

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Aperticid	Levante estudantil em Soweto

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
pela leitura da legenda	pela leitura da legenda

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ x

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

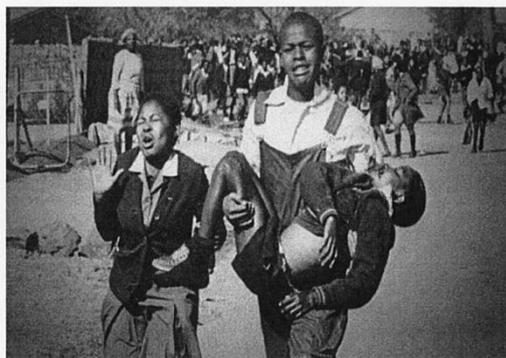


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Racismo	Pobreza

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Nada	Nada

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África, campo de futebol décado de 70	África, década de 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Futebol	<del>comida</del> fugir

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
olhando pelo separação das cercas	olhando pelo movimento

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

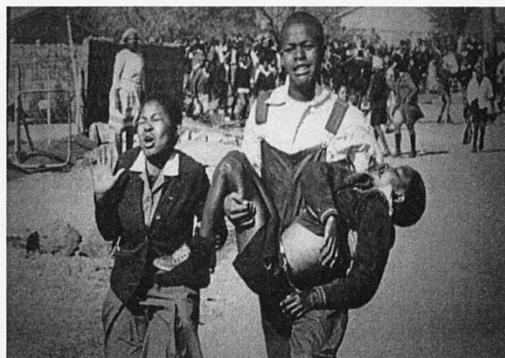


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Espectadores brancos em bancadas reservadas, ao lado encontram-se espectadores negros.	Um adulto negro, leva ao colo uma criança inconsciente, provavelmente enquanto outra fala a gritos.

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Tranquilidade. / Despreocupação. / De paz. / Parte da história. / Revolta. / Pa. da /	Doz. / Sofrimento / Desenjozo /

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do Sul, século XX.	África do Sul, ano 70 do século XX.

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Apartheid. / Divisão entre negros. Um jogo de vôlei. Um jogo de vôlei. Um jogo de vôlei. Um jogo de vôlei.	Miopia. / Partida de futebol. Um motim.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
É possível ver no ano 1990, nela, a sua raça, e nota a toda África do Sul era dos países mais afetados.	África do Sul era um país pobre com uma população pobre e os brancos afeta. Os eram a população negra. Na imagem mostra uma situação de desajuste e de revolta.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**

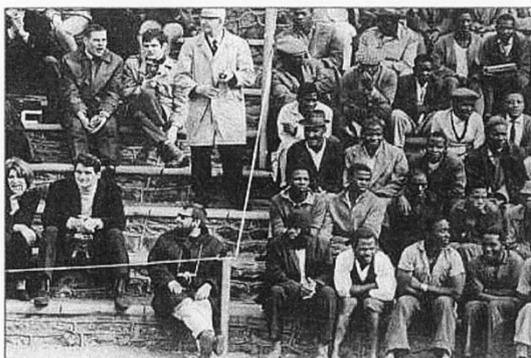


Figura 1- Apartheid

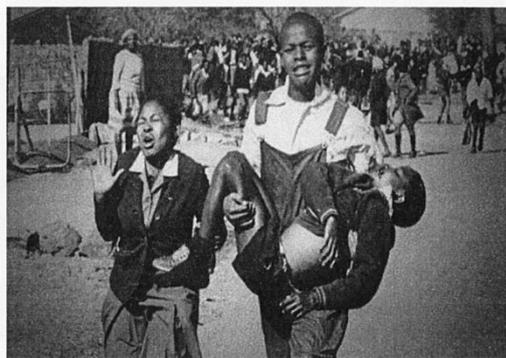


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Pessoas Pretos / Brancos divisão nas bancadas</p>	<p>Adolescentes criança confusão</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Indignação Revolta Injusto Tristeza	Tristeza Confusa

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do Sul - década de 70	África do sul - década de 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
divisão entre raça negra/branca.	Confusão e desespero por ajudar a menina.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
A corda a estar a separar as pessoas de raças diferentes	e a menina <sup>penso</sup> desmarcada.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

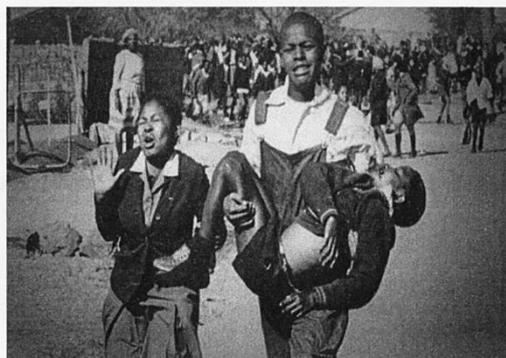


Figura 2- Levãnte estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma bancada com pessoas de raça branca e preta, divididos e separados por uma grade.	Jovens a fugir da confusão com uma criança magroada nos braços.

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Revolta Indignação Injustiça	Tristeza Revolta Confusão

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do Sul Década de 70	África do Sul Década de 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Divisão	Violência

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Através da cor da que separa os brancos dos pretos.	Através da criança magrucha e desmaiada.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

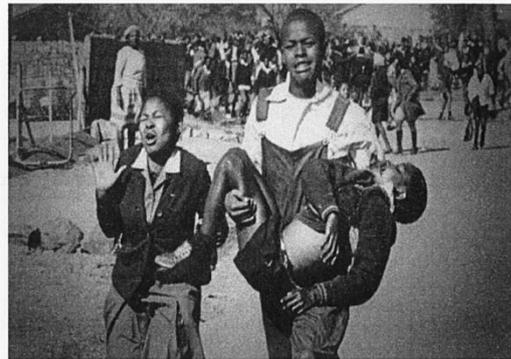


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>bandeiras pessoas brancas pessoas negras</p>	<p>crianças multidão</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
indignação tristeza reculha	indignação tristeza impotência prezada

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Década de 70	Década de 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma divisão entre raça branca e raça negra	Um idem a levar uma criança ao colo

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Arraques da cor da que os separa	Arraques da criança desmaiada

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

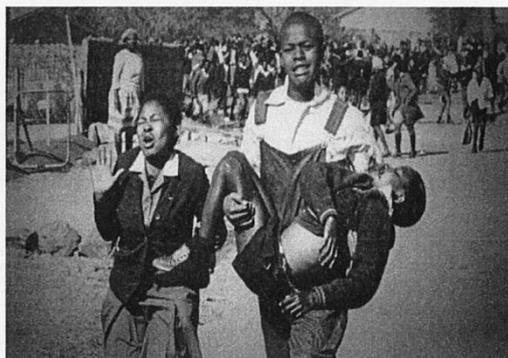


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
separação entre pessoas negras e brancas numa bancada	Pessoas de cor a fugir enquanto uma pessoa mais nova está a sofrer

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Sec XX África	Década de 70 África

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
desprezo dos brancos para com os negros	Sofrimento das pessoas na imagem

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*

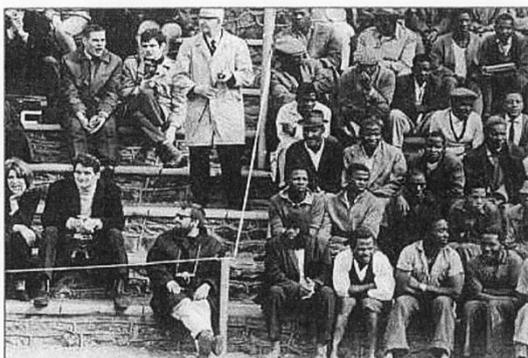


Figura 1- Apartheid

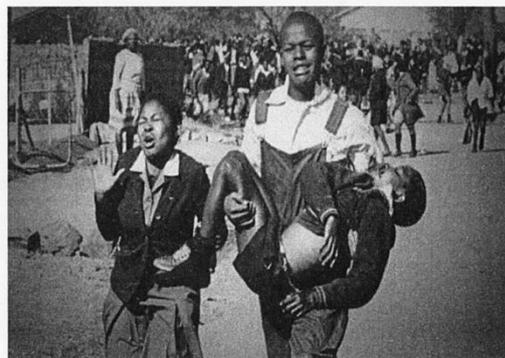


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>                     pessoas de raça negra e                      pessoas brancas sentadas                      numa bancada <del>em</del>  <del>a</del> </p>	<p>                     dois jovens, um deles a                      carrega uma criança <del>em</del>  <del>po</del> deixada enquanto                      correm <del>de</del> </p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<del>discriminação</del> ; racismo <del>inferioridade</del> ; segregação <del>raiva</del> ; revolta; angústia; pena; tristeza; inferiorização	revolta; angústia; pena; tristeza; raiva

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Século XX, África do sul	Década de 70, África do sul

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
pessoas brancas e pretas a assistirem um jogo de futebol, no entanto as duas etnias estão separadas por uma fita que divide a bancada.	dois jovens; <del>um</del> um deles com uma criança desmaiada nos braços enquanto fogem de um marim.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
pela fita que divide os pretos dos brancos.	pelas caras dos dois jovens e a criança desmaiada.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**

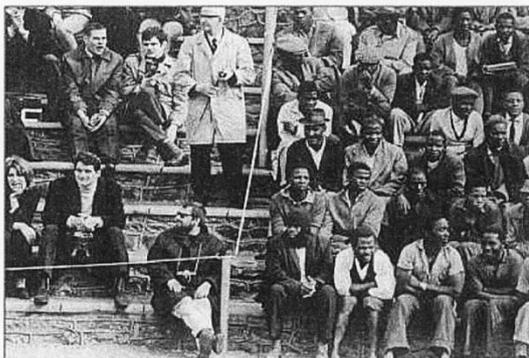


Figura 1- Apartheid

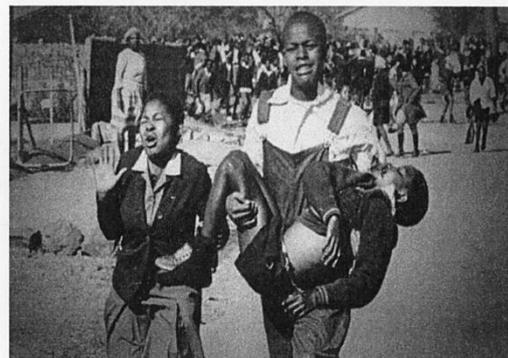


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoas de diferentes raças sentadas em bancadas</li> <li>- Não se nota diferença entre pessoas brancas e pessoas negras</li> <li>- Provavelmente a assistir a algo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No plano de fundo, diversas pessoas dispersas.</li> <li>- condições precárias</li> <li>- <del>as</del> Deixado de lado a correr o outro.</li> <li>- O que se encontra sem sentido parece <del>este</del> ter sido atacado e encontra-se a sangrar de feridas, provavelmente a sangrar.</li> </ul>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Tensão, <del>Realidade</del> , medo, Raiva, tristeza, pena.	Tristeza, Desespero, Angústia, Raiva, Pena.

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
Séc. XX - África do Sul Década de 70	Séc. XX - África do Sul Década de 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
A observação de um jogo, provavelmente uma partida de futebol.	Um matim

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A fila branca que divide os brancos e os pretos</li> <li>- A presença de bancadas</li> <li>- O olhar dos passos como se estivessem a observar um campo com jogadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargos dos carros do desporto dos dois estudantes.</li> <li>- A desorganização no plano de fundo, onde todos os passos se encontram a misturar.</li> <li>- A crítica nos rapazes do momento, vítima de um ataque provavelmente, pois encontra-se a Sanger e Cole possivelmente morto.</li> </ul>

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

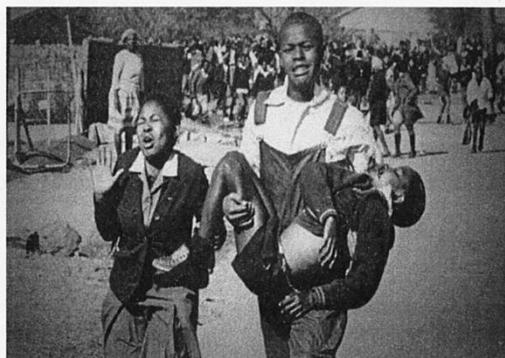


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Desorganização, quando existe uma barreira de raças, a brancos e a pretos.</p>	<p>Pessoas de raça negra em movimento de fuga e com expressões faciais de medo e aflições.</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<p>Medo, Angústia, Desespero, Tristeza, Desumão, Solidão, Solidão.</p>	<p>Medo, Aflição, Desmu- talção, Tristeza, Solidão.</p>

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<p>Quilómetros de 70, Alfama do Sul.</p>	<p>1976, Salsado.</p>

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Homens os corpos apertados a um fogo, mas repelidos mesmo dentro, conforme os seus corpos.</p>	<p>Fuga de algumas pessoas de alguma manifestação local de violência.</p>

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<p>Adesão do corpo humano do sentido de espaço dos homens.</p>	<p>Adesão do corpo humano de medo, terror e fuga pessoas mas pessoas.</p>

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid



Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
BONEADA SEPARAÇÃO ENTRE BRANCOS E PRETOS	criança no chão inconsciente jovens a fugir

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Racismo Sofrimento Tristeza Desigualdade Revolta	Sofrimento Revolta Tristeza opressão Desespero

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do sul → Apartheid	1976, África do sul.

