



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Bianca Cristina Silva Alves

**A UTILIZAÇÃO DA ICONOGRAFIA PARA PROMOÇÃO DA  
EVIDÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA  
ESTUDO DE CASO COM ENSINO SECUNDÁRIO**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Mestrado em Ensino de História no 3.º  
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana  
Isabel Ribeiro e pelo Professor Doutor Luís Trindade, apresentado ao Conselho de  
Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2023

# FACULDADE DE LETRAS

## A UTILIZAÇÃO DA ICONOGRAFIA PARA PROMOÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA ESTUDO DE CASO COM ENSINO SECUNDÁRIO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A Utilização da Iconografia para promoção da Evidência Histórica e Significância Histórica</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Estudo de Caso com Ensino Secundário</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Bianca Cristina Silva Alves</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e Professor Doutor Luís Manuel Duarte Antunes Figueiredo Trindade</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutor Professor João da Costa Domingues Vogais:</b> <b>1. Doutora Professora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano</b> <b>2. Doutora Professora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de História</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>20 de outubro de 2023</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>16 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores</b>



## **Agradecimentos**

O resultado do relatório aqui descrito é reflexo do trabalho de dois anos no Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. E é de grande felicidade e realização pessoal, tudo o que foi adquirido ao longo deste processo, as certezas e incertezas, as dificuldades e facilidades.

Posto isto, não poderia deixar de agradecer em primeiro lugar, meus pais Thiago Alves e Ana Cristina Alves, por acreditarem em mim ao longo de toda minha vida, encorajando-me a sair do Brasil e estudar na Universidade de Coimbra, sem vocês este trabalho jamais seria realizado. Igualmente, a minha avó Lineia Zanini, exímia professora que me inspirou a dar seguimento a carreira docente como professora de História.

Para meu amor, Lucas Vidal, por toda parceria, suporte e força que me transmitiu ao longo deste processo. Assim como, meus amigos, que se tornaram família aqui em Coimbra, Hemelay Barros, David Barros e Anne Grabowski. A minha amiga e madrinha de curso Elisa Levi, por todo apoio a revisão deste texto.

A minha eterna gratidão a colega de estágio Soraia Dantas, que partilhou comigo este lindo processo. Ao meu Professor Orientador da Escola João Santo, junto a sua esposa, a professora Maria José, ao auxílio, confiança e apoio que nos transmitiram.

Por fim, à minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e ao meu orientador Professor Doutor Luís Trindade. Por todo apoio, não somente nos anos de Mestrado que, sem a vossa orientação não seria capaz de realizar este relatório, mas igualmente nos anos da minha Licenciatura.

Muito obrigada a todos!

## **RESUMO**

### **A utilização da iconografia para promoção da Evidência e Significância Histórica**

A História, em sua dimensão científico-pedagógica, possui uma série de ferramentas e literacias que nos permitem compreender as sociedades em determinado tempo e espaço. Sendo uma Ciência atemporal e adaptável, é capaz de nos trazer respostas para problemas da nossa realidade, que hoje é caracterizada pela saída da pandemia da COVID-19 e pela evolução clara das tecnologias, esperando que os docentes se adaptem a essas mudanças, afetando positivamente a vida e o progresso dos discentes.

Dessa forma, nos propusemos a desenvolver a Literacia Visual dos jovens, visto que estão inseridos neste mundo imagético, onde a adulteração de imagens, com a ascensão da Inteligência Artificial, está cada vez mais recorrente, fazendo necessário aprendermos a analisar e interpretar imagens de uma maneira crítica. Assim, propusemos o exercício de leitura, questionamento e análise iconográfica, nos dando, ainda, a possibilidade de apresentar imagens enquanto documentos e fontes históricas.

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho tem por objetivo perceber como podemos utilizar a iconografia na sala de aula para fomentar as aprendizagens dos alunos, no que toca ao desenvolvimento dos níveis de compreensão da Evidência e da Significância Histórica. Procuramos avaliar a relevância desta articulação no desenvolvimento dos conhecimentos históricos dos alunos nas duas turmas nas quais desenvolvemos as aplicações didáticas, sendo elas de 11.º e 12.º anos, no contexto do estágio pedagógico que realizamos no ano letivo de 2022/2023. Detetámos baixos níveis de literacia visual dos alunos, para isso, trabalhamos com diferentes formas de imagem no decorrer do ano letivo, as correlacionando com os conceitos de segunda ordem, recolhendo evidências e analisando os resultados. Neste estudo decidimos adotar a metodologia do Estudo de Caso, com métodos qualitativos, para traçar as dinâmicas didático-pedagógicas que nos permitissem promover esta linguagem.

Os resultados demonstram as potencialidades de ligarmos o Ensino da História com a exploração iconográfica, visto que permite a construção de um conhecimento crítico e reflexivo nos alunos. Também comparámos os níveis de Evidência e Significância dos alunos no início do ano letivo com os do final, após a dinamização das nossas atividades didático-pedagógicas.

**Palavras-chave:** Iconografia; Evidência Histórica; Significância Histórica; Literacia Visual; Ensino Secundário.

## **ABSTRACT**

### **The use of iconography for the promotion of Evidence and Significance History**

History has a series of tools and literacies that allow us to understand societies in each time and space. Being a timeless and adaptable Science, it can bring us answers to the problems of our reality, which today is characterized by the end of the COVID-19 pandemic and by the clear evolution of technologies, where teachers are expected to adapt to these changes, affecting the life and progress of students positively.

Thus, we proposed to develop the Visual Literacy of young people since they are inserted in this imagery world, where the adulteration of images, with the rise of Artificial Intelligence, is increasingly recurrent, making it necessary to learn to analyse and interpret images critically. Therefore, we proposed the exercise of reading, questioning, and doing iconographic analysis, and also giving us the possibility of presenting images as documents and historical sources.

Based on these assumptions, the present work seeks to understand how we can use iconography in the classroom to encourage the students' learning, related to the development of levels of understanding of Evidence and Historical Significance. We tried to evaluate the relevance of this articulation in the promotion of the students' historical knowledge in the two classes which we developed the didactic applications, with them being the 11th and 12th grades, in the context of the pedagogical internship that we carried out in the academic year of 2022/2023. We detected low levels of visual literacy among the students. To do this, we worked with different forms of image for the school year, correlating them with second-order concepts, collecting evidence and analysing the results. In this study, we decided to adopt the Case Study methodology, with qualitative methods, to outline the didactic-pedagogical dynamics that would allow us to promote this language.

With this in mind, we worked with different forms of images throughout the school year, correlating them with second-order concepts. The results demonstrate the powers of linking the Teaching of History with iconographic exploration, as it allows the students to construct critical and reflective knowledge. We will also compare the levels of Evidence and Significance of students at the beginning of the school year with those at the end, after the dynamisation of our didactic-pedagogical activities.

**Keywords:** Iconography; Historical Evidence; Historical Significance; Visual Literacy; Secondary Education.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
1.1 – Caracterização da escola.....	7
1.2 – Caracterização das turmas.....	12
1.3 – Atividades letivas e extralectivas desenvolvidas na prática pedagógica.....	14
1.4 – Reflexão sobre a prática pedagógica e formativa .....	19
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
2.1 – A utilização da iconografia no Ensino da História.....	22
2.2 – A Evidência Histórica.....	28
2.3 – A Significância Histórica.....	32
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO, RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	
3.1 – Escolha temática.....	36
3.2 – Questão de investigação e objetivos específicos.....	39
3.3 – Caracterização dos participantes.....	40
3.4 – Metodologia da investigação.....	41
3.5 – Instrumentos e recolha de dados.....	44
3.6 - Descrição do estudo ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	48
3.6.1. – Inquérito Inicial	
3.6.2. – 11.º ano L	
3.6.2.1 – Primeira atividade	
3.6.2.2 – Segunda atividade	
3.6.2.3 – Terceira atividade	
3.6.3 – 12.º ano turma T	
3.6.3.1 - Primeira atividade	
3.6.3.2 - Segunda atividade	
3.6.3.3 - Terceira atividade	
3.6.4 – Inquérito Final	
CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS RESULTADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS	
DESCRICHÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
4.1 - Análise dos inquéritos iniciais.....	68
4.2. Análise das experiências pedagógicas e atividades desenvolvidas com a turma 11.º L...	73