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
→ jogo de Futebol → separação racial	→ fuga → Revolta social

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Atraves da distribuição racial das bancadas	Atraves das expressões faciais de medo, tristeza e sofrimento, opressão.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**

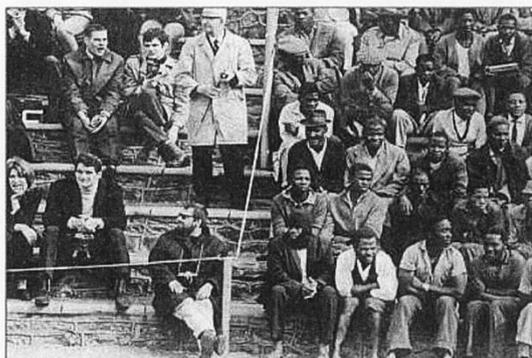


Figura 1- Apartheid

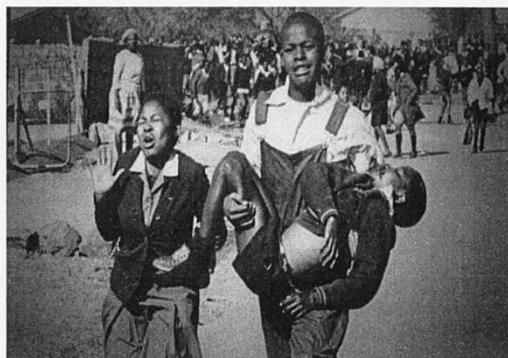


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>- Divisão de Brancos e pretos</p> <p>- Pessoas sentadas</p>	<p>→ Criança aleijada</p> <p>→ criança a ser levada por um jovem.</p> <p>→ Fuga</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Racismo Sofrimento Tristeza Desigualdade Revolta	Sofrimento Revolta Tristeza opressão Desespero

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do sul → Apartheid	1976, África do sul.

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
→ jogo de Futebol → separação racial	→ fuga → Revolta social

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Atraves da distribuição racial das bancadas	Atraves das expressões faciais de medo, tristeza e sofrimento, opressão.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

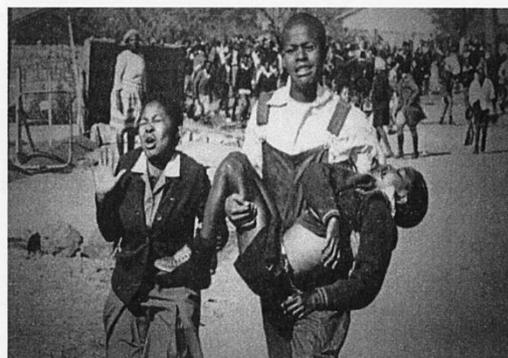


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Uma barreira separada entre pessoas brancas e negras.</p>	<p>Uma criança magoada a ser levada por um amigo da mesma cor.</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Diferença, desigualdade, injustiça, tristeza, frustração	Desespero, dor, sofrimento

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do Sul, durante a descolonização.	Sovieta, 1976.

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma partida de futebol ou outro desporto qualquer.	Sofrimento de uma criança.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Através da distribuição das pessoas.	Através da expressão de aflição e sofrimento na cara das pessoas.

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

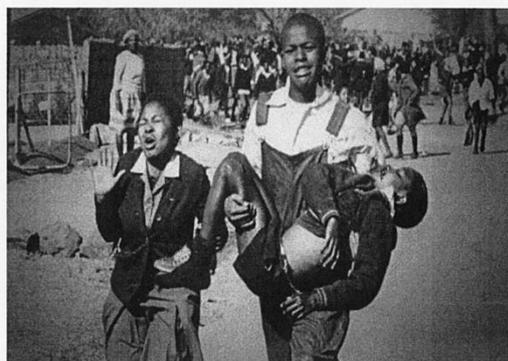


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>distinção de raças</p>	<p>Uma pessoa a pegar outra criança ao colo.</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
desespero tristeza fome	desespero tristeza fome

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África, século XX	África, século XX

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
afantherd	Sabotamento de uma criança.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

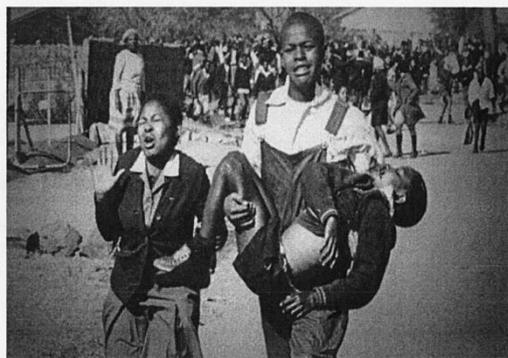


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoas</li> <li>- Bancadas</li> <li>- Uma corda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Pessoas (multidão)</li> <li>- Dois jovens a correr</li> <li>- Uma criança a desfalcar</li> </ul>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- incumprimento</li> <li>- revolta</li> <li>- angústia</li> <li>- tristeza</li> <li>- pena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preocupação</li> <li>- pena</li> <li>- tristeza</li> <li>- angústia</li> <li>- revolta</li> </ul>

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Década de 70</li> <li>- África do Sul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Década de 70</li> <li>- África do Sul</li> </ul>

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <del>Jogo de Futebol</del></li> <li>- Divisão da bancada entre duas raças</li> <li>- Desigualdade de liberdade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <del>Jogo de Futebol</del></li> <li>- Dois jovens a tentar saltar uma barreira desmarcada</li> </ul>

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redes sociais que dividem a bancada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão no rosto dos jovens</li> </ul>

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

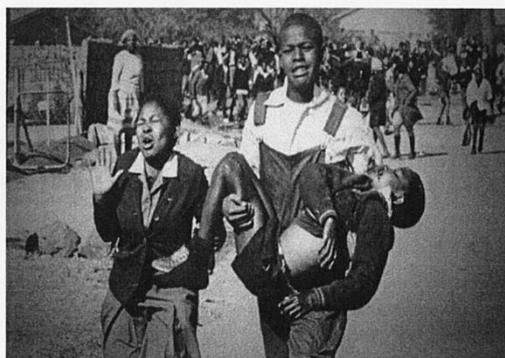


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
brancos e negros sentados separadamente numa bancada	Um adolescente negro a carregar uma criança negra

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
desvirtuamento	

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do sul, séc. XX	África do sul, 1976

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

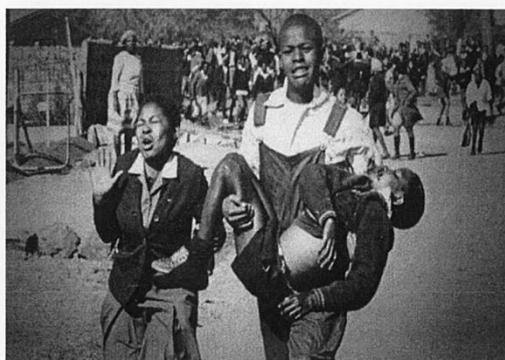


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<del>diversão</del> diversidade de raças	<del>uma</del> pessoas em movimento e uma raça a jogar contra ao outro.

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<i>desespero, tristeza, pena</i>	<i>tristeza, desespero, pena</i>

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<i>África, século XX</i>	<i>África, século XX</i>

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<i>apartheid</i>	<i>salvamento de uma criança</i>

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

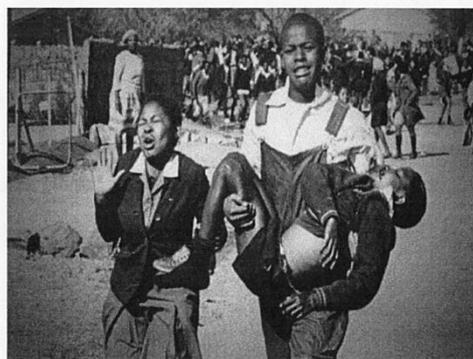


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Uma sociedade separada por cores ou um evento	2 jovens com cores de povos amigos, comegando um familiar (sucesso)

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Poder, Superioridade, Alegria para uns, tristeza para outros, desespero	Desespero, tristeza,

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<del>África</del> , Dec. 70 África do Sul	África, Dec. 70

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Apartleid, Discriminação e superioridade racial	Violência

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
Divisão visível da imagem de brancos e pretos.	Criança em estado crítico devido à repressão e falta de comida e recursos

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

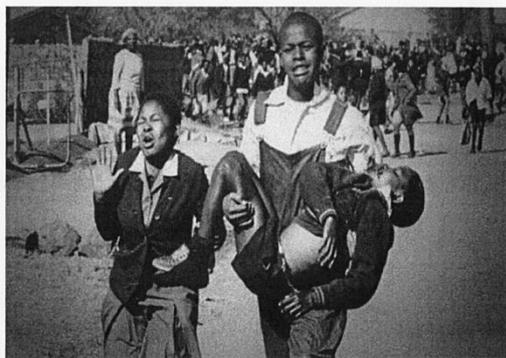


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Uma imagem que é o espelho da discriminação (divisão de raça negra de branco)</p>	<p>Criança ferida a ser levada nos braços de alguém</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Tristeza, misericórdia, revolta, desespero	Tristeza, pena, desespero, misericórdia, revolta

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do Sul, 1948	África, 1948

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Divisão de raças (apartheid)	Tentativa de salvamento

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
As duas as raças estão divididas por uma corda	Brancos em estado lastimado, está a ser levada por indivíduos na tentativa de o salvar

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

**Nelson Mandela**



Figura 1- Apartheid

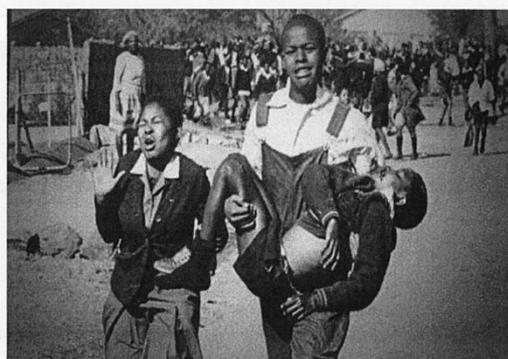


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Personas sentadas divididas pela cor</p>	<p>3 jovens a ir embora daquele local e observar pessoas atrás a fugir</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
Angústia, Pena, Tristeza, Solidão e Revolta.	Tristeza, Pena, Angústia, Sofrimento e Solidão

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
África do Sul, momentos parece que estão a assistir algo	África do Sul, <del>tem</del> sítio terra batida.

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

Figura 1	Figura 2
Parece estar algum jogo de futebol a realizar-se e as pessoas estão a ver.	Pessoas a correr, e 2 jovens a ajudar uma criança.