4.2.1 - Primeira atividade – O cinema	
4.2.2 - Segunda atividade – Vanguardas Europeias	
4.2.3 – Terceira atividade – Pop Art	
4.3 – Análise das experiências pedagógicas e atividades desenvolvidas com a turma 12.º	
T.....	83
4.2.1) Primeira atividade – Guerra Fria	
4.2.2) Segunda atividade – Guerra Colonial	
4.2.3) Terceira atividade – América Latina	
4.4 - Análise de questionários finais e análise comparativa.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
BIBLIOGRAFIA.....	108
ANEXOS.....	111

## INTRODUÇÃO

A História enquanto disciplina, é essencial para a compreensão do mundo que nos cerca. Afinal, o acesso e os conhecimentos sobre o passado, nos ajuda a encarar o presente e suas mudanças. Na escola, esta disciplina tem a capacidade de mobilizar diversas literacias que promovem o espírito crítico e autónomo, além de permitir um ensino voltado para conhecimentos e saberes que auxiliam os discentes a compreenderem as sociedades em determinado tempo e espaço, incluindo a que nos inserimos. Por isso, a utilização exclusiva de métodos de transmissão para a aula de História nos parece uma estratégia ultrapassada, visto que o discurso tradicional e a mera memorização de um determinado acontecimento histórico não incitam os alunos a pensarem, enfraquecendo a potencialidade do desenvolvimento do pensamento crítico, uma mais-valia da disciplina.

Nos últimos anos, as sociedades têm passado por transformações velozes devido aos avanços tecnológicos, concretizando uma série de mudanças dos nossos modelos e hábitos de vida, onde hoje estamos aprendendo a lidar com essas mudanças. Além disso, acabámos de viver uma pandemia mundial, um quadro global que também acelerou diversas alterações do mundo e outras novas práticas educacionais, como, por exemplo, o ensino remoto emergencial. Esta nova configuração do mundo não exclui o direito e dever democrático de disponibilizar a todos os cidadãos uma educação pública de qualidade, e as ofertas formativas, garantindo que os indivíduos possam se desenvolver ao máximo de seu potencial. Os alunos com quem convivemos estão sentindo as alterações do mundo e ainda estão a readaptar-se à “normalidade” após a reclusão da pandemia, assim como todos aos agentes da comunidade educativa.

Conhecendo o panorama de uma baixa motivação e desvalorização da disciplina de História nas escolas portuguesas e considerando que os fatores que mencionámos acima agravaram ainda mais este quadro torna-se, cada vez mais necessário, adaptar e alterar alguns modos de ensino, como forma de acolher as demandas dos alunos e dar respostas às mudanças da sociedade. Podemos observar este movimento também na documentação orientadora da educação nacional, com as tentativas de lançamento, os projetos de flexibilização curricular e programas de educação estética e mediática que têm se esforçado para apetrechar o ensino com ferramentas, estratégias, metodologias e ambientes diversificados.

Diante deste quadro, queríamos contribuir para o desenvolvimento da Literacia Visual dos jovens, como vem sendo proposto em diversos programas e documentos e reforçado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. De modo a promover esta linguagem é necessário criar ferramentas que nos auxiliem a lidar com essas mudanças aceleradas do

mundo e da sua cultura visual, razão pela qual nos propusemos a utilizar a iconografia e a cultura imagética como um objeto de estudo. Uma de nossas principais intenções era desenvolver a literacia visual visto que, no mundo contemporâneo, enfrentar as imagens é cada vez mais urgente; e através deste exercício promover uma visão atenta e crítica para/com o mundo e a realidade em nossos educandos.

Neste ano letivo, também assistimos ao crescimento da Inteligência Artificial e a sua utilização na manipulação de imagens, o que nos evidencia a importância do ensino articular suas aprendizagens com as mudanças constantes do mundo e das realidades dos alunos. Procurámos trabalhar com diversas formas de imagem em sala de aula, fossem elas fixas ou em movimento, como forma de os alunos desenvolverem as capacidades de leitura, interpretação e análise de imagens. Este exercício também permitiu que desenvolvêssemos a Literacia Visual dos jovens e a promoção de conceitos de segunda ordem em história, que são estruturais para a cognição histórica. Além de exercitarmos o questionamento e conferência da veracidade das informações presentes nas imagens, procurámos trabalhar com os alunos o uso da iconografia enquanto fonte histórica e não apenas como um recurso ou apoio motivacional para o ensino.

Propusemos a compreensão de imagens enquanto fontes e documentos históricos no fomento dos conceitos de segunda ordem nos alunos, potencializando a compreensão histórica. Aqui, por meio da imagem, procuramos promover um cruzamento com os conceitos de Evidência e Significância Histórica de forma que pudéssemos entender como a utilização didático-pedagógica das imagens potencializa os níveis de aquisição e aplicação destes conceitos. Com essas estratégias pretendíamos que os alunos aprofundassem e reconhecessem variados tipos de fontes históricas e a necessidade da crítica ao encará-las, além de perceberem, na prática, como os historiadores constroem os conhecimentos históricos.

Mobilizando a evidência, é possível mostrar aos alunos como a História não constrói verdades absolutas e inquestionáveis. Pelo contrário, o historiador coloca questões às suas fontes históricas, sendo necessário revê-las e voltar a analisá-las no decorrer do tempo. Assim, existe a necessidade de confirmar e compreender as diversas evidências de modo a construir uma narrativa histórica. No trabalho com fontes históricas, os alunos também podem reconhecer a significância não apenas na interpretação do documento, mas também do acontecimento histórico retratado e expresso nas imagens. Assim, nos propusemos a realizar o exercício didático de utilizar fontes iconográficas para desenvolver os níveis de Evidência e Significância Histórica com os alunos.

Desenvolvemos o presente estudo no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, durante o ano letivo de 2022/2023. Realizamos nosso estágio pedagógico supervisionado em uma Escola Secundária, onde lecionamos para o 11.º e 12.º anos. Com os objetivos que mencionamos, levantamos a seguinte questão-investigação para responder em nosso trabalho e seus respectivos objetivos específicos que orientaram nosso estudo:

De que maneira a utilização de imagens na aula de História permite o desenvolvimento da Evidência e Significância Histórica nos alunos?

- Identificar recursos e fontes iconográficas que podem ser utilizados para promover a Significância e a Evidência Histórica nos alunos;
- Avaliar a contribuição destes recursos e fontes no desenvolvimento da Significância e Evidência Histórica dos alunos;
- Analisar a interpretação dos alunos das fontes (ou dos documentos) iconográficos e seu impacto no desenvolvimento da Significância e da Evidência Histórica;
- Avaliar o impacto das imagens fixas e em movimento no desenvolvimento da Evidência e da Significância Histórica.

Para a elaboração do nosso estudo, organizamos três momentos principais. Primeiramente a recolha de dados - queríamos observar e compreender as características dos alunos e turmas que nos foram designadas e seus níveis de leitura e interpretação de imagens, assim como de Literacia Visual para pensarmos as estratégias que iríamos traçar. Em seguida, realizamos uma gama de atividades e intervenções pedagógicas com o objetivo de trabalhar a iconografia em sala de aula promovendo a Evidência e Significância Histórica, para além de um trabalho rigoroso de exploração de fontes históricas diversificadas. Após estas atividades, aplicámos um inquérito final aos alunos, que nos permitiu analisar os níveis de Evidência e Significância Histórica, para além dos progressos de leitura e interpretação de imagens, discussão esta que será realizada no capítulo dedicado às análises de resultados desta investigação.