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
A observar a imagem	A observar a imagem

Guião de exploração de fotografias

Disciplina: História A

12º ano

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

*Não há caminho fácil para a Liberdade.*

*Nelson Mandela*



Figura 1- Apartheid

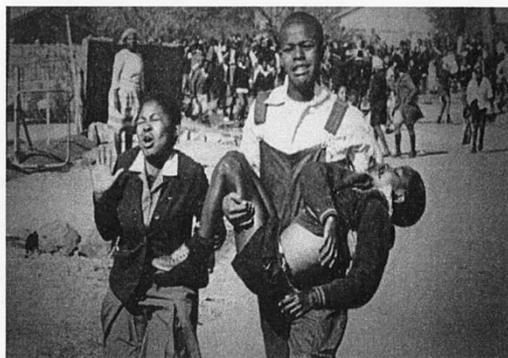


Figura 2- Levante estudantil em Soweto, 1976

1. O que observas, de imediato, na fotografia?

Figura 1	Figura 2
<p>Divisão das pessoas brancas e negras.</p>	<p>Um rapaz e uma rapariga a tentar salvar uma criança.</p>

2. Escreve cinco adjetivos que descrevam os sentimentos que te despertam as imagens?

Figura 1	Figura 2
<p>raiva Tristeza revolta</p>	<p>medo aflição</p>

3. Situa no tempo e no espaço as fotografias.

Figura 1	Figura 2
<p>Espaço - África do sul Tempo - Década de 70</p>	<p>Espaço - África do sul Tempo - Década de 70</p>

4. Quais os acontecimentos que te parecem estar visíveis na fotografia?

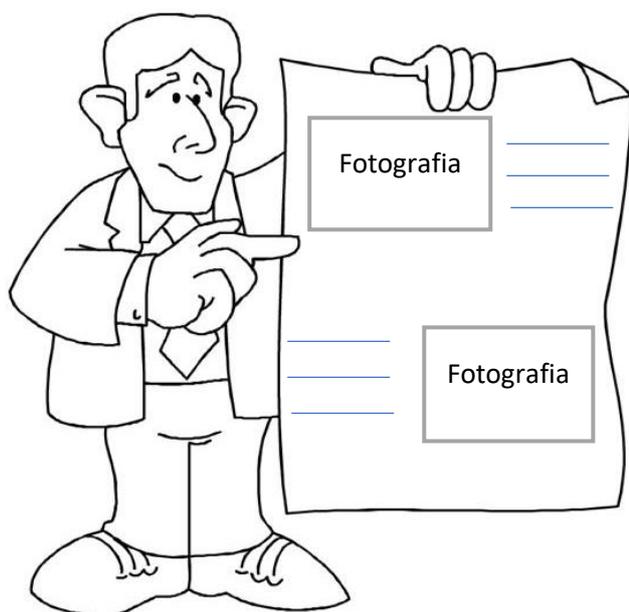
Figura 1	Figura 2
<p>Na figura 1 pode observar-se a desigualdade existente entre pessoas negras e pessoas brancas.</p>	

5. Como chegaste a essa conclusão?

Figura 1	Figura 2
<p>Na imagem está uma corda, de um lado estão sentadas as pessoas negras e do outro as brancas.</p>	

## Anexo 5- Guião de exploração “Cartazes - representações iconográficas da sociedade e cultura dos anos 60 do século XX”

### Trabalho Cartaz com Fotografias



Cartaz

- DUAS FOTOGRAFIAS
- TEXTO INFORMATIVO
- AUTORIA

**OBJETIVO:** Selecionar duas fotografias sobre o tema escolhido e elaborar um texto sobre os acontecimentos/aspectos retratados na mesma.

#### COMO ORGANIZAR O TRABALHO

1. Leitura da matéria lecionada sobre o tema.
2. Pesquisa online sobre o tema escolhido.
3. Apontar os momentos, acontecimentos ou aspetos mais relevantes sobre o tema.

4. Procurar nos **sites sugeridos\*** ou noutros acervos online, fidedignos, fotografias sobre o tema
5. Selecionar 2 fotografias sobre o tema.
6. Fazer um breve texto para cada uma das fotografias (4 linhas) OU elaborar um texto para ambas as fotografias (8 linhas):

O texto é livre podendo haver recurso à ironia, comédia, mas nunca saindo do assunto retratado na fotografia. (Usar a imaginação e criatividade).

Podem fazer paralelismos passado/presente, evidenciando sempre o que está retratado na fotografia.

### **Obrigatório**

Legendar as fotografias (acontecimento retratado, data, local e autor)

### **\*Sites sugeridos:**

[https://www.flickr.com/photos/library\\_of\\_congress/sets/](https://www.flickr.com/photos/library_of_congress/sets/)

<https://www.worldpressphoto.org/>

<https://www.gettyimages.pt/search/2/image?editorialproducts=archival&family=editorial&sort=mostpopular>

<https://www.joesamberg.com/>

<https://www.magnumphotos.com/newsroom/politics/the-legacy-of-may-68/>

<https://www.gettyimages.pt/editorial-images/archival>

### **Sugestões finais**

O Cartaz deve ser apelativo!

O Texto deve ser claro e de fácil leitura!

As fotografias devem ter uma boa resolução!

A criatividade e imaginação é sempre bem-vinda!

## Anexo 6- “Cartazes - representações iconográficas da sociedade e cultura dos anos 60 do século XX”

### Grupo 1

## AS PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS

Tudo começou após o início da Revolução Industrial, ocorrida no final do século XVIII, sendo então o ponto de partida para as grandes mudanças no planeta, levando a que anos depois, catástrofes ambientais ocorressem, causando milhares de mortes e com principal atenção a partir do final da década de 1960, que levou a que fossem criadas algumas reformas e leis para prevenir eventuais desastres e ajudar o ambiente.



Desastre de Minamata, Japão 1956  
(autoria desconhecida)



Em dezembro de 1956, quatro pacientes de Minamata, Japão, uma cidade na costa ocidental da ilha de Kyushu, foram internados no hospital, tendo como sintomas: convulsões, surtos de psicose, perda de consciência, acabando então por levar à morte. Como está retratado na fig.1 o desespero de duas pessoas após desastre. Tudo isto foi provocado por uma fábrica que lançava para o mar resíduos contendo Mercúrio.



David Brower lidera o protesto, Colorado River in Grand Canyon National Park, Arizona, 1966.



O ativista ambiental americano David Brower que ocupa o cargo de executivo do Sierra Club ( uma associação ecologista das mais importantes dos E.U.A), liderou um protesto contra a construção de represas no Rio Colorado, no parque nacional do Grand Canyon, como se pode observar através da imagem, os manifestantes seguram placas onde diz "salvem o Grand Canyon".

## Grupo 2



# LE MONDE



Manifestação pró-gaullista, Campos Elísios, Paris, anos 60 (Foto de Bruno Barbey). Uma jovem é vista a segurar a última edição do jornal France-Soir. Nas letras gordas, pode-se ler "Eu fico" "Eu apoio Pompidou".

Há 50 anos, Paris enchia-se do espírito revolucionário dos jovens que reivindicavam o seu direito à liberdade de expressão. Os protestos que começaram no corpo discente espalharam-se por outras classes, como as laborais e sociais.

O Festival de Woodstock foi a maior demonstração do movimento Hippie. "Sexo, drogas, Rock 'n' Roll", tudo pretendia cortar com a tradição. Os maiores adeptos deste estilo de vida eram os jovens, que apelavam a paz.



Casal abraça-se no meio da lama e do lixo no ambiente boémio do festival, retratada nesta fotografia de 17 de Agosto de 1969. (Foto de Terry O'Neill)

## Grupo 3



### A LUTA FEMINISTA

Na década de 1960, muitas mulheres saíram à rua com o intuito de reivindicar os seus direitos. Lutavam pela igualdade salarial, pelos seus direitos enquanto seres humanos e muitas outras coisas que queriam conquistar. A inserção da mulher no mercado de trabalho e no meio intelectual foi muito importante, tal como o uso da pílula anticoncepcional que permitiu uma libertação dos comportamentos sexuais da mesma.



Manifestação feminina, Santiago do Chile, década de 70 (Foto de Kena Lorenzini). Mulheres reivindicam a implantação de um regime democrático durante a ditadura militar de Augusto Pinochet.

Assim, depois de todas as lutas e conquistas foram rompidos os paradigmas tradicionais e deu-se a vitória do feminismo que ainda ecoa em transformações visíveis no nosso quotidiano.



O *Bra-Burning* (queima dos sutiãs), Atlantic City, Estados Unidos América, 7 de setembro de 1968 (Foto de Bevy Grant/Getty images). Mulheres manifestam-se, agitando saltos altos e roupas íntimas, contra a realização do concurso de beleza Miss América.

Em setembro de 1968, um grupo de mulheres juntou-se em Atlantic City onde decorria o Miss América. Estas mulheres repugnavam a desigualdade de género, a falta de direitos e a invisibilidade da figura feminina. Quando a tentativa da “queima dos sutiãs” saiu falhada, elas decidiram enterrar os sutiãs, revistas femininas e saias num cemitério como forma de protesto.

Assim, o feminismo foi adquirindo protagonismo e várias seguidoras por todo o mundo.

## Anexo 7- Plano de aula das “Questões Transnacionais: migrações, segurança e ambiente”



<b>Escola: Escola Secundária Inês de Castro</b>				
<b>Estagiária: Daniela Marisa Sousa Cardoso</b>				
<b>Ano: 12º</b>	<b>Turma: E</b>	<b>Data: 02/05/2019</b>	<b>Aula</b>	<b>Duração: 100min.</b>
<b>Módulo 9: Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual</b>				
<b>Unidade 2: A viragem para uma nova era.</b>				
<b>Aprendizagens essenciais:</b> Analisar elementos definidores do tempo presente: massificação; cultura urbana; hegemonia do mundo virtual; ideologia dos direitos humanos; respeito pelos direitos dos animais; consciência ecológica; globalização: economia, migrações, segurança e ambiente.				
<b>Sumário:</b> As questões transnacionais, migrações, segurança, ambiente.				
<b>Situação-problema:</b> Um mundo mundializado. Porquê?				
<b>Questões Orientadoras:</b>				<b>Conceitos/Noções:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Quais os fatores que contribuem para o aumento das migrações?</li> <li>Que fatores ameaçam a segurança mundial?</li> <li>De que modo os problemas ambientais têm contribuído para uma maior consciência ecológica?</li> </ol>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Estado-Nação;</li> <li>Globalização;</li> <li>Interculturalidade;</li> <li>Terrorismo;</li> <li>Ambientalismo;</li> </ul>



Conteúdos	Indicadores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação	Cronograma
<ol style="list-style-type: none"> <li>No âmbito da globalização surgem questões que têm que ser resolvidas em instâncias internacionais, pondo em causa a capacidade de um Estado-Nação em resolver este tipo de assuntos. A primeira das questões transnacionais são as migrações. Nos últimos anos temos assistido a um elevado número de fluxos migratórios, que se dirigem de regiões</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar os fatores que contribuem para o aumento das migrações.</li> </ol>	<p><b>Feedback:</b> Contextualização histórica da questão da globalização e o desafio do Estado-Nação.</p> <p><b>Motivação:</b> Entrega aos alunos de fotografias alusivas às questões transnacionais a lecionar. As mesmas serão tratadas ao longo da aula, no sentido de os discentes compreenderem as realidades aí retratadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Análise e interpretação do mapa do documento 5 (p.86), de modo a que os alunos identifiquem os principais países de partida e de chegada de migrantes.</li> <li>Visualização e análise de dois documentos iconográficos, de forma a que os alunos mencionem os principais motivos para o aumento das migrações.</li> <li>Exploração e análise conjunta do gráfico do documento 6 A e documento iconográfico 6 B (p.87), de</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>Capacidade de análise de fontes.</li> </ul>	

<p>geralmente localizadas a sul do globo ou a este, para regiões a norte do globo, como EUA e União Europeia. Os motivos que estão na origem destas vagas migratórias prendem-se essencialmente com questões económicas e político-militares. Nos últimos anos, infelizmente, estes emigrantes têm encontrado enormes resistências nos países de acolhimento, o que faz despoletar, por vezes, sentimentos xenófobos. Para colmatar estes problemas, as organizações internacionais tendem a criar mecanismos que desenvolvam e promovam a noção de interculturalidade.</p>		<p>forma a que os alunos compreendam qual é a principal via de entrada de emigrantes na União Europeia.</p> <p>1.3 Interpretação e análise de um excerto de jornal (Visão, notícia de dia 11.06.2018), no sentido de levar os alunos a compreenderem os problemas causados pelas migrações nos países de acolhimento.</p> <p>1.4. Visualização e interpretação de um documento iconográfico, de forma a que os alunos compreendam a necessidade de promover a interculturalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
---	--	---	---

<p>2. Esta vaga de migrações, juntamente com o fenómeno de globalização que envolve a livre circulação de pessoas, bens, capitais, também leva ao comprometimento da questão da segurança mundial. O terrorismo e a ameaça nuclear são os maiores perigos neste âmbito. Infelizmente, nos dias de hoje, somos assoberbados de notícias que nos dão conta de centenas de atentados perpetrados por redes terroristas. Para além disso, o mundo vive em autêntico pavor quando se fala da questão das bombas nucleares e a proliferação das mesmas em várias regiões do globo. Infelizmente, esta questão transnacional tem sido um problema de grande</p>	<p>2. Justificar os fatores que ameaçam a segurança mundial</p>	<p>2.1 Observação e análise de um vídeo e caricatura (p.90), de modo a que os alunos identifiquem as duas principais ameaças à segurança mundial.</p> <p>2.2. Análise e interpretação dos documentos 7 A B e C (p.89), no sentido de levar os alunos a compreenderem os principais alvos terroristas e os motivos da grande escalada do terrorismo a nível mundial.</p> <p>2.3. Exploração e análise de um mapa e sátira (p.90), no sentido de os alunos compreenderem as principais regiões detentoras de armamento nuclear e as principais consequências da detenção da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>• Capacidade de análise de fontes.</li> <li>• Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
--	---	--	---

<p>envergadura ao qual as organizações transnacionais se vêm a ferro e fogo com estas questões.</p> <p>3. Para além das migrações e segurança o mundo vê-se também de braços com as questões ambientais. Com o crescimento populacional, a grande industrialização e proliferação de veículos, a poluição de rios, mares, atmosfera é um problema preocupante. Para esta questão tem-se reunido esforços na tentativa de uma maior consciencialização ecológica. As organizações supranacionais recorrem a assinaturas de convénios, acordos, protocolos</p>	<p>3. Relacionar os problemas ambientais com o despoletar de uma maior consciência ecológica</p>	<p>3.1. Análise e interpretação do documento escrito 11 (p. 92), de forma a que os alunos identifiquem os grandes problemas ambientais da atualidade.</p> <p>3.2. Exploração e análise do documento 12 A C e E (p.93), no sentido de os alunos compreenderem as grandes consequências dos efeitos da poluição atmosférica.</p> <p>3.3. Análise e interpretação da cronologia do documento A e documento E (p. 96 e 97), de forma a que os alunos compreendam as principais tentativas de resolução destes problemas.</p> <p>3.4. Visualização e análise de uma caricatura e vídeo, de forma a que os alunos compreendam a necessidade de colmatar os problemas ambientais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> <li>• Capacidade de análise de fontes.</li> <li>• Adequação das respostas às perguntas.</li> </ul>
<p>no sentido de uma maior preservação do meio ambiente, promovendo o designado ambientalismo.</p>			

**Bibliografia:**

RÉMOND, RENE. *Introdução à História do nosso tempo: do Antigo Regime aos nossos dias*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2011.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. 6ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

**Manuais escolares:** Couto, Célia e Rosas, Maria Antónia - *O Tempo da História. História A, 11º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2012.