Estruturalmente, organizámos o presente relatório em quatro capítulos. O primeiro capítulo, tem por objetivo retratar a nossa experiência de estágio pedagógico, realizando uma caracterização da escola, das nossas turmas de trabalho, das atividades letivas e extra letivas nas quais nos envolvemos na nossa prática pedagógica. Refletiremos, também, sobre a escola, o estágio, nossas facilidades e dificuldades e os problemas que enfrentamos em sala de aula e



mencionaremos a colaboração que vimos como necessária para a construção de estratégias de ensino arrojadas, potencializadoras das aprendizagens. Já no segundo capítulo, iremos apresentar a fundamentação teórica deste estudo, retratando os estudos já realizados sobre as temáticas trabalhadas no presente relatório, realizando uma síntese bibliográfica sobre o tema. Iremos discutir o uso da iconografia no ensino da História, mencionando as potencialidades didáticas da utilização de imagens em sala de aula. Também vamos debater os conceitos de “Significância” e “Evidência” na perspectiva da Educação Histórica para posteriormente relacionar a utilização da iconografia na sala de aula na promoção dos conceitos de segunda ordem, articulando essas ideias.

No terceiro capítulo iremos descrever a metodologia utilizada nesta investigação, explicando nossa escolha pelo Estudo de Caso e pela temática em questão. Iremos referir a questão de investigação e os objetivos, caracterizarmos os participantes do estudo, falaremos dos instrumentos utilizados na recolha de dados e alguns outros aspetos. Também iremos descrever nosso estudo, explicando a sua aplicação e operacionalização prática, assim como a forma como conduzimos a exploração de fontes iconográficas em sala de aula. Iremos exemplificar algumas das atividades que dinamizamos com imagens e partes das tarefas produzidas pelos alunos nos portfólios digitais que demonstram como desenvolvemos os conceitos de segunda ordem por meio do exercício em sala de aula de leitura e interpretação de imagens. Por último, no quarto capítulo, vamos apresentar e analisar os resultados obtidos neste estudo, levando em consideração as atividades que dinamizamos, o envolvimento dos alunos e a forma que produziram para nossa disciplina, realizando algumas considerações finais e gerais sobre a proposta do nosso tema. Analisaremos os níveis de Evidência e Significância de nossos alunos e procuraremos cruzar esses dados com os níveis de interpretação das imagens trabalhadas nas atividades que propusemos, comparando com os níveis que os alunos apresentaram no início do ano letivo.

Procuramos adotar uma visão das imagens e do seu trabalho em sala de aula a partir das formulações de Maria do Céu de Melo (2008, p. 9):

*A utilização de imagens como fontes de conhecimento que é aqui proposta implica uma nova visão da aprendizagem, uma aprendizagem voluntária baseada no diálogo, no questionamento e na procura. Essa visão construtiva e democrática da educação não se conforma com salas de aulas fechadas, com barreiras entre disciplinas com as rotinas escolares que os nossos alunos suportam no seu dia a dia escolar. Essa visão apela para uma escola onde eles não sejam sujeitos passivos, mas sim pessoas responsáveis pela sua aprendizagem. Apela para professores imaginativos, reflexivos e autónomos que os ajudem a procurar e a*

*usar as ferramentas com as quais poderão descodificar e sistematizar o conhecimento disponível qualquer que seja a natureza da fonte.*

Como referimos, o presente estudo apresenta uma parte de caráter teórico, que para o seu desenvolvimento, realizamos uma série de leituras de obras dos mais variados autores, que nas últimas décadas se dedicaram ao estudo dessas questões. Sobre a didática da utilização de imagens na sala de aula, nos apoiamos sobretudo nos trabalhos de Feio (2008); Melo (2008); Calado (1994); Gil (2011), Carvalho e Barca (2011); Ramos (2014), Solé (2017) e por Vicente (2014) - tendo este último a particularidade de apresentar uma compilação de estudos historiográficos apenas do cenário português colonial por meio da iconografia, material que aproveitámos para o estudo. Na teorização sobre a Educação e Cognição Histórica, nos baseamos nas formulações de Barca e Gago (2001), Lee (2001) e de Simão (2005) e para construirmos os níveis de Evidência Histórica temos de destacar o trabalho de Ashby (2003). Igualmente importante para os níveis de Significância foi o trabalho de Seixas (1994). Outros autores que foram importantes para nossa compreensão dos conceitos de segunda ordem como Monsanto (2009), Morton (2012), Lee (2001) e Almeida e Solé (2016). Por último, queremos destacar o relatório de mestrado realizado por Ferreira (2022) sobre as potencialidades da utilização didática da iconografia, cuja teorização e explicação de resultados nos elucidou e contribuiu para a abordagem de diversos pontos do presente relatório.

Nas considerações finais do trabalho, iremos retratar a progressão da realização do presente trabalho e de igual forma sua mais-valia, referenciando o desenvolvimento de cada objetivo específico e se os mesmos foram bem conseguidos.

Por último, queremos ainda referir que este trabalho só foi possível devido à colaboração e boa relação no nosso núcleo de estágio. Cada atividade implementada, fosse no âmbito da produção deste estudo, no de nossa colega ou de maneira genérica no estágio, foram realizadas com muita cooperação e auxílio mútuo, concretizando um percurso leve e enriquecedor. Também queremos mencionar o empenho dos nossos alunos na participação das nossas propostas, da biblioteca escolar que foi muito acessível e nos auxiliou em tudo que precisávamos, de forma que construímos potentes parcerias colaborativas de trabalho e aprendizagem. Como explicado acima por Melo (2008), é urgente que as escolas possuam docentes abertos a mudanças que se adaptem que colaborem uns com os outros porque só assim conseguiremos construir uma escola cada vez mais democrática, capaz de transformar os alunos e a sociedade, fomentando a autonomia e a responsabilidade de jovens sob si mesmos, e do meio que os cerca.



## **Capítulo I: Prática pedagógica do estágio supervisionado**

Neste primeiro capítulo, iremos apresentar o contexto socioeducativo em que realizamos o estágio pedagógico, fazendo uma breve caracterização da escola e das turmas que trabalhamos, com o objetivo de apresentar a cultura escolar que nos inserimos. No final, realizaremos uma reflexão da nossa prática didático-pedagógica, bem como das atividades letivas e extra letivas que constituíram nosso principal trabalho no decorrer do ano letivo de 2022/2023, mencionando as facilidades e dificuldades encontradas neste processo.

Iniciámos o estágio pedagógico ao fim de setembro de 2022, e constituímos o núcleo de estágio junto da colega Soraia Dantas, sob orientação do Professor João Santo. Também contamos com o apoio dos orientadores científicos, a Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e do Professor Doutor Luís Trindade. Igualmente relevante o apoio total e dedicação ao longo deste processo foi da Professora Doutora Clara Serrano.

### **1.1 – Caracterização da escola.**

Realizamos nosso estágio em um estabelecimento de ensino público, que era sede do seu Agrupamento de Escolas, situado no concelho de Coimbra. A escola tinha oferta formativa para Jardim de Infância, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Cursos Profissionais. Esta se situa a aproximadamente 27 km do centro de Coimbra, numa região de características montanhosas entre as Serras de Semide e da Lousã, freguesia à qual a escola está localizada, no que se tornou o centro desta região, que possui cerca de 14 mil habitantes. A fusão de características urbanas e rurais da região, refletem na diversidade dos alunos, quer aos níveis sociais, económicos e culturais, por exemplo: aqueles que vivem perto do centro de Coimbra possuem transportes públicos para o deslocamento até a escola, enquanto outras localidades não têm a mesma garantia.

Inserimos-mos em uma escola que detém uma rica, longa e profunda História, dado ter sido fundada em 1972.

A partir da orientação da Direção Geral da Administração Escolar foi colocada a necessidade de se escolher um patrono que representasse a escola. A escolha recaiu em José Falcão que nasceu na vila em que a escola se situa e que é uma figura ilustre da sociedade portuguesa pela sua defesa à República, pertencendo a “Geração de 70”, na qual teve um papel fulcral na produção escrita e política deste período, como no exemplo de sua famosa “Cartilha ao povo”. Para além disso, ele foi um grande matemático, astrónomo e filósofo, um relevante

professor da Universidade de Coimbra, tendo-se destacado na sua época pela sua relevante carreira profissional, tendo se tornado uma grande inspiração aos discentes da escola. Com a chegada do 25 de Abril, o estabelecimento passou por uma série de alterações, como a inclusão do 3º Ciclo e a própria alteração do nome da escola, evidenciando a reestruturação dos pilares, agora alinhados pelos valores democráticos que norteiam a escola em que realizámos nossa prática pedagógica.

O estabelecimento de ensino busca a inclusão de todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, mentais e linguísticas, reconhecendo e respeitando a diversidade dos alunos. A escola possui uma forte cultura colaborativa e democrática, visível na proximidade entre docentes, discentes, auxiliares, funcionários e na comunidade educativa - características essas que refletem os valores e perfil do patrono da escola, que é homenageado todos os anos no dia 1 de julho. No contexto do estágio, em ambas as turmas com as quais trabalhamos, escolhemos comemorar este dia realizando uma breve conversa sobre o patrono no próprio jazigo de sua família, localizado no cemitério de Santo António dos Olivais, em Coimbra, onde os alunos puderam lembrar os seus feitos em defesa à República e a dignificação dos pobres. Com uma clara influência dos estímulos preconizados pelo patrono da escola, esta tem uma forte relação com a comunidade de sua vila, realizando diversas ações e colaborações com instituições locais. Esta defesa dos valores democráticos também se expressa na participação e envolvimento da escola em diversos projetos europeus e nacionais aos que pudemos aceder na biblioteca da escola e que procuram refletir e espalhar o lema: “Juntos, construímos o futuro”, visto que há uma clara busca dos participantes e colaboradores da comunidade escolar pelo conhecimento, integração e desenvolvimento da vila e de seu território.

No que toca às instalações, a escola possui uma boa infraestrutura, constituída por um Pavilhão Esportivo, cedido pela Câmara Municipal, e 3 blocos principais: A, B e C. Em 1994 construíram e colocaram em funcionamento o Bloco C, que atualmente concentra as principais salas de aula, que estão devidamente equipadas com computador, projetor, possuem uma boa conexão com a internet da escola, o que nos permitiu utilizar e trabalhar com recursos tecnológicos variados no decorrer do estágio, realizando atividades pedagógicas diversificadas. Com as reformas estruturais que ocorreram em 2005/2006, foram construídos os demais Blocos e espaços escolares. O Bloco. A, que fica logo na entrada da escola, se tornou o edifício principal, localizando-se aqui a Direção da Escola, os serviços administrativos, a secretaria, a reprografia, a sala de professores e de encarregados da educação e uma sala de convívio de alunos, da Associação de Estudantes, que ao seu lado já tem o Bar. Além disso, o bloco também

possui algumas salas de aula e o átrio principal, onde é possível visualizar diversas exposições de trabalhos dos alunos e também da comunidade escolar. Já o Bloco B, um pouco menor, destina-se a Biblioteca escolar que está munida com uma série de livros e de equipamentos tecnológicos de boa qualidade para a utilização dos alunos. Também aqui se localiza o Auditório da escola, espaço para realizar conferências, palestras, atividades pedagógicas diversas e festivais, salas de aula, sendo algumas reservadas para o Apoio Educativo. Este apoio é destinado à Antecipação e Recuperação de Aprendizagens para alunos com dificuldades e, também, como forma de promoção das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, contribuindo com os alunos abrigados pelo DL 54/2018. Por fim, logo atrás do Bloco B, próximo ao Bloco C (edifício antigo), tem o refeitório da escola.

Através do Decreto-Lei n.º 55/2018, o Governo estipulou os “Domínio de Autonomia Curricular” (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, que cada escola deve eleger e implementar. Neste âmbito, a nossa escola adotou o Projeto Maia em regime de semestralidade, realizando alterações e adaptações de ensino significativas e enriquecedoras da aprendizagem, como forma de aplicar e operacionalizar esse Projeto.

O Projeto Maia - *“Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica”*, busca a contribuição de práticas pedagógicas e avaliativas a partir dos pilares traçados na DL 55/2018, propondo multidimensões para a educação, discussões de temáticas voltadas para o currículo, inserindo estratégias de ensino-aprendizagem e avaliativas. Aplicámos uma atividade no nosso estudo integrado no Projeto Maia que iremos explicar mais a frente, e que bem exemplifica como este projeto se dinamiza na prática. A escola adotou o projeto em 2019 e tem trabalhado em suas várias dimensões previstas: Teórica e de Fundamentos; Conceitual; Capacitação e Acompanhamento e Investigação, também respeitando suas cinco ideias fundadoras, que são:

- As aprendizagens dos alunos devem estar no centro do processo pedagógico;
- Aprender a Pensar é um dos processos e produtos mais fundamentais da educação e do ensino;
- O Desenvolvimento do Currículo é um processo em que todos os alunos têm oportunidade para aprender através da participação ativa na resolução de uma grande diversidade de tarefas, e para desenvolver os seus processos mais complexos de pensamento;

- A Avaliação, o Ensino e a Aprendizagem são processos pedagógicos basilares e indissociáveis;
- Distribuir *feedback* para que os alunos possam aprender melhor com mais compreensão e profundidade, é o principal propósito da avaliação pedagógica.

Os docentes da escola onde realizámos o nosso estágio já estavam habituados à dinamização do Projeto Maia, sendo interessante observar a operacionalização dos seus domínios e participar nesta prática. A adoção do Projeto fez com que a escola encarasse a avaliação como uma prática recorrente e de reflexão que responsabiliza o aluno pelo seu desempenho como forma de promover a capacidade crítica e a autonomia dos discentes. Para o professor serve como um instrumento indispensável na perceção dos níveis de aprendizagem dos alunos, sendo que nesse processo, os próprios discentes se conscientizam do seu desempenho formativo. Na nossa prática pedagógica supervisionada adaptámos e postulámos critérios de avaliação de acordo com as orientações do Projeto Maia.

Queremos mencionar algumas particularidades da dinamização do processo de avaliação que realizamos em nossa prática, visto que o Projeto Maia preconizava essas ideias de avaliação formativa, contínua, adaptativa e diversificada para os alunos, não se focando na classificação quantitativa dos resultados. As orientações da escola levaram a que adotássemos a prática de uma avaliação qualitativa que valorizasse o percurso realizado pelos alunos, diversificando os métodos avaliativos e construindo sempre rubricas de avaliação condizentes a estes objetivos. Para este tipo de avaliação também é necessária a adaptação, por parte do docente, da organização e desenvolvimento do ensino e das unidades temáticas, articulando os princípios formativos em sala de aula e realizando *feedbacks* constantes aos alunos.

Como descrito por Eusébio Machado, na folha orientadora do Projeto Maia<sup>1</sup>, o *feedback* é essencial para a avaliação formativa e deve ser realizado de forma correta pelo docente de maneira a potencializar o ensino e não o tornando contraproducente. Pretende-se que se concilie as vias cognitivas e motivacionais para a construção de um ensino ativo e que o docente direcione o aluno para os conhecimentos e saberes, estimulando a autonomia neste processo de forma que os discentes se sintam responsáveis pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Por se enquadrarem nestes princípios de avaliação formativa, escolhemos construir os Portfólios com os alunos enquanto um elemento diversificado de avaliação, o que

---

<sup>1</sup> [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203\\_%20Feedback.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf)

lhes permitiu acompanhar a sua própria evolução no processo de ensino-aprendizagem e nos possibilitou realizar *feedbacks* constantes.

Além disso, o Portfólio Digital vai ao encontro com as competências previstas em diversos documentos orientadores, como no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Programa de Literacia Visual*, para além de ser potencializador do Projeto Maia, já que nos permite praticar a avaliação formativa. Também nos pareceu um bom formato para articular com nosso tema de estudo, visto que procurávamos compreender como a utilização de imagens poderia desenvolver e potenciar os níveis de Significância e Evidência Histórica dos alunos, como explicaremos mais à frente. Além disso, o Portfólio mostra-se uma mais-valia na construção do ensino-aprendizagem dos alunos, como no progresso claro do sentimento de autonomia e no desenvolvimento da Literacia Visual. Nas palavras de Brito (2009, p. 9):

*A sua utilização encoraja a aprendizagem autónoma, promove a metacognição, evidencia o progresso em direção aos resultados esperados, relaciona de forma positiva a aprendizagem e avaliação, estimula sentimentos de autoeficácia, proporciona oportunidades de ajuda e crescimento mútuo.*

Assim, este foi um dos elementos mais importantes para a avaliação dos alunos no decorrer do segundo semestre, para além de ser um instrumento indispensável na recolha de dados para o nosso estudo, como teremos oportunidade de explicar.