## Anexo 8- Diapositivo de apresentação sobre as Questões Transnacionais: migrações, segurança e ambiente

itação do PowerPoint - Aula avaliada - PowerPoint



Situação problema:  
Um mundo mundializado. Porquê?

---

## **Anexo 9- Guião de exploração para o trabalho “Carta dirigida a uma Organização não-governamental ou a um Deputado Europeu”**

### **Guião de trabalho sobre fotografia**

**Tarefa:** Seleção de uma fotografia sobre **um dos temas lecionados na aula\*** e **elaboração de uma carta** dirigida a um representante de uma ONG ou a um deputado de uma das organizações transnacionais que estudaste em sala de aula.

#### **Orientações**

##### **Trabalho de grupo**

**Data de entrega:** 17 de maio de 2019

**Entrega por email\*\* OU formato papel**

Na **seleção da fotografia** deves ter em conta os seguintes aspetos:

- Título da fotografia;
- Descrição da fotografia;
- Data da fotografia;
- Local da fotografia;
- Fotógrafo;
- Site de pesquisa;

**Nota:** Estes aspetos devem estar nítidos na legendagem da imagem selecionada.

Para elaborares o teu **texto** deves ter em conta os seguintes tópicos:

- Descrição da fotografia selecionada (elementos presentes, como: objetos, pessoas, paisagens, etc);
- Enquadramento histórico da fotografia selecionada
- Explicação da interpretação dos elementos definidores da fotografia selecionada;

**Nota:** O texto deve compreender um limite de uma página A4 (incluindo a fotografia escolhida), letra “Times New Roman”, tamanho 12, texto justificado, espaçamento entre linhas de 1.5.

**\*Temas:**

<b>Temáticas</b>
As questões transnacionais: <b>migrações</b>
As questões transnacionais: <b>segurança</b>
As questões transnacionais: <b>ambiente</b>

**Sites sugeridos para a pesquisa fotográfica:**

[https://www.flickr.com/photos/library\\_of\\_congress/sets/](https://www.flickr.com/photos/library_of_congress/sets/)

<https://www.worldpressphoto.org/>

<https://www.gettyimages.pt/search/2/image?editorialproducts=archival&family=editorial&sort=mostpopular>

<https://www.magnumphotos.com/newsroom/politics/the-legacy-of-may-68/>

<https://www.gettyimages.pt/editorial-images/archival>

Bom trabalho! 😊

## Anexo 10- Trabalhos realizados pelos discentes: “Carta dirigida a uma Organização não-governamental ou a um Deputado Europeu”

### Grupo 1

Vila Nova de Gaia, 17 de Maio de 2019

Excelentíssimo Francisco Jorge (Pres. da Cruz Vermelha),

Viemos por este meio informar que a questão transnacional, mais concretamente as migrações ilegais tendem cada vez agravar-se e por isso escrevemos esta carta para apelar à prevenção da segurança dos refugiados que tentam entrar na Europa à procura de melhores condições de vida e essencialmente proteção nos países de acolhimento, sendo a Europa um dos destinos mais procurados.

Como medidas sugerimos o aumento de campanhas em prol de apelar ao bom senso das populações residentes, especialmente as mais favorecidas, contribuindo com doações, acolhimento, integração e voluntariado para uma melhor adaptação dos refugiados. Por último e não menos importante a recolha de alimentos e bens essenciais para as zonas mais problemáticas no sentido de uma ajuda mais urgente.

Para concluir deixamos esta imagem, com o intuito de apelar às sensibilidades dos constituintes da Cruz Vermelha, dando os nossos mais sinceros parabéns por este último resgate no Mediterrâneo Central, entre Líbia e o litoral da Itália, continuando com os seus reforços e aumentando as medidas referidas nesta carta.



Figura 1- Refugiados resgatados pela Cruz Vermelha, esperando resgatar pelo menos 1100 pessoas por mês com esta operação. Autor **Younis Boudoko**. Dia - 8 ago 2016, Site - [https://exame.abril.com.br/mundo/cruz-vermelha-lanca-operacao-para-salvar-imigrantes-a-deriva/?fbclid=IwAR35fSX0PHEZZBSFMIqYBZIR1epb7SgE34uHEX\\_YcShovl\\_uFuV-xTkQpw](https://exame.abril.com.br/mundo/cruz-vermelha-lanca-operacao-para-salvar-imigrantes-a-deriva/?fbclid=IwAR35fSX0PHEZZBSFMIqYBZIR1epb7SgE34uHEX_YcShovl_uFuV-xTkQpw)

Gratas pela sua compreensão ficamos a aguardar a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos

## Grupo 2

Porto, 15 de maio de 2019

Factory sunset in Cleveland Ohio



<https://www.gettyimages.pt/search/2/image?editorialproducts=archival&family=editorial&sort=mostpopular>

Photo by: Joe Sokm

Data de criação: 01 de janeiro de 1992

Bom dia, representante da Organização não governamental de Ambiente

Vimos por este motivo pedir uma das maiores ajudas de todos os tempos pois a degradação do planeta tem-se acelerado ao longo do último século. Para esse aspecto contribuíram a explosão demográfica e o desenvolvimento económico, graças às violentas pressões sobre os recursos naturais. Assistimos então à destruição de vastas áreas florestais, poluição do ar, dos cursos de água e dos próprios oceanos, destruição da camada de ozono, aquecimento global, subida das águas do mar e chuvas ácidas. Se observar-se claramente como o desenvolvimento industrial e a libertação do fumo pelas chaminés da fábrica, contribui para a degradação do meio ambiente. Ao visualizar a imagem, provoca-nos uma sensação de tristeza, e ao fazê-lo quase que conseguimos sentir na pele a poluição que dela emana. Concluindo o problema principal é a poluição

que é uma introdução pelo homem, direta ou indiretamente, de substâncias ou energia para o ar, resultando em efeitos prejudiciais de modo a pôr em perigo a saúde humana, danos nos recursos vivos e nos ecossistemas. Os agentes de poluição, normalmente designados por poluentes, podem ser de natureza química, genética, ou apresentar-se sob a forma de energia, como nos casos de luz, calor ou radiação.

Pedimos uma última vez ajuda para resolver os problemas ambientais.

Muito obrigada pela atenção.

## Grupo 3

### Living Among What's Left Behind

(Vivendo com o que foi deixado para trás)



Uma criança que recolhe material reciclável encontra-se num colchão rodeado de lixo flutuando no rio Pasig, em Manila, Filipinas. O rio Pasig foi declarado biologicamente morto na década de 1990, devido a uma combinação de poluição industrial e resíduos sendo despejados por comunidades próximas que vivem sem infraestruturas adequadas de saneamento. Um relatório de 2017 da Nature Communications cita o Pasig como um dos 20 rios mais poluídos do mundo, com até 63.700 toneladas de plástico depositado no oceano a cada ano. Esforços estão sendo feitos para limpar o Pasig, que foi reconhecido por um prêmio internacional em 2018, mas em partes do rio os resíduos ainda são tão densos que é possível andar em cima do lixo.

Data da Fotografia: 02-09-2018

Localização: Manila, Filipinas

Autoria: Mário Cruz

## Grupo 4



Imagem 1- Foto de 17 de julho de 2018 mostra resgate de uma mulher de Camarões que sobreviveu a um naufrágio no Mar Mediterrâneo; a outra mulher e uma criança que estavam com ela morreram — Foto: Pau Barroca/AFP. Globo.com (a 16/05/2019)

Exmo. caro deputado da U.E. nesta foto, enviada em anexo, pode observar o mar mais Europeu de todos- o mar mediterrâneo- com cadáveres nele a flutuar fruto das atuações e da falta de compromisso das nações e da comunidade como um todo.

Esta descrição relata uma selvajaria que parece remontar a outros tempos históricos, contudo, a foto remonta ao ano de 2018, um ano de progresso económico onde foram aplicadas, por exemplo, enquanto esta tais atos tomavam lugar, 60 mil milhões de Euros para a aplicação da PAC.

Esta foto é marcada pelos elementos definidores que são uma criança morta nas mãos de uma voluntária de uma ONG, mas esta foto pode muito bem ser ela própria um elemento definidor da fotografia que é a U.E. no seu todo, enquanto nada se faz de concreto, objetivo e prático, enquanto se discute medidas burocráticas no barco que é a Europa, na paisagem surge quem nos pede ajuda, quem morre, que m sofre. Vamos dar a mão ou vamos continuar a discutir?

E caso para perguntar *Quo Vadis* barco da Europa, *Quo Vadis*...?

## Grupo 5



(Photo by Michael Regan/Getty Images)

Estimada Annie Leonard,

Deverá estar a questionar-se por que razão lhe enviamos nesta carta a foto de um jogador de futebol. Bem, nessa foto pode observar Paulo Dybala, jogador da Juventus, na nossa opinião um dos melhores do plantel, a marcar o primeiro golo da sua equipa, durante o jogo do grupo H da UEFA Champions League, entre Manchester United e Juventus, no estádio Old Trafford a 23 de outubro de 2018 em Manchester, Reino Unido. Mas na foto não observamos apenas Dybala a celebrar o golo da vantagem com os seus companheiros de equipa. Observamos também milhares de adeptos nas bancadas, onde naquela noite estiveram 73.496 nas mesmas, já para não falar dos milhões que assistiam em direto em casa. Agora pense na quantidade de plástico que foi utilizado pelos adeptos quer no estádio quer em casa enquanto observavam o jogo. Pense na quantidade de palhinhas das bebidas e outros plásticos usados naquele momento que vão muito provavelmente acabar no mar. Por tudo isto temos de passar uma mensagem acerca de ambiente, antes que seja tarde demais. Por isso fica a nossa vontade de tornar o futebol, um desporto que move milhões de pessoas, num desporto verde, sustentável e, como conseqüente propomos uma petição para proibir o plástico (como palhinhas, garrafas de água, invólucros de pastilhas elásticas, copos, etc) nos estádios. Pensamos que uma medida destas poderá ser um grande passo na preservação do ambiente, pois além de reduzir a utilização de plástico, poderá também influenciar outros desportos bem como indivíduos por todo o globo a fazer o mesmo. Obrigado pelo tempo despendido na leitura desta carta e gostaríamos de obter uma palavra da sua parte.

Por um ambiente mais verde,

---

## Grupo 6

### 1968: A Guerra Vietnamita



Título da fotografia - "A victim of a Viet Cong attack."

Descrição da fotografia - Um soldado Sul-Vietnamita agachado ao lado de uma mulher bastante ferida enquanto esperam por assistência médica durante o ataque Viet Cong. A batalha pelo distrito 8 em Saigon, em maio de 1968 causou muitas mortes civis. Esta mulher que foi atingida por um helicóptero está a ser ajudada por um soldado vietnamita que está nervoso.

Data da fotografia - 1968

Local da fotografia - Vietname

Fotógrafo - Larry Burrows.

Site de pesquisa - <https://www.gettyimages.pt/detail/fotografia-de-not%C3%ADcias/victim-of-a-viet-cong-attack-fotografia-de-not%C3%ADcias/92940184>

Ex.mo Senhor Secretário-Geral das Organizações Unidas,

Venho solicitar a atenção de V. Ex.a para os factos que passo a expor. Na fotografia apresentada podemos observar um soldado Sul-Vietnamita agachado ao lado de uma mulher bastante ferida que se encontra em cima de uma tábua de madeira. Em segundo plano, podem ser visualizadas duas pessoas a carregar todos os bens que conseguiram salvar das explosões que estão a acontecer em terceiro plano. O sofrimento, o desespero e a impotência de não se conseguir ajudar transparece facilmente.