Durante o ano letivo, no âmbito do estudo da nossa colega de estágio, os alunos também produziram um jornal didático a partir de uma questão-aula que o núcleo de estágio realizou em conjunto, no dia 18 de maio de 2023. Por recomendação do Professor Orientador, para o Portfólio e Jornal Didático contruímos critérios de avaliação com base nos critérios gerais do Agrupamento que, como referimos, estão assentes no que está previsto no Projeto Maia.<sup>2</sup> Os três critérios gerais da escola são: Apropriação do conhecimento (65%); Pensamento crítico, criação e expressão (25%); e Desenvolvimento pessoal e social (10%) e devem ser operacionalizados e adequados às realidades dos estudos previstos. Com essa base, construímos rubricas avaliativas para cada projeto que eram disponibilizadas previamente aos alunos na *Classroom* da disciplina. Assim, com o objetivo de promover a compreensão da devida organização de trabalhos, tarefas e questões-aulas, as rubricas foram adaptadas aos critérios

---

<sup>2</sup> Anexo 1 critérios gerais do Agrupamento.



gerais da escola e aos níveis de desempenho dos alunos, correspondendo aos seus percursos, de forma que pudessem ser atingidas classificações satisfatórias.

## 1.2 – Caracterização das turmas.

Tendo em conta que o nosso Orientador dirigiu duas turmas ao longo do ano letivo de 2022/2023, uma turma de 11.º ano e outra de 12.º ano, o núcleo de estágio dividiu a lecionação nessas duas turmas. Dessa forma, trabalhámos com duas turmas de Ensino Secundário, uma de 11º ano no programa de História da Cultura e das Artes, e outra de 12.º ano no programa de História A. Os estudantes destas turmas tornaram-se a nossa amostra do nosso estudo.

A turma do 11.º L era constituída por nove discentes, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos, condizente com o ano de escolaridade, sem nenhum aluno apresentar regresso ao mesmo ano escolar. A disciplina de História e Cultura das Artes é uma das disciplinas da formação específica do curso científico-humanístico de Artes Visuais, sendo opcional e bienal, podendo ser objeto, no final do ano letivo, de prova de exame nacional. Pretendemos, na exploração deste programa, motivar a turma para a importância da compreensão histórica como forma de analisar a Arte, sendo que nas nossas aulas propusemos uma constante conexão entre áreas científicas, bem como a correlação da significância histórica com a História da Arte.

Diante de uma turma que já era pequena, no decorrer do ano letivo, dois alunos saíram da escola e assim, no final do ano letivo, apenas sete discentes que compunham a turma. Um dos alunos teve problemas com um docente de outra disciplina, o que gerou o seu abandono escolar e o outro apresentou problemas pessoais, não comparecendo mais às aulas, solicitando posteriormente uma transferência de escola. A turma, que inicialmente já era tímida e calada, ficou ainda mais reservada; acreditamos que a saída de dois elementos gerou uma desmotivação inicial nos alunos, agravando essa timidez. Com o objetivo de reverter a situação, fazendo os alunos participarem e interagirem mais em sala de aula, reestruturamos a disposição da sala, realizando um círculo entre cadeiras e mesas de forma que os alunos conseguissem conversar com o docente em pé de igualdade, em volta de sua mesa<sup>3</sup>. Notámos que a nova disposição gerou um maior conforto e de facto aumentou a participação. Genericamente estes discentes mostraram-se atentos às aulas, motivados para a realização de trabalhos, apresentando uma boa desenvoltura para a literacia visual e interesse no trabalho com produções artísticas.

---

<sup>3</sup> No exemplo retratado no ponto 1.3 acerca da aula com a temática: *As grandes ruturas: Criar e provocar*, torna-se clara a explicitação dos resultados obtidos com esta transformação do espaço de sala de aula.

Já a turma do 12.º ano era constituída por dezassete elementos, apresentando idades entre os 16 e 18 anos, também correspondentes ao ano de escolaridade. O programa de História A, acomoda a formação específica do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. O Exame no 12º ano tornou-se, nos últimos anos opcional, sendo apenas realizado por aqueles que desejam ingressar no Ensino Superior, que no caso desta turma, equivale a menos de um terço dos alunos - efetivamente apenas um aluno apresentou a inscrição no exame.

Diferentemente do 11.º L, os discentes do 12.º T apresentam características bastante divergentes, com variados níveis de aprendizagem, sendo necessário tomar mais atenção a cada grupo de alunos e suas especificidades, no que buscamos aplicar diferentes métodos pedagógicos de acordo com as suas necessidades. Para além de mais numerosa e heterogênea, dois alunos beneficiam de Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. O comportamento da turma tendeu a flutuar: ocorreram dias em que a turma estava dispersa e agitada em sala de aula, e em outros momentos, estavam atentos, participativos e interessados nos temas de estudo da disciplina. Apresentaram pouca motivação para a realização de tarefas, sobretudo quando direcionadas à produção escrita, sendo que nos ficou evidente a necessidade de desenvolver e estimular a autonomia e proatividades destes alunos. Em um geral, são discentes dispostos a participar na sala de aula, promovem debates voltados às temáticas de estudo, já apresentando boas capacidades de articulação do presente com o passado, no início do ano letivo.

Devido às características dos nossos alunos, decidimos trabalhar com a questão da Significância e Evidência Históricas como forma de potencializar a sua compreensão histórica, bem como a análise e tratamento crítico do uso de fontes históricas que, no nosso caso, foi voltado para as imagens e para as potencialidades didáticas da exploração iconográfica na aula de História. Assim sendo, apesar de serem turmas com características diferentes, ambas necessitavam de aprofundamento da Significância e Evidência Históricas para desenvolver o olhar crítico sobre o mundo e a sua autonomia através do conhecimento que foram obtendo.

A escolha dos conceitos de segunda ordem a promover através da utilização do documento iconográfico se deu a partir desta observação e caracterização das turmas, que também estão completamente inseridas no contexto tecnológico atual. Utilizam e referenciam que usam este mundo tecnológico para compreender o mundo real, todavia sem o devido questionamento, olhar crítico e valorização da boa utilização do mesmo, mostrando, assim, a necessidade de trabalhar com eles a imagem, que apesar de inserida nos seus quotidianos, não se traduzia em competências significativas ao nível de literacia visual.

### 1.3 – Atividades letivas e extraletivas desenvolvidas na prática pedagógica

Após o primeiro contato com o professor orientador, logo em setembro do ano letivo de 2022/2023, iniciamos a nossa prática pedagógica supervisionada. Primeiramente, acompanhamos o orientador nos seus afazeres do cotidiano escolar, tendo nos sido designadas duas turmas de trabalho nas quais iríamos lecionar no decorrer do ano. As primeiras semanas foram importantes para a ambientação no novo espaço, durante as quais procuramos observar a cultura escolar, conhecer os colegas de trabalho e as dificuldades dos alunos para construirmos a nossa atividade a partir de suas necessidades e características. A partir desta observação, escolhemos o tema de estudo do presente relatório e formulamos o nosso Plano Individual de Formação (PIF), que pode ser conferido no Anexo 2.

No decorrer do ano, nos envolvemos em diversas atividades e projetos escolares, tal como era desejado e ficou registado no PIF. Acreditamos ter alcançado todos os pontos que nos propusemos a nível da *“minha ação pessoal, social e educadora”* e da *“minha ação pedagógica”*, com exceção à participação nos Clubes que foram cancelados pela escola devido à aposentação da professora responsável pela dinamização. Iremos refletir sobre nossa prática pedagógica e adentrar mais a fundo nestas questões no subcapítulo que se segue.

Para além da partilha das turmas com a colega de estágio, observámos todas as suas aulas e várias aulas do nosso orientador. O núcleo começou a lecionar em novembro de modo que pudéssemos concluir o número de tempos mínimos letivos, regulado pelo Plano Anual Geral de Formação. No total, planificámos trinta e cinco aulas: vinte sete delas de 100 minutos e oito aulas de 50 minutos; dessas, três aulas ocorreram de forma colaborativa com a colega de estágio, que foi uma parceira indispensável neste percurso.

No primeiro semestre, procurámos construir estratégias que auxiliassem os alunos a ultrapassarem dificuldades que observámos e que foram debatidas nos Conselhos de Turmas, que participámos nos dias 17 e 18 de novembro de 2022. Para contornar o obstáculo que foi a baixa motivação inicial do 11.º L, devido ao abandono escolar de alunos da turma, fazendo com que os restantes se tornassem ainda mais tímidos e apáticos, reestruturamos a organização da sala de aula de forma que os alunos se sentissem mais confortáveis para participar e intervir. Já com o 12.º T, neste primeiro momento, focámos nosso trabalho na adaptação de materiais e recursos para os discentes que usufruíam das medidas seletivas de aprendizagem, sendo muito visível a sua evolução no decorrer do ano letivo, especialmente no que tocou à compreensão histórica e autonomia na realização de trabalhos e tarefas.

A primeira aula que assegurámos, ocorreu no dia 23 de novembro de 2022, no 11.º ano, e tinha como tema “*O salão*” e o papel dinamizador da “mulher culta” - *as luzes: ruturas culturais e científica* do Módulo 7 das *Aprendizagens Essenciais*<sup>4</sup>. Dois dias depois, demos nossa primeira aula para o 12.º ano no domínio: *Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*. Inicialmente ocorreu um nervosismo natural, sobretudo por ser uma aula de 100 minutos e por não sabermos como seria a operacionalização da nossa planificação, nos causando receio se esta seria cumprida em plenitude como o desejado. No decorrer dos minutos, o nervosismo foi sendo ultrapassado e pudemos compreender na prática que é necessário deixar os alunos darem o primeiro passo, conhecê-los, no seu ponto de partida e suas dificuldades. Conseguimos cumprir com nossa planificação, estimular o diálogo com os alunos, que foram bastante participativos já nesta primeira aula, e pudemos tomar consciência de alguns erros cometidos e aspetos a melhorar, assim como nos consciencializarmos sobre algumas características das turmas, nomeadamente a motivação que sentiam para realizar tarefas e atividades em grupo.

Foi no segundo semestre que se concentraram o maior número de aulas e intervenções que realizámos com os alunos, no que procurámos sempre respeitar as *Aprendizagens Essenciais* previstas para as unidades temáticas e a promoção das competências transversais presentes no PASEO. Também tivemos o cuidado de realizar pequenas pesquisas científicas para planificar as aulas, a fim de trabalhar com linhas historiográficas atuais, almejando a construção de um conhecimento histórico crítico, complexo e reflexivo em nossos alunos.

A par com a prática pedagógica esteve sempre ligado este trabalho de relatório, pelo que procuramos, desde cedo, uma relação entre os temas que seriam lecionados na sala de aula com a temática desenvolvida neste estudo. Dessa forma, outra preocupação foi de realizar um trabalho contínuo com os alunos de contato, exploração e análise de fontes históricas iconográficas, tanto no quotidiano da sala de aula, como em tarefas e nas questões-aula<sup>5</sup> dinamizadas pelo núcleo de estágio.

Como já referido, as turmas foram partilhadas entre nós e a colega de estágio e a nossa boa relação foi imprescindível para existir uma continuidade ao ensino e das linhas de aprendizagens dos alunos, assim como no desenvolvimento e aplicação dos temas que nos

---

<sup>4</sup> Documentos orientadores:

[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);

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_hca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf)

<sup>5</sup> Exemplo de questão-aula em anexo 3.

propusemos investigar para os Relatórios. Nossa colega também voltou o seu trabalho para a exploração de fontes na aula de História, mais especificamente na utilização da imprensa em sala de aula, de forma que a observação de suas aulas nos permitisse coletar dados dos alunos para o nosso tema e perceber algumas limitações dos discentes no trabalho de leitura e análise de fontes históricas, capacidades essas, que procurámos reforçar. Também realizámos aulas colaborativas, promovemos três aulas conjuntas com utilização de estratégias diversificadas e inovadoras.

No que toca às atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula, queremos destacar e explicar três delas. A primeira delas foi interessante pela oportunidade de cruzarmos os temas de ambas as turmas que trabalhamos, através de uma atividade que tinha o objetivo de compreendermos os níveis de interpretação dos alunos aos audiovisuais. Pensamos numa mesma estrutura que foi adaptada para as turmas e suas unidades temáticas, para o 11.º ano se enquadrou no módulo 9, unidade 7 - *As grandes rupturas: criar e provocar*<sup>6</sup> e com o 12.º ano no contexto do módulo 8, unidade 3 - *As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX*. Com os alunos do 11º ano, conseguimos cumprir toda a planificação prevista, de forma que pudemos analisar e compreender os níveis de interpretação dos alunos. Utilizámos o filme *Pollock* (2000) enquanto recurso didático para os alunos compreenderem o surgimento do expressionismo abstrato e suas técnicas. Durante a visualização tinham de ir completando a ficha de trabalho que criámos para orientá-los. Também tivemos oportunidade de debater o filme e durante este debate, os educandos puderam expressar suas opiniões sobre o que foi visualizado. Estas fichas de trabalho foram recolhidas para analisar os níveis de interpretação, produção escrita e conexão aos conteúdos históricos.<sup>7</sup>

Já com o 12.º ano trabalhámos com trechos da série “Transatlântico” da *Netflix* e igualmente criámos um guião orientador para a visualização da série.<sup>8</sup> Nesta intervenção, tivemos alguns problemas técnicos, que apesar de parecerem “básicos”, caracterizam muito da realidade concreta da escola, obrigando os docentes a terem uma série de planos para ultrapassar dificuldades e falhas técnicas. Na sala na qual queríamos exibir o filme o projetor não possuía uma boa qualidade e a disposição da sala impedia que as janelas ficassem abertas quando usávamos o projetor, formando um ambiente escuro e que causava sonolência em alguns de

---

<sup>6</sup> Visualização da planificação e questionário em anexo 4.1 e 4.2.

<sup>7</sup> Estes serão mais bem desenvolvidos no capítulo IV, no qual se encontram os resultados tanto ao nível de interpretação de fontes iconográficas, que se cruza a produção escrita e igualmente os níveis de Significância e Evidência Histórica.

<sup>8</sup> Visualização da planificação e questionário em anexo 4.3 e 4.4.

nossos alunos. No dia desta aula, a persiana da sala quebrou, tornando assim impossível a visualização do projetor. Com a ajuda do orientador e das auxiliares da escola, foi-nos permitido uma rápida alteração de sala, pelo que conseguimos exibir o filme para os alunos. Neste ponto, muito tempo da aula já havia sido perdido e tivemos menos tempo para explorar o filme e o seu questionário. Ficou-nos evidente a importância e a valorização da colaboração de todos os funcionários presentes no ambiente escolar, pois só com uma boa relação é possível realizar essas adaptações e alterações rápidas, para além do auxílio na parte técnica.

A segunda atividade letiva que queremos mencionar, ocorreu com o 12.º T no tema *Alteração na estrutura social e nos comportamentos*, ainda na unidade 3, no contexto das mudanças sociais do terceiro quartel do século XX<sup>9</sup>. Esta foi uma temática que tivemos de adaptar do manual para conseguir acabar o programa a tempo do 12.º ano. Para rentabilizar o tempo, organizámos uma Sala de Aula Invertida e, após disponibilizarmos materiais e fontes históricas, os alunos foram separados em dois grandes grupos: o da Cultura e o da Sociedade. Para cada grupo havia algumas temáticas a serem desenvolvidas, de forma que os alunos tinham de se organizar para definir um líder do grupo, que iria designar em cada temática que alunos, (em duplas) iriam realizar o estudo e apresentá-lo aos colegas. Os alunos rapidamente entraram em acordo e se organizaram em grupos, estudando os documentos e realizando uma síntese da temática que cada dupla ficou responsável. Também solicitámos que os alunos postassem na *Classroom* da disciplina essas sínteses e que juntos escolhessem uma imagem que representasse o momento histórico que trabalharam em sala de aula, podendo os materiais que havíamos disponibilizado ou recorrer à sua própria pesquisa.