Durante este mesmo ano, 1968, surgiram diversos acontecimentos importantes tais como: como o assassinato de Martin Luther King, um ativista político que lutou contra a discriminação racial, e de Robert Kennedy, procurador-geral dos Estados Unidos de 1961 até 1964 e a Guerra do Vietnam, além de inúmeras manifestações, sobretudo estudantis, contra a Guerra do Vietnam e contra os regimes autoritários vigentes em diversos países do mundo, sobretudo na América Latina. A Guerra do Vietnam, também conhecida como Segunda Guerra da Indochina, e chamada no Vietnam de Guerra de Resistência contra a América. O exército norte-vietnamita era apoiado pela União Soviética, China e outros aliados comunistas, enquanto os sul-vietnamitas eram apoiados pelos Estados Unidos, Coreia do Sul, Austrália, Tailândia, e outras nações anticomunistas pelo Mundo. Neste cenário, o conflito no Vietnam é descrito como uma guerra por procuração no auge da Guerra Fria. O Viet Cong (também conhecidos como Frente Nacional de Libertação), uma organização comunista apoiada pelo Norte, travavam uma guerrilha contra o governo do Sul e outras forças anticomunistas da região, enquanto o exército norte-vietnamita travava uma luta mais convencional, ocasionalmente travando grandes batalhas tradicionais.

## Grupo 7



### Crise na Venezuela (Venezuela Crisis)

03/05/2017 em Caracas, Venezuela.

Por Ronaldo Schemidt.

Em: [https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2018/28833/1/2018-Ronaldo-Schemidt-PoY-winner-\(1\)](https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2018/28833/1/2018-Ronaldo-Schemidt-PoY-winner-(1))

José Víctor Salazar Balza, de 28 anos, é ateadado com fogo durante confrontos violentos numa manifestação contra o Presidente Nicolás Maduro em Caracas, Venezuela.

Em 2017, Nicolás Maduro anunciou que tinha como planos rever o sistema democrático venezuelano, formando uma assembleia constituinte para substituir a ala da oposição e consolidando assim poderes legislativos em si mesmo. Os líderes da oposição convocaram manifestações em massa que reivindicavam eleições presidenciais antecipadas.

As manifestações entre a Guarda Nacional Venezuelana e protestantes começaram a 3 de Maio. Estes últimos elementos referidos usavam capuz, máscaras a cobrir a cara e máscaras de gás e atiravam armas incendiárias e pedras.

O protestante J. Balza (na imagem acima) foi incendiado após o tanque de gás de uma moto ter explodido. Sobreviveu ao incidente com queimaduras de primeiro e terceiro grau.

~~Ex.mo Senhor~~

Eng.º. António Guterres

Solicitamos a atenção de V. ~~Ex.a~~ para o assunto que passamos a expor:

Somos ainda alunas do Ensino Secundário de uma escola pública portuguesa, no entanto, estamos atentas ao mundo que nos rodeia e a todos os problemas que o abalam. Um deles é a crise que se presencia na Venezuela.

Atualmente, o povo venezuelano enfrenta uma crise a vários níveis, económica, humanitária e até política. Diz-se que a Venezuela é já um regime autoritário. Os serviços públicos mal funcionam, o país não recebe as quantidades de mantimentos necessárias para encher as prateleiras dos supermercados, farmácias, ~~etc~~; o que resulta em fome e na falta de medicamentos e condições para a população. A inflação atingiu também níveis catastróficos, fazendo com que o salário mensal de muitos não chegue nem para comprar uma refeição. Recentemente, o deputado Juan ~~Guaidó~~ autoproclamou-se presidente interino da Venezuela aumentando a divisão dos cidadãos sobre quem deverá governar e fazendo assim com que os protestos, a violência e a insegurança aumentassem.

O Mundo está também dividido. Vários países apoiam o presidente Maduro, outros apoiam e reconhecem ~~Guaidó~~ como presidente interino, nomeadamente os Estados Unidos da América e países pertencentes à União Europeia. Houve-se falar em

possíveis intervenções militares por parte destes últimos que irão ajudar a restaurar a paz e a democracia na Venezuela, mas nós não acreditamos que haveria qualquer vantagem nessas ações. Todavia, sabemos que há tentativas para que a ajuda humanitária estrangeira chegue à população, sendo esta recusada por Maduro. O que seria possível fazer? Como secretário-geral e representante máximo da Organização das Nações Unidas, apelamos à sua sensibilidade para que estas questões sejam resolvidas diplomaticamente e com o máximo de cuidado possível, visto o povo venezuelano e outros estarem já a sofrer o suficiente.

Com esta carta, pretendemos denunciar não só o Governo Venezuelano como os demais órgãos de soberania por todo o globo e apelar à paz, à democracia e sobretudo a um mundo melhor.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. ~~Ex.a~~, apresentamos os nossos melhores cumprimentos,

## Grupo 8

### Descrição de uma imagem sobre uma questão transnacional (migrações)



Fotografia de Damir Sagolj

Refugiados rohingyas disputam ajuda humanitária num acampamento no Cox's Bazar (Bangladesh), em 24 de setembro de 2017.

Nesta fotografia, é possível observarmos um grupo de refugiados a disputar ajuda humanitária em Bangladesh. Em primeiro lugar, podemos constatar a presença de sete personalidades: todas se encontram mal vestidas e com trapos velhos. Provavelmente são roupas emprestadas por agências humanitárias. Relativamente ao tom de pele destes refugiados, é possível notar-se a ausência de nutrição e a presença de sujidade.

Por último, as expressões dos indivíduos encontram-se vagas e desesperadas, como se a própria vida fosse uma constante luta pela sobrevivência, pois as próprias vidas foram postas à prova, por diversas razões: questões de segurança, questões económicas, questões políticas, etc.

## Anexo 11- Matriz do 5º teste de avaliação de História A de 12º ano



### MATRIZ DO 5º TESTE DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 12º ano

#### Objetivos:

##### 11º ano

##### Módulo 5

1. Conhecer os antecedentes da Revolução Liberal portuguesa de 1820.
2. Elencar os principais acontecimentos que marcaram o processo da implantação do Liberalismo em Portugal.
3. Distinguir os fundamentos da Constituição de 1822 e da Carta Constitucional 1826.

##### 12º ano

##### Módulo 8

4. Conhecer as principais transformações políticas decorrentes do período pós 25 de abril.
5. Distinguir as forças políticas em confronto no período pré-constitucional.
6. Reconhecer as principais personalidades afetas ao período pós “Revolução dos Cravos”.
7. Perspetivar o sucesso da Revolução de 74 no contexto de integração de Portugal na União Europeia.

##### Módulo 9

8. Explicar o fenómeno de globalização no mundo atual.
9. Elencar os principais problemas transnacionais decorrentes do fenómeno da globalização.
10. Explicitar de que modo a explosão das realidades étnicas e dos nacionalismos, a globalização e as questões transnacionais desafiam o Estado-Nação.

#### Conceitos

Liberalismo; vintismo; carta constitucional; constituição de 1822; carisma;  
Poder popular; Nacionalização; globalização; fundamentalismo islâmico; questões transnacionais; neoliberalismo;

Conteúdos	Objetivos	Grupo/Questão - Cotações	Tipo de Item
<p><b>11º ano</b> <b>Módulo 5</b> <b>Unidade 4 – Implantação do Liberalismo em Portugal</b></p> <p>4.1. Antecedentes e conjuntura (1807 - 1820) 4.2. A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820 - 1834).</p>	1, 2 e 3	<p><b>Grupo I (30 pontos)</b></p> <p>1. 10 pontos 2. 5 pontos 3. 5 pontos 4. 5 pontos 5. 5 pontos</p>	<p><i>Ordenação cronológica</i> <i>Resposta de escolha múltipla</i></p>
<p><b>12º ano</b> <b>Módulo 8</b> <b>Unidade 2 – Portugal: do autoritarismo à democracia</b></p> <p>2.2. Da revolução à estabilização da democracia 2.3. O significado internacional da Revolução Portuguesa.</p>	4, 5, 6 e 7	<p><b>Grupo II (30 pontos)</b></p> <p>1. 20 pontos 2. 25 pontos 3. 35 pontos</p>	<p><i>Resposta de desenvolvimento</i> <i>Associação</i> <i>Resposta Curta</i> <i>Resposta de desenvolvimento</i></p>
<p><b>Módulo 9</b> <b>Unidade 2 – A viragem para uma outra era</b> 2.1. Mutações sociopolíticas e novo modelo económico.</p>	8, 9 e 10	<p><b>Grupo III (90 pontos)</b></p> <p>1. 15 pontos 2. 30 pontos 3. 15 pontos 4. 30 pontos</p>	<p><i>Associação</i> <i>Resposta desenvolvimento</i> <i>Resposta curta</i> <i>Resposta de desenvolvimento</i></p>

## Anexo 12- 5º Teste de avaliação de História A de 12º ano



### Prova Escrita de História A

16/05/2019

12.ºX e 12º Y

**Duração da prova: 100 minutos. | Tolerância: 0 minutos. 10 páginas**

### VERSÃO A

---

Indique de forma legível a versão da prova.

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Não é permitido o uso de corretor. Risque aquilo que pretende que não seja classificado.

Para cada resposta, identifique o grupo e o item.

Apresente as suas respostas de forma legível.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova

---

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o grupo, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

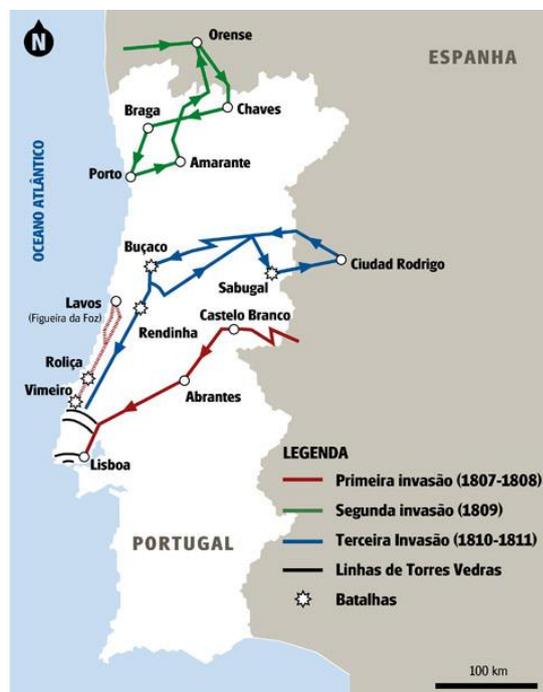
Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deve ter em conta os conteúdos e a sua organização, a utilização da terminologia específica da disciplina, a integração da informação contida nos documentos e a eficácia da comunicação em língua portuguesa.

## GRUPO I

### PORTUGAL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX: DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO DO LIBERALISMO

Documento 1

#### As invasões francesas<sup>11</sup>



Documento 2

#### Proclamação do coronel Sepúlveda a 24 de agosto de 1820, no Porto<sup>12</sup>

Soldados! Acabou-se o sofrimento. A pátria em ferros, a vossa consideração perdida, vossos sacrifícios baldados, um soldado português próximo a mendigar uma esmola!... Soldados, o momento é este: voemos à nossa salvação própria. Camaradas, vinde comigo. Vamos com os nossos irmãos de armas organizar um governo provisional, que chame as Cortes a fazerem uma Constituição, cuja falta é a origem dos nossos males. (...) É em nome e conservação do nosso Augusto Soberano, o Senhor D. João VI, que há de governar-se. A nossa santa religião será guardada. (...) Os soldados que compõem o bravo exército português hão de acorrer a abraçar a nossa causa, porque é igualmente sua. (...)

Santifiquemos este dia; e seja o grito do nosso coração: Viva El-Rei o Senhor D. João VI! Vivam as Cortes e por elas a Constituição Nacional!

**1. Ordene** cronologicamente os seguintes acontecimentos.

- (A) Proclamação da independência do Brasil.
- (B) Retirada dos franceses.
- (C) Revolução Liberal no Porto

<sup>11</sup> Disponível em: <https://tinyurl.com/yy2tpqux>. Consultado a 1/5/2019.

<sup>12</sup> Coronel Sepúlveda, 24 de agosto de 1820.

- (D) Abrilada
- (E) Vila-Francada
- (F) Eleições para as Cortes Constituintes

## 2. A presença francesa em Portugal

- (A) levou a um desenvolvimento económico por parte de uma burguesia portuguesa que aproveitou a situação para investir no Brasil.
- (B) aumentou o grave défice comercial que Portugal já possuía com o comércio ultramarino e com Brasil.
- (C) levou a um corte definitivo com o comércio ultramarino.
- (D) alargou as perspetivas de um novo comércio e alargamento de rotas.

## 3. A ajuda inglesa a Portugal

- (A) traduziu-se numa derrota militar por parte das tropas anglo-lusas frente ao exército francês.
- (B) foi apoiada por largos setores da população que não queriam que D. João VI voltasse para a metrópole.
- (C) traduziu-se numa ajuda efetiva na vitória das forças anglo-lusas frente aos espanhóis.
- (D) traduziu-se em mais uma ocupação administrativa e militar que substituiu a ocupação francesa.