Desta atividade, queremos destacar dois pontos: a turma obteve bons resultados com o ensino em pares e/ou em grupos, realizando debates e perguntas, pelo que podemos verificar as aprendizagens e consolidá-las na aula seguinte. Outro ponto é a necessidade de um olhar cada vez mais atento e adaptativo por parte do docente na utilização das tecnologias em sala de aula: vimos uma dupla de alunos tentando usar a nova aplicação de Inteligência Artificial, o *ChatGPT*, para fazer a tarefa que solicitámos. Colocámos perguntas que faziam nossos alunos pensarem e relacionarem o que foi visto nos recursos com os temas trabalhados em sala de aula, de forma que a IA não conseguisse substituir o texto de um aluno. Nos foi instintivo observar onde os alunos iam buscar informações nessas dinâmicas e fomos estabelecendo regras para o uso das tecnologias em sala de aula, sendo que uma delas era a exigência de as fontes e

---

<sup>9</sup> Planificação, Guião de trabalho e exemplos de trabalhos realizados em anexo 4.3, 4.5 e 4.6 – A presente aula foi uma continuidade da aula descrita no parágrafo anterior.

referências sempre serem citadas quando os alunos realizassem pesquisas para trabalhos e tarefas. Na leitura das sínteses dos alunos, conseguimos reparar que outra dupla usufruiu desse aplicativo, visto que a produção escrita não era usual e não era condizente com os níveis de produção escrita dos alunos, sendo fácil de identificar a utilização do *ChatGPT*.

A última atividade letiva que iremos descrever, foi uma aula que asseguramos em conjunto com nossa colega de estágio, também no 12ºT, correspondendo ao módulo 9, unidade 3 - *O mundo lusófono - PALOP, CPLP, Brasil e Portugal*. Esta intervenção ocorreu em junho, e procurámos experimentar estratégias didáticas diversificadas, inovadoras e colaborativas. Na primeira parte da aula apresentamos o tema aos alunos, dividindo a lecionação na nossa exposição dos temas Portugal - Brasil e CLPL, enquanto a colega abordou o PALOP com os alunos, o que nos possibilitou demonstrar a diversidade da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Criamos um jogo que intitulamos “O jogo das culturas cruzadas”<sup>10</sup> e uma vez abordado o tema com os alunos, estes foram divididos em grupos de quatro elementos, e distribuída uma grelha com os países: Brasil, Portugal, Angola e Moçambique. Em oito rodadas, tinham de ir completando a grelha o que obrigava à consulta do manual e nossos materiais para descobrirem a gastronomia, doçaria típica, estilos de dança, cidades e expressões culturais correspondentes a cada país. Quisemos motivar os alunos dando uma prenda no final para o grupo que tivesse a maior pontuação. A atividade foi positiva sobretudo porque permitiu verificar a diversidade e riqueza cultural dos países falantes de língua portuguesa.

Entre as várias atividades extraletivas que nos envolvemos, destacamos a forte cultura colaborativa entre os docentes das várias disciplinas escolares, o bom acolhimento dos alunos e de toda a comunidade educativa. Como mencionámos, participámos das reuniões intercalares no decorrer do ano letivo, durante as quais pudemos conhecer melhor os professores das nossas turmas e assistir e contribuir para os *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC's) e os Planos de Turma. No decorrer do ano, em parceria com o docente de português, organizámos uma Visita de estudo à exposição *Primaveras Estudantis* (Coimbra), no mês de janeiro, a partir da qual os alunos posteriormente apresentaram e expuseram os seus temas de estudo, como é possível visualizar no formulário que construímos para a visita no link em notas<sup>11</sup>. Outra dinâmica na qual nos envolvemos foi a Conferência dos Direitos Humanos, no dia 10 de

---

<sup>10</sup> Pode-se visualizar no anexo 5 o *PowerPoint* em específico para o jogo, com as imagens disponibilizadas aos alunos.

<sup>11</sup>

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZuXaFsgUbfCs0FBLeBHVmKB9GLb0AhHDkzx4ZueYtYThyUw/viewform>



dezembro, com colaboração de nossos alunos do 12.º T que produziram para a comunidade escolar alguns trabalhos sobre a violação dos direitos humanos e suas devidas consequências, que podem ser conferidos no Anexo 6.1.

Com o 11º ano, também colaboramos com a Conferência sobre os *Poemas de Shoá*, que ocorreu em fevereiro, trazendo a autora Ana Paula Mabouk à escola para refletir com os alunos acerca da temática do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial. Cabe ainda mencionar que a maioria dessas atividades ocorreram na biblioteca da escola, que detinha este cariz multimídia, multidisciplinar e ativo dentro da escola. A Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação lançou uma iniciativa inovadora e pluridisciplinar que nossa escola adotou, a “Atividade Top”<sup>12</sup>, que tinha a intenção de incentivar os professores a organizarem atividades de grande impacto na comunidade educativa, o que nos permitiu conquistar, no mês de abril, a “Atividade Top” da escola, com a dinamização do *25 de Abril - Um saber em construção!*

Nossa contribuição para as comemorações do 25 de Abril, foram uma série de atividades construídas em parceria com a biblioteca escolar (todas as planificações e atividades realizadas podem ser verificadas ao link do Ministério da Educação abaixo). Os alunos realizaram entrevistas na Feira da Cidade sobre a Guerra Colonial e o 25 de Abril e dias depois transmitiram os discursos proferidos na manhã do 25 de Abril de 1974. Para comemorar esta data realizámos uma aula compartilhada entre o núcleo de estágio em nossas turmas e realizámos a exploração de diversos documentos históricos, como jornais, revistas e músicas a respeito do 25 de Abril, onde o questionário disponibilizado pode ser visualizado em anexo 6.2, para além da dinamização da Atividade Top na Biblioteca Escolar.

Queremos ainda referir que em todas essas atividades concentradas no ambiente da Biblioteca procurámos promover a literacia mediática dos jovens, promovendo exercícios de leitura, interpretação e confirmação da veracidade das informações presentes nos media. Foi uma experiência única, que sem colaboração entre todos não conseguiria ter sido concretizada.

#### **1.4 – Reflexão sobre a prática pedagógica e formativa**

Como viemos explicando no subcapítulo anterior, a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida ao longo do ano letivo de 2022/2023 foi um processo de evolução essencial para as aprendizagens inerentes à docência. Após anos de estudos teóricos, o estágio nos permitiu ver na prática o poder da colaboração e da operacionalização da educação com o conhecimento,

---

<sup>12</sup> <https://www.rbe.mec.pt/np4/25-de-abril-um-saber-em-construcao.html> Link de acesso ao trabalho realizado.



que destacamos enquanto uma mais-valia deste processo de estágio. As competências e ferramentas que adquirimos comprovam nosso desenvolvimento pessoal e profissional, competências essas, que certamente irão nos acompanhar no futuro.

Este progresso só foi possível pelo constante apoio do Professor Orientador e da colega de estágio, visto que o núcleo de estágio promoveu um ofício colaborativo e integrado no decorrer do ano letivo, em um clima de trabalho leve, de muitas aprendizagens, troca de conhecimentos, estratégias e de ajuda. Os nossos objetivos, sobretudo, eram fomentar a autonomia dos estudantes, desenvolver a literacia visual, e realizar um trabalho analítico e crítico de interpretação de fontes históricas variadas, pelo que procurámos construir nossas aulas e intervenções didáticas para promover e concretizar essas metas. Assim, um recurso e fonte recorrente em nossa sala de aula foram as imagens, fossem elas fixas ou em movimento, que adaptámos e utilizámos nas diversas unidades temáticas no decorrer do ano, com o foco no trabalho de exploração da fonte iconográfica e ainda com o cuidado de diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem, como forma de promover uma aprendizagem significativa para os alunos.