## 4. Um dos objetivos da Revolução Liberal de 1820 era

- (A) aumentar o poder dos militares nos futuros governos liberais.
- (B) manter a família real no Brasil.
- (C) instaurar uma monarquia absoluta.
- (D) convocar Cortes e elaborar uma Constituição que mantivesse a monarquia.

## 5. Na sequência da Revolução de 1820, a Constituição de 1822 representa uma tendência do liberalismo português que consagra

- (A) a origem divina do poder, o papel absoluto do rei e o estatuto privilegiado do clero e da nobreza.
- (B) a soberania popular, a limitação das prerrogativas reais e a abolição dos privilégios nobiliárquicos.
- (C) o sufrágio indireto, o papel moderador do rei e a criação de Cortes compostas por duas câmaras.
- (D) a forma republicana de regime, a municipalização do país e a separação entre a Igreja e o Estado.

## GRUPO II

### PORTUGAL: DO ESTABELECIMENTO DA DEMOCRACIA À INTEGRAÇÃO EUROPEIA

#### Documento 1

##### **A opção europeia – perspectiva de Álvaro Cunhal (1980)<sup>13</sup>**

É uma visão idílica imaginar que o Mercado Comum é uma associação de países ricos filantrópicos prontos a «ajudar» os países mais atrasados. [...] Os países do Mercado Comum defendem os seus interesses próprios e a esses interesses estão prontos a sacrificar os interesses dos outros países. Quando defendem ou admitem o alargamento do Mercado Comum a Portugal, Espanha e Grécia, não é para ajudarem os países que estão fora, mas para que a entrada desses países sirva os interesses dos nove que já lá estão dentro.

[...] Procuram apresentar o Mercado Comum como uma zona de desenvolvimento, de progresso, de bem-estar e de pleno emprego. Em vez de desenvolvimento harmonioso, equilibrado e progressivo, acentua-se a desigualdade do desenvolvimento, a estagnação, a recessão em importantes sectores e a queda progressiva da taxa de desenvolvimento geral. [...]

Com os problemas existentes no Mercado Comum, a integração de Portugal faria pesar sobre o nosso país numerosos fatores da crise [...]. O Mercado Comum procuraria fazer estagnar, submeter, absorver ou liquidar sectores da economia portuguesa concorrentes com os sectores em crise no Mercado Comum [...] e procuraria apropriar-se dos recursos portugueses. Uma tal associação em termos de desigualdade e sem reciprocidade de vantagens não interessa a Portugal. Por isso mesmo estamos contra. [...] Nós, comunistas, não aceitamos que as decisões acerca dos problemas nacionais caibam ao imperialismo, caibam ao estrangeiro.

Quanto mais se aprofunda o estudo e a análise, mais se fortalece a certeza de que a integração de Portugal [...] representaria a [...] restauração dos monopólios.

#### Documento 2

##### **A opção europeia – perspectiva de Mário Soares (1985)<sup>14</sup>**

Para Portugal, a adesão à CEE representa uma opção fundamental por um futuro de progresso e de modernidade. Mas não se pense que seja uma opção de facilidade. Exige muito dos portugueses, embora lhes abra simultaneamente largas perspectivas de desenvolvimento. Por outro lado, constitui a consequência natural do processo de democratização da sociedade portuguesa, iniciado com a Revolução dos Cravos, em 25 de Abril de 1974, e igualmente da descolonização que se lhe seguiu, feita com atraso de vinte anos em relação aos outros países europeus [...].

A tarefa primordial que nos ocupará a partir de agora será a de reduzirmos cada vez mais a distância que ainda nos separa dos países desenvolvidos da Europa, criando para os portugueses

---

<sup>13</sup> Intervenção de Álvaro Cunhal na conferência do PCP «Portugal e o Mercado Comum» (Porto, 31 de maio de 1980), in [www.omilitante.pcp.pt/pt/322/alvaro\\_cunhal\\_centenario/766/](http://www.omilitante.pcp.pt/pt/322/alvaro_cunhal_centenario/766/). (consultado em 02/12/2013) (adaptado). Disponível em: <https://tinyurl.com/y2oe2xw7>. Consultado a 1/5/2019.

<sup>14</sup> «Discurso de Mário Soares por ocasião da assinatura do Tratado de Adesão de Portugal às Comunidades Europeias (Lisboa, 12 de junho de 1985)», in [www.cvce.eu/content/publication/2001/10/22/0681895a-4ad6-4444-94fc-63304c0f6f4a/publishable\\_pt.pdf](http://www.cvce.eu/content/publication/2001/10/22/0681895a-4ad6-4444-94fc-63304c0f6f4a/publishable_pt.pdf) (consultado em 04/12/2013) (adaptado). Disponível em: <https://tinyurl.com/y2oe2xw7>. Consultado a 1/5/2019

padrões de vida e de bem-estar verdadeiramente europeus. [...] Principais beneficiários da integração europeia, os jovens terão agora de saber mobilizar-se para a grande tarefa nacional do desenvolvimento e da modernização, por forma a que Portugal venha a ser não só terra de liberdade, de convivência cívica e de tolerância, mas também um espaço de prosperidade, de desenvolvimento científico e tecnológico e de justiça social. Honro-me de ter sido quem assinou, em nome do governo da República, o pedido de adesão de Portugal à CEE, em março de 1977. [...] Nas mãos [...] de todos os portugueses [...] está o futuro de Portugal, para cuja construção não faltarão, a partir de agora, os estímulos e as ajudas necessárias. Não estamos mais isolados. A solidariedade europeia não nos faltará, como hoje aqui ficou comprovado com a presença de qualificados representantes de todos os Estados da Comunidade.

**1. Explique**, a partir do documento 2, três das transformações políticas do regime decorrentes da «Revolução dos Cravos, em 25 de Abril de 1974».

**2. Associe** cada um dos elementos presentes na Coluna A, relativos à ação de diferentes personalidades nos anos de 1974 a 1976, ao respetivo nome, que consta da Coluna B.

Escreva, na folha de respostas, apenas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez.

Coluna A	Coluna B
<p><b>(a)</b> Estratega do movimento do 25 de Abril, foi comandante do COPCON, força militar ligada à extrema-esquerda e defensora do poder popular.</p> <p><b>(b)</b> Militar afeto à ala moderada das forças armadas, teve um papel relevante na neutralização do golpe de 25 de novembro, sendo eleito presidente da República em 1976.</p> <p><b>(c)</b> Presidente da República após o 25 de Abril, demite-se em divergência com o MFA, tendo encabeçado o golpe fracassado de 11 de março de 1975.</p> <p><b>(d)</b> Líder do grupo de nove oficiais do Conselho da Revolução, exigiu, no «verão quente» de 1975, o fim da partidarização do MFA pelos sectores radicais</p> <p><b>(e)</b> Militar e primeiro-ministro de quatro governos provisórios, apoiou o processo de nacionalizações, a reforma agrária e o salário mínimo.</p>	<p><b>(1)</b> António Ramalho Eanes</p> <p><b>(2)</b> Álvaro Cunhal</p> <p><b>(3)</b> António de Spínola</p> <p><b>(4)</b> Vasco Gonçalves</p> <p><b>(5)</b> Mário Soares</p> <p><b>(6)</b> Adelino Palma Carlos</p> <p><b>(7)</b> Otelo Saraiva de Carvalho</p> <p><b>(8)</b> Ernesto Melo Antunes</p>

**3. Compare** as duas perspetivas acerca da opção europeia, expressas nos documentos 1 e 2, quanto a três dos aspetos em que se opõem.

### GRUPO III

## GLOBALIZAÇÃO E PROBLEMAS TRANSNACIONAIS

Documento 1

### Desafios do mundo atual, segundo Barack Obama

(24 de julho de 2008)<sup>15</sup>

Povos do mundo: olhai para Berlim [...]. Quando o povo alemão derrubou o muro [...], começaram a ruir os muros em todo o mundo. [...] Também os mercados se abriram, e a difusão da informação e da tecnologia reduziu as barreiras às oportunidades e à prosperidade. Enquanto o século XX nos ensinou que partilhamos um destino comum, o século XXI revelou um mundo mais interligado do que em qualquer outra época da história humana.

A queda do Muro de Berlim trouxe uma nova esperança. Mas essa nova proximidade deu origem a novos perigos – que não podem ser contidos nas fronteiras de um país, nem pela distância de um oceano. Os terroristas do 11 de Setembro conspiraram em Hamburgo e treinaram em Kandahar e em Carachi antes de matarem milhares de pessoas de todo o globo em solo americano.

Neste preciso momento, os carros em Boston e as fábricas de Pequim estão a fazer derreter as calotes de gelo no Ártico, a fazer recuar as linhas costeiras do Atlântico [...]. Materiais nucleares mal guardados na antiga União Soviética ou os segredos de um cientista do Paquistão podem ajudar a construir uma bomba que vá detonar em Paris. As papoilas do Afeganistão transformam-se na heroína consumida em Berlim. A pobreza e a violência na Somália semeiam o terror de amanhã.

[...] Neste mundo novo, estas correntes perigosas tornaram-se mais fortes do que os nossos esforços para contê-las. É por isso que não podemos dar-nos ao luxo de nos mantermos divididos. Nenhuma nação, por maior ou mais poderosa que seja, pode enfrentar sozinha esses desafios. [...] O maior de todos os perigos será o de permitirmos que novos muros nos venham separar. Os muros entre velhos aliados de ambos os lados do Atlântico não podem continuar de pé. Os muros entre países com mais e países com menos não podem continuar de pé. Os muros entre raças e tribos, entre nativos e imigrantes, entre cristãos, muçulmanos e judeus não podem continuar de pé. [...]

Este é o momento em que temos de derrotar o terrorismo e secar o poço de extremismo que o alimenta. [...] Vamos estender as nossas mãos aos povos dos locais esquecidos deste mundo que anseiam por vidas marcadas pela dignidade e pela oportunidade, pela segurança e pela justiça? Vamos tirar da pobreza as crianças no Bangladeche, proteger os refugiados do Chade e erradicar, no nosso tempo, o flagelo da SIDA?

Vamos erguer-nos pelos direitos humanos do dissidente da Birmânia, do *blogger* do Irão ou do eleitor do Zimbabué? Vamos dar sentido às palavras «nunca mais» no Darfur? [...] Iremos acolher os imigrantes de diferentes origens e evitar a discriminação daqueles que não se parecem connosco nem rezam da mesma forma que nós, e cumprir a promessa de igualdade e oportunidade para todos?

---

<sup>15</sup> Barack Obama, *Dez Discursos Históricos*, Porto, Fio da Palavra, 2009 (adaptado). Disponível online em: <https://tinyurl.com/y645sam6>. Consultado em: 30/04/2019.

## Documento 2



Rohingya refugiada foge para Bangladesh para escapar a perseguições étnicas, 1 de outubro de 2017 (fotografia de Kevin Frayer)



Viver entre o que foi deixado para trás, 2 de outubro de 2018 (fotografia de Mário Cruz)

## Documento 3

### As questões em torno do desaparecimento do Estado-Nação<sup>16</sup>

Esta construção (do Estado) está aparentemente em vias de desaparecer devido à mundialização. As fronteiras, físicas e simbólicas, que delimitam a esfera de influência, a superfície de intervenção do Estado, tornaram-se fluídas, porosas. Os Estados atravessados por fluxos de toda a ordem que são capazes de controlar, de canalizar e, se necessário, de impedir. A sua capacidade de regulação torna-se simultaneamente aleatória e os equilíbrios económicos e sociais escapam facilmente ao seu controlo. (...)

Assim ultrapassado, o Estado parece perder o seu domínio simbólico sobre os seus protegidos. A identidade nacional a partir do qual se forjou o vínculo político já não é evidente. Esta debate-se entre identidades de proximidade e os laços de solidariedade que se desenvolvem para além do Estado – Nação.

**1. Associe** cada um dos conceitos, presentes na coluna A, às respetivas definições, que constam da coluna B.

Escreva, na folha de respostas, apenas as letras e os números correspondentes.

Coluna A	Coluna B
(a) Globalização	(1) Adaptação do liberalismo do século XIX pelo capitalismo dos anos 80 do século XX.
(b) Fundamentalismo Islâmico	(2) Grandes movimentos de população para países ricos, cujos motivos são de ordem económica e política.
	(3) Organização à escala mundial da produção, comercialização de bens e serviços, e da troca de informações e conhecimentos.

<sup>16</sup> Jacques Chevalier, *O novo estado do mundo*, p.151.

<b>(c) Neoliberalismo</b>	<b>(4)</b> Reação extremista à ocidentalização sofrida pelas sociedades muçulmanas durante o domínio estrangeiro.  <b>(5)</b> Conjunto de políticas que lutam pela preservação ambiental do planeta.
---------------------------	--

**2. Explique**, a partir do documento 1, três dos fatores que levam o autor a afirmar que «o século XXI revelou um mundo mais interligado».

**3. Refira** três dos problemas transnacionais que, com base no documento 1 e 2, ameaçam o mundo atual.

**4. Explique**, a partir dos documentos 1 a 3, três dificuldades de afirmação do Estado-Nação no século XXI.

**Anexo 13- Respostas dadas pelos alunos à questão: “Refira três dos problemas transnacionais que, com base no documento 1 e 2, ameaçam o mundo atual”**

Aluno 1

3. Os três principais <sup>problemas</sup> transnacionais <sup>que</sup> nos debatemos hoje em dia são as migrações, a segurança (associada ao terrorismo) e as alterações climáticas causadas <sup>em</sup> essencialmente ~~o~~ pelo ~~efeito~~ <sup>processo</sup> da globalização.

Relativamente às migrações, estas devem-se ~~sempre~~ sobretudo a motivos económicos (como a procura de melhores condições de vida) e a perseguições políticas e militares (perseguições étnicas e religiosas, guerras civis e genocídios), que muitas vezes acabam com os refugiados. Em relação a este motivo, surgiram os refugiados, como podemos observar através da primeira imagem do documento 2, que muitas vezes são vítimas de crises económicas nos países de acolhimento.

A questão da segurança humana para o terrorismo que têm aumentado cada vez mais (... temas de debate o terrorismo e sobre o ~~perigo~~ <sup>risco</sup> de extremismo que o alimentam).

As armas nucleares, o tráfico de armas, as armas biológicas e químicas são ainda outros problemas ~~de~~ <sup>relacionados</sup> com o terrorismo.

Por último, ~~estes~~ temos assistido a algumas alterações climáticas que têm causado aquecimento global, perda de biodiversidade e a destruição da camada de ozão. Estes problemas surgiram desde há muito, incluindo o nível das águas do mar, inundações, seca dos rios, aumento do nível do mar, queimadas, extinção de espécies... Para evitar estes problemas, foram elaborados alguns acordos e tratados, como por exemplo o Protocolo de Quioto e a Agenda da Terra.

## Aluno 2

3. O Mundo atual é ameaçado com problemas transnacionais como as alterações climáticas: "... as fábricas em Boston e as fábricas de Pequim estão a fazer derreter as Góletas de gelo no Árctico...". Outra ~~ameaça~~ ameaça são os conflitos étnico-raciais: "os muçulmanos entre si e tribos, entre nativos e imigrantes, entre cristãos, muçulmanos e judeus não podem continuar deste". E, por último, o terrorismo: "Este é o momento de derreter o terrorismo e segurar o laço do extremismo que o alimenta."

### Aluno 3

3 - No documento 1 podemos observar em ~~os~~ dos problemas mais comuns e mais temidos pelo mundo na atualidade, o terrorismo. Desde o dia 11 de Setembro de 2001 que o mundo não consegue ficar indiferente ao terrorismo devido ~~o~~ a dimensão e à brutalidade dos ataques. Desde o dia 11 de Setembro de 2001 que o terrorismo causa o pânico e assombra ~~o~~ a vida das pessoas do mundo. No documento 2 podemos observar ~~o~~ o segundo problema que são os refugiados. Perseguições étnicas e fundamentalismos religiosos fazem com que se ~~o~~ originem movimentos de fuga e em consequência disso o ~~o~~ número de refugiados aumenta. As perseguições étnicas são o ~~o~~ principal motivo para o aumento do número de refugiados. No documento 2 ainda podemos encontrar o terceiro problema que é a pobreza. ~~o~~ As migrações aumentam pois a pobreza era extrema, ou seja as pessoas saíam ~~o~~ das suas terras para procurar ~~o~~ <sup>um</sup> ~~o~~ melhor emprego para conseguirem melhorar as suas condições de vida. →

### Aluno 4

3. O problema da fuga dos países em guerra (refugiados), a guerra, ~~que deixa~~ ou terrorismo que deixam as pessoas desalojadas e sem nada, mesmo para a alimentação, como podemos ver no documento 2 e a <sup>extrema</sup> pobreza <sup>que</sup> alguns países estão sujeitos sem que possam fazer algo.

3) Um mundo global prolifera entre as nações perspectivas de desenvolvimento e oportunidades a escala planetária, contudo traz também problemas a mesma escala que não conseguem ser resolvidos por uma só ~~nação~~ - ~~nação~~.

Estes problemas podem se associar a questões de mobilidade humana que facilita a diáspora de minorias, ou ao alto desenvolvimento que promove pobreza, desigualdade ou alienação de Dileitas. Ao mesmo tempo, surgem questões de segurança motivadas pela mesma alienação social e facilitadas pelas TIC, transportes e a globalização em si ("Os terroristas de 11 de Setembro conspiraram em Hamburgo e treinaram em Kandahar e em Canachi antes de matarem milhares de pessoas de todo o globo em solo americano") como o terrorismo ou a proliferação de armas nucleares, ambientais químicas ou biológicas.

Ao mesmo tempo que surgem problemas associados a migrações causadas por desigualdades ou forçadas como se vê no doc. 2 e surgem ~~estes~~ problemas de segurança, também o alto desenvolvimento mundial econômico traz problemas consigo, ambientais mais concretamente. Estes são causados pelos padrões de alto consumo difundidos pelas TIC em todo o globo e pela industrialização que prolifera e o grande volume de resíduos ("os currais em Borfen e as fábrias de Pequim estão a fazer diminuir as calotas de gelo no Antico")

Em suma com a mundialização surgem problemas de migrações, segurança e ambiente que tocam a vários países e portanto nenhuma nação por não poder que seja pode enfrentar sozinho esses desafios.

## Aluno 6

3. Três dos problemas ~~transnacionais~~ transnacionais foram as migrações, com motivos econômicos e demográficos, o terrorismo e a segurança afetada pelos próprios terroristas com motivos religiosos, culturais e étnicos como demonstra no documento 1 "vidas marcadas pela dignidade e pela oportunidade, segurança e pela justiça" e no documento 2 pela representação do desespero dos refugiados em busca de uma vida melhor.

## Aluno 7

③ Três dos problemas transnacionais são a segurança como por exemplo o terrorismo referido no doc. 1: "os terroristas do 11 de setembro conspiraram em Hamburgo e treinaram em Kandahar e em Karachi antes de matarem milhares de pessoas de todo o globo e em solo americano." outra é o ambiente pois cada vez mais a preservação do meio ambiente tem-se tornado uma das maiores ~~problemas ambientais~~ <sup>devido</sup> ~~problemas~~ ~~exemplos~~ de desenvolvimento das tecnologias que tem trazido uma maior degradação do meio ambiente\*<sup>1</sup> doc. 1: "(...) os carros em Boston e as fábricas de Pequim estão a fazer derreter os calotes de gelo no Ártico, a fazer recuar as linhas costeiras do Atlântico (...)" e por fim as migrações<sup>3</sup> mais concretamente os refugiados que é um dos assuntos mais debatidos em alguns países presente na primeira imagem do documento 2.

## Aluno 8

3- Três dos principais problemas transnacionais são os nacionalismos, questões religiosas e separatistas que origina o terrorismo, guerras a partir dos mesmos o medo, a insegurança constante como podemos ~~observar~~ <sup>constatar</sup> a partir do documento 1 e 2, onde <sup>igualmente</sup> podemos observar vários casos fruto destes problemas sociais como temos o exemplo dos refugiados que tentam escapar / fugir dos seus países pelas guerras, falta de emprego, de dinheiro: ~~etc~~ 2

---

## Aluno 9

3. Três dos problemas transnacionais, são o crescimento dos refugiados por questões étnicas e políticas ou devido a catástrofes naturais (" Rohingya refugiada foge ... para escapar a perseguição étnica ..." - documento 2); desigualdade dos direitos humanos, discriminação racial (" Vamos erguer-nos pelos direitos humanos ... evitar a discriminação ... cumprir a promessa de igualdade e oportunidade ..." - documento 1); pobreza e violência (" Vamos tirar a pobreza das crianças no Bangladesh

## Aluno 10

3- Com base nos documentos 1 e 2, os três problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual é a segurança, é necessário que haja condições de vida, equilíbrio para combater esta desigualdade " Os terroristas de 11 de Setembro mataram milhares de pessoas de todo o globo em nome americano", isto é apenas um exemplo para que o mundo arranje alternativas para que exista segurança.

Uma das medidas é o ambiente, existe perigo e desolam, todos têm um contributo enorme e a capacidade de investir para que todos as pessoas tenham os mesmos direitos.

Por fim, o último problema é respeitar os direitos humanos, todos nós somos iguais, e como aborda o doc. 1 devemos todos ter uma interligação para que haja igualdade e oportunidade para todos os humanos.

## Aluno 11

3. Três dos problemas Transnacionais que, com base no documento 1 e 2, ameaçam o mundo atual são o terrorismo, que é a principal ameaça planetária

com redes de tráfico ~~in~~ infindáveis e difíceis de acabar: "Os terroristas (...) antes de matarem conspiraram (...) antes de matar milhares de pessoas de todo o globo em solo americano"; "temos de derrotar o terrorismo e secar o poço de extremismo que o alimenta". Um outro fator ~~é~~ é a migração, as pessoas fogem dos seus países à procura de melhores condições de vida, fogem das guerras e das perseguições étnicas, chamados de refugiados: "Vamos estender as nossas mãos aos povos dos locais esquecidos deste mundo, que anseiam por vidas marcadas pela dignidade e pela oportunidade, pela segurança e pela justiça?" e por fim, os problemas ambientais, que foram crescendo cada vez mais com o acentuado crescimento demográfico e o desenvolvimento das indústrias: "(...) estão a fazer derreter as calotas de gelo no Ártico, a fazer rewar as linhas costeiras do Atlântico".

## Aluno 12

3

O primeiro problema transnacional, é a migração<sup>1</sup>, milhares de pessoas todos os dias fogem dos seus países, da pobreza em busca de melhores condições, esta fuga registra-se no doc 2 em que observamos o desespero de uma família que fugiu para o Prangladesh.

Como segundo problema, temos a segurança mundial ameaçada pelo terrorismo. O ataque 11 de Setembro abriu ~~portas~~ portas a novos perigos que ameaçam o novo mundo. Segundo Obama, "... estas constantes perigos tornam-se mais perigos do que os nossos esforços para controlá-los.

Por fim, temos problemas ambientais como a poluição<sup>3</sup>, presente no doc 2, as chuvas ácidas, a extinção de espécies, os incêndios entre outros que ameaçam o novo mundo.

## Aluno 13

3- Os três problemas transnacionais que, com base no documento 1 e 2 ameaçam o mundo atual, são a segurança, o ambiente e as migrações, a segurança está ligada aos ataques terroristas, e a capacidade de novas armas como químicas, no ambiente a destruição de recursos, que provoca com efeito de estufa camada de ozônio etc., e as migrações relacionadas com os refugiados devido à fuga de países em guerra ou procura de melhores condições.



### Aluno 16

3- Três problemas transnacionais que, com base nos documentos 1 e 2, ameaçam o mundo atual são: o Terrorismo, a Proliferação de Armas e o Ambientalismo.

O Terrorismo transformou-se numa ameaça à escala mundial devido às doenças de atentados que coloca a vida da população de todo o mundo em risco. Muitas vezes, esses ataques têm por base fundamentalismos ~~religiosos~~ religiosos e organizam-se em organizações internacionais criminosas que se ajudam mutuamente com a troca de informações e técnicas de execução, sendo muito difícil desmontá-las.

A Proliferação de Armas trouxe um maior receio à população mundial, pois desde que houve a corrida ao armamento entre os EUA e a antiga URSS, a ameaça <sup>de uso</sup> de armas nucleares, biológicas e atômicas aumentou progressivamente.

O Ambientalismo também se torna uma ameaça ao mundo atual, pois cada vez mais se assiste a catástrofes naturais derivadas das explorações excessivas das terras,

### Aluno 17

3- Com base nos documentos 1 e 2 afirmo que três dos problemas que ameaçam o mundo atual são o terrorismo, como por exemplo o 11 de Setembro, a poluição ambiental, que tem vindo a aumentar devido o grande crescimento e fabrico de casas que ajudam na degradação do país e por fim a pobreza nos outros países que fazem os países ameaçarem e combatem o desemprego e empregarem nos seus países onde se vivem.

### Aluno 18

③ Três dos problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual são o terrorismo, os problemas ambientais e a crise de ~~refugiados~~ refugiados, como podemos observar na fotografia do documento 2. :-)

**Aluno 19**

3) Com base no documento 1 e 2, os 3 problemas que ameaçam o mundo atual é o terrorismo<sup>1</sup>, a pobreza e as doenças que existem cada vez mais. exemplos dos

**Aluno 20**

9 3 -> Três dos problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual são o terrorismo<sup>1</sup>, pobreza<sup>2</sup> e as perseguições<sup>3</sup> étnicas.

**Aluno 21**

19 3. ~~Por~~ A partir do documento 1 e 2, conseguimos extrair três problemas transnacionais que afetam o mundo atual. Por exemplo: o aquecimento global? Os carros em Boston e as bicicletas de Pequim estão a fazer derreter os cabotes de gelo no "Ártico" (doc. 1); O terrorismo? ... temas de desenvolver o terrorismo e socorrer a população de extremismo que o alimenta... Por último, a questão ~~das migrações~~ das migrações: refugiados, onde é visível no doc. 2, na primeira imagem, o desespero de uma refugiada que foge para Bangladesh exclusivamente para escapar a perseguições étnicas.

## Aluno 22

3. Com base no Doc 1 e 2 os problemas transnacionais e os problemas com o terrorismo, os genocídios que ainda hoje estão bastante presentes e devido a conflitos religiosos a maioria parte dos ataques. Os problemas ambientais devido a poluição ~~embora~~ ~~no~~ ~~referido~~ ~~aqui~~ ~~nos~~ ~~documentos~~ ~~achei~~ ~~importante~~ ~~realizar~~. referido no Documento 2. A discriminação de etnias, devido a ter costumes diferentes, língua ou até a sua orientação sexual, ou desigualdade entre gêneros referido no Doc 1. 3

## Aluno 23

103 - Com base no documento 1 e 2, três dos problemas transnacionais ~~e~~ no mundo atual é a maior probabilidade de ataques terroristas, os emigrantes e refugiados nos outros países e a pobreza.



### Aluno 26

13 3. Os problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual, são os seguintes: a propagação da SIDA, referida no doc 1, a xenofobia e as imigrações constantes devido a diferentes culturas ou condições de vida; o desrespeito perante os direitos humanos, e o fundamentalismo religioso, presente no doc 1. "(...) discriminação daqueles que não se parecem conosco (racismo) nem rezam da mesma forma que nós".

### Aluno 27

3. Os fatores que ameaçam a segurança mundial e que vêm em consequência desta proximidade são o terrorismo e ameaças nucleares de países como por exemplo a Coreia do Norte e a antiga União Soviética.

### Aluno 28

3 - ~~com base~~ a partir dos documentos 1 e 2 ~~os~~ os fatores que ameaçam a segurança mundial são: migração, segurança, ambiente.

## Aluno 29

②  
Muitos fatores e autênticas ameaças presentes nos sociedades têm assediado a segurança a nível mundial.  
Quase diariamente existem notícias de mais atentados ou demonstrações de terrorismo, um pouco por todo o globo e sobretudo em algumas zonas específicas. (Tal por terem tropas e forças em quase todos os locais de conflito tornam-se o alvo preferido deste tipo de atentado) Embora cada vez mais até os locais existam e partilham esse maléfico como, por exemplo, os combates atômicos e químicos em escolas, fábricas e até pela própria estudantes. Por além da globalização que são constantemente comunicados por forças como o Bush, nos EUA, França,

Bélgica, entre outros, também guerras já identificadas e longas, como o conflito no Iraque e a tensão vivida entre Israel e Palestina no lado do gaza. Continuam a fazer estragos e cada vez mais refugiados procuram apoio, abrigo e sobretudo paz em países europeus, que cada vez mais desenvolvem programas de apoio e que proporcionam oportunidades em países europeus a esses mesmos refugiados.  
Por fim, a forma como cada vez mais o ser-humano polui o ambiente leva nos a um estado iminente de calamidade como se pode ver em "C..." as cartas em Boston e as fábricas de Pequim até o "Bate cabeça as colinas de gelo no Ártico, a "Bate rascar as linhas costeiras do Atlântico...)", esta constante abusos à natureza podem um dia serem irreversíveis e fatais para o bem-estar de milhares de habitats e mesmo seres humanos.

## Aluno 30

13 3. Os problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual, são os seguintes: a propagação da SIDA, referida no doc 1, a xenofobia e as migrações constantes devido a diferentes culturas ou condições de vida; o desrespeito perante os direitos humanos? e o fundamentalismo religioso, presente no doc 1. "é (...) discriminação daqueles que não se parecem conosco (racismo) nem rezam da mesma forma que nós".

### Aluno 31

19) 3) Os problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual são: A poluição ambiental, ao nível das águas do oceano e desflorestação; conflitos/perseguições étnicas e por último a criação/destruição de fundamentalismos.

### Aluno 32

19) 3) Com base no documento 1 e 2, os três problemas transnacionais que ameaçam o mundo atual são o ambiente com a degradação da poluição (das águas e atmosfera), a destruição das florestas, o aquecimento global que consequentemente causam cheias, incêndios, "desertes as ~~calotas~~ calotas de gelo no Ártico" e as doenças respiratórias. ~~A insegurança~~ <sup>A insegurança</sup> com o decorrente terrorismo, exemplo 11 de setembro de 2001, a proliferação de armas <sup>de destruição em massa</sup> a ameaça nuclear. Por fim as migrações, sendo por fatores económicos e sociais pela pobreza, miséria, sobrepovoamento, escassez de recursos e alterações climáticas e por fatores político-militar, como as guerras civis, genocídios, perseguições étnicas <sup>(documento 2)</sup> fundamentalismo islâmico e encausos financeiros <sup>políticos</sup>. As consequências das migrações são sanitárias, xenofobia e a falta de coesão nacional.

Aluno 33

74 3 - três problemas ~~transnacionais~~ transnacionais que ameaçam o mundo atual passam pela aumento do terrorismo, o da criminalidade, ~~as perseguições étnicas~~ as perseguições étnicas, as emigrações e os fundamentalismos e os problemas ambientais. Mas essa origem nova proximidade deve originar novos perigos... Seguidamente ~~os~~ uns dos problemas mais preocupantes passa por a degradação do ambiente, ~~as~~ como "os carros em Boston e as fábricas de Biquim, estão a fazer de meter as calotas e o gelo no Ártico...". por fim ~~o~~ como observamos no documento cada vez mais frequentes, aumentado em massa o número de refugiados.

Aluno 34

3. Três dos problemas transnacionais que, com base no documento 1 e 2, ameaçam o mundo atual são o terrorismo, as perseguições étnicas (racismo) e as emigrações e os fundamentalismos e os problemas ambientais.

**Aluno 35**

3 - Os três problemas transnacionais que afetam o mundo global atual são: a segurança como vemos no Doc 1 ("Os temas de 11 de setembro", "deu origem a novos perigos") ~~por parte~~  
As migrações como vemos no Doc 2 um fato de refúgio e a expulsão das perseguições étnicas em Bangladesh.  
E os problemas ambientais como vemos no Doc 2 um fato de um golpe a base num mar de lixo.

**Alunos 36, 37 e 38 (sem dados)**

## **Anexo 14-Guião de exploração da atividade “Vestir a pele de fotógrafo: os alunos como autores da fotografia”**

### **Guião de trabalho sobre fotografia**

**Tarefa:** Tirar uma fotografia relacionada com um dos conteúdos lecionados em História A, 12º ano e elaborar um pequeno texto (5 a 10 linhas) a justificar a escolha. A imagem fotográfica deve conter uma legenda, com **título, data, local e autoria**.

#### **Orientações**

##### **Trabalho individual**

**Data de entrega:** 7 de junho

**Entrega por email\*\* OU formato papel**

A **fotografia** deve ser ao critério do aluno, mas **nunca esquecendo que a deve relacionar com os conteúdos das aulas de História A de 12ºano.**

O **texto** que justifica a seleção da fotografia deve:

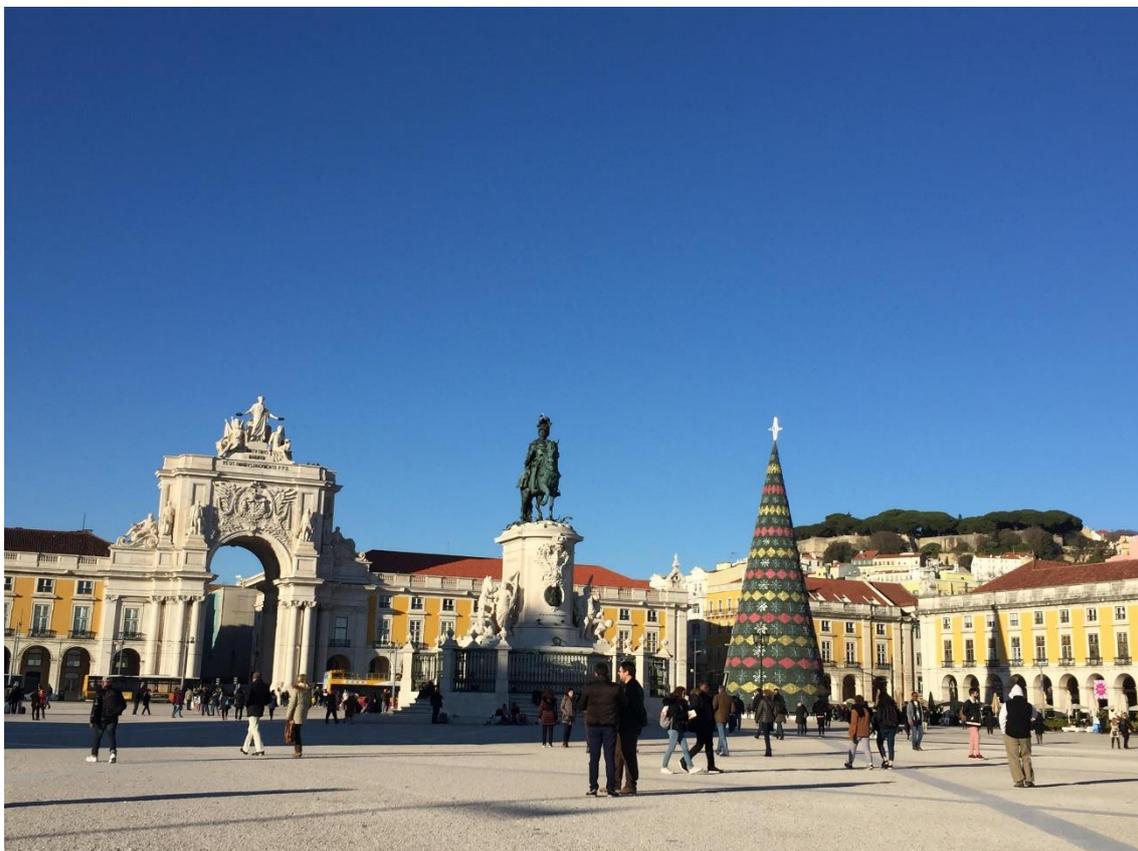
- Evidenciar qual a parte da matéria que está relacionada (matéria 12º ano);
- Descrição da fotografia
  - Descrição dos elementos presentes na fotografia,
  - Acontecimentos que retrata;
  - Mensagem que quer transmitir;
- Enquadramento histórico da fotografia
- Deve estar **evidente o propósito da escolha** e seleção da fotografia captada pelo autor

**Nota:** A **fotografia** deve estar no princípio da folha/word centrada e acompanhada da **legenda**.

Abaixo da mesma deve estar o **texto** que deve ter o máximo de **10 linhas**, letra “Times New Roman”, tamanho 12, texto justificado, espaçamento entre linhas de 1.5.

## Anexo 15- Trabalhos realizados pelos alunos à atividade “Vestir a pele de fotógrafo: os alunos como autores da fotografia”

### Aluno 1



Esta fotografia foi tirada a 11 de janeiro no Terreiro do Paço. Escolhi esta fotografia, pois o Terreiro do Paço é um grande símbolo da História de Portugal e ao qual estão associados acontecimentos como o 25 de Abril de 1974 e episódios da mesma revolução, como foi o caso de quando Salgueiro Maia enfrentou o Regimento de Cavalaria 7 que estava a favor do Estado Novo.

## Aluno 2



*Imagem 1-Televisão do século XX*

Tirada no dia 5 de junho de 2019, em Vila nova de Gaia da autoria de Cláudia Lobo

Esta imagem é uma televisão dos anos 50. Retrata a evolução da mesma e mostra que este meio de comunicação sofreu imensas alterações até a atualidade e ainda deverá sofrer mais no futuro servindo para reflectir sobre as mudanças que ocorreram.

Após 1945, a televisão tornou-se um grande meio de comunicação. Nos Estados Unidos assumiram a liderança dos progressos tecnológicos relativos à televisão e é nos lares que este meio se difunde com maior rapidez. Em Portugal surgiu em 1957 (7 de março) e inicialmente, as pessoas dirigiam-se aos cafés ou casas de vizinhos pois nesta altura nem todas as pessoas tinham possibilidades. A televisão combinou o papel de fonte de informação e de conhecimentos internacionais com o entretenimento, sendo um motor de difusão de opiniões e de ideias.