Um dos nossos principais receios iniciais, descrito no PIF, era justamente o papel e olhar que assumimos, enquanto brasileira, em uma escola portuguesa. Essa insegurança, decorrente de não ter realizado o Ensino Secundário em Portugal, logo foi ultrapassada, visto que o processo de Licenciatura e deste Mestrado na Universidade de Coimbra garantem a formação necessária para começarmos a atuar enquanto docentes. O acolhimento dos discentes, da comunidade educativa e a colaboração entre o núcleo de estágio foram essenciais neste processo, durante o qual as trocas culturais se demonstraram uma mais-valia na experiência pedagógica, validando tudo que aprendemos enquanto estudante da Universidade de Coimbra. Ficou evidente que a educação não tem fronteiras, que todos os seres humanos podem (e devem) compartilhar conhecimentos e que as multiculturalidades entre docentes só vêm contribuir para o desenvolvimento de uma educação humanista e para o espírito de tolerância.

Acerca de outros percalços mencionados no PIF, relativos ao quotidiano da prática docente, a experiência do estágio foi essencial para a valorização da prática e da profissão que cumpre uma função tão singular em nossa sociedade e que sempre sonhámos desempenhar. Os conhecimentos adquiridos nesta experiência revelaram-se estruturantes para o nosso futuro profissional, uma vez que desejamos continuar a realizar trabalhos colaborativos e interdisciplinares, valorizar a promover a autonomia dos discentes, almejando a sua evolução, responsabilidade e independência.

Como bem explicado pelo psicólogo Augusto Cury (2013, p.71) “A escola deve ser um complemento à educação familiar. E, para isso, os professores precisam saber educar a emoção e trabalhar as funções mais importantes da inteligência para formar pensadores, e não repetidores de informação.” A questão emocional e da saúde mental, foi uma preocupação constante em nosso estágio, que se realizou em um contexto pós-covid 19, sendo o primeiro ano letivo com a escola funcionando inteiramente na normalidade. É possível perceber as consequências da pandemia nos alunos, bem como do ensino a distância, sendo necessário uma grande sensibilidade para conversar e abordar assuntos com os discentes, que estavam emocionalmente sensíveis e alguns em tratamentos de depressão e ansiedade. Para além do desenvolvimento cognitivo, a escola cumpre um importante papel no desenvolvimento emocional e afetivo de jovens e crianças.

Procurámos desenvolver uma interação empática, colaborativa e focada para concretizar uma ação pedagógica que conciliasse a qualidade e rigor científico com intervenções que visavam promover a inteligência emocional. Ficámos atentas às mudanças e transformações que ocorreram nos últimos dois anos para cá, bem como no cotidiano da escola, construindo o diálogo e uma conversa aberta com os alunos sobre este respeito. Acreditamos que, em sociedades democráticas, é papel do educador promover as ferramentas e conhecimentos para jovens e crianças aprenderem a lidar com o mundo, com a sociedade, se tornando seres pensantes, críticos e interventivos.

Queremos concluir que toda experiência do Estágio Supervisionado foi enriquecedora e pudemos crescer e evoluir tanto como docente, como humana. Escolhemos uma frase de Savater (2006) que traduz o que sentimos e aprendemos sobre a educação nesta experiência prática, que “o sentido da educação é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano” (p.178).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> O valor de educar.

## Capítulo II – Contextualização teórica

O presente capítulo aborda a contextualização teórica do estudo que realizámos, apresentando uma síntese bibliográfica da temática do presente relatório. Lembrando, o nosso trabalho tinha por objetivo perceber as contribuições da utilização da iconografia em sala de aula, na possibilidade de desenvolver os níveis de Evidência e Significância Histórica dos alunos. Assim, mencionaremos os principais trabalhos que encontramos na revisão bibliográfica e que nos auxiliaram a entender este tema e construir este relatório.

Primeiramente, iremos discutir a utilização da iconografia na sala de aula de História, nas suas possibilidades de fomentar a literacia visual dos jovens, e treinar a leitura e interpretação de fontes e documentos históricos. Posteriormente, vamos debater o conceito de Evidência Histórica a partir do referencial teórico da Educação Histórica, e em seguida, faremos o mesmo para a Significância Histórica. No fim, vamos propor a relação e articulação da exploração de documentos iconográficos em sala de aula, com o desenvolvimento dos níveis de compreensão destes conceitos de segunda ordem.

### 2.1 – A utilização da iconografia no Ensino da História

A imagem está veiculada à comunicação humana desde os primórdios, existindo registos de mais de trinta e sete mil anos sobre a forma como representamos o mundo através das imagens, o que demonstra o seu poder e necessidade de olhar crítico sobre elas. Calado (1994) destaca a forma como as imagens estão completamente embebidas na nossa cultura, pois utilizamo-las todos os dias com naturalidade, mesmo sem decodificar os seus signos e questionarmos as mensagens presentes nelas. A História nos demonstra a forma como diversos regimes governamentais, sejam esses totalitários ou não, já utilizavam-imagens para veicular pensamentos, opiniões, doutrinas e visões de mundo, instrumentalizando-as como veículos propagandísticos e de orientação ideológica.<sup>14</sup> No nosso quadro atual, assistimos ao crescimento da alteração e edição de imagens, através da Inteligência Artificial, o que torna a reflexão e análise crítica sobre as mesmas cada vez mais necessária.

Moimaz (2012) destaca a forma como a imagem está tão presente em nosso cotidiano, que se perdeu o costume da sua devida interpretação, referenciando o que foi retratado por Fabris (1998), sobre os receios suscitados com a evolução das imagens associadas à tecnologia. Dessa forma, as imagens estão presentes em nossa vida de tal modo que, por vezes, até nos

---

<sup>14</sup> Calado (1994); Didi-Huberman (2012); Vicente (2014); Moimaz (2012); Melo (2008).

sufocamos nelas e não conseguimos realizar a devida interpretação e compreensão de seus signos e mensagens. Isto é, para que haja uma boa interpretação, seja está fontes escritas, iconográficas, entre outros, seria necessário o distanciamento, ao qual, como referenciado pelos autores como Calado (1994), se torna cada vez mais difícil em um cotidiano imerso pelas imagens. Assim, no presente ano letivo, sentimos a necessidade, em sala de aula, de refletir acerca da alteração de imagens que emergiu este ano com a banalização da Inteligência Artificial, para além dos temas que permeiam esta questão: como o surgimento de robôs que produzem *fake news*. Assim, como sublinhado por Calado (1994, p.18) é cada vez mais urgente trabalhar com a imagem em contextos pedagógicos diversos, pois “(...) precisamos (...) de passar a entender essas muitas imagens, usando-as de acordo com as nossas intenções. Precisamos, afinal, de aprender a manipulá-las, em vez de deixarmos que nos manipulem elas”.

A História enquanto ciência, utiliza de fontes iconográficas, sendo esta prática mais recente do que as análises de fontes escritas (Gil (2011), Solé (2017), Calado (1994); Didi-Huberman (2004), Vicente (2014), o que nos trouxe a reflexão do “porquê?”. Barros (2008) afirma que a ausência de utilização da imagem em sala de aula por parte dos docentes deve-se, sobretudo, aos baixos níveis de literacia visual que os próprios professores apresentam. Calado (1994) refere a importância de não apenas desenvolver os níveis de literacia visual dos discentes, mas também dos docentes, pois a não utilização da fonte iconográfica, ou apenas o seu uso como suporte ao texto escrito deixa de lado uma dimensão essencial do conhecimento histórico. Didi-Huberman (2004, p.158) também reflete sobre a ausência didática de utilização da imagem, deixando de lado uma componente essencial da memória histórica. Sobre o prisma das fotografias de Auschwitz, o autor explica como, por muitos anos, os historiadores não utilizavam às imagens enquanto uma fonte histórica, ainda defendendo que: “não há imagem “uma”, tal como não há palavras, frases ou páginas “únicas” para dizer um real, qualquer que seja, no seu “todo”. Assim, o autor afirma que é trabalho do historiador realizar uma contextualização historiográfica abrangente, olhando para o todo e que as fontes iconográficas possuem às evidências necessárias a uma nova narrativa histórica, por exemplo, o que leva ainda mais a tônica “de que a lei pretende reduzir as imagens tal como o Único pretende reduzir a multiplicidade das singularidades lacunares” (Didi-Huberman, 2004, pp.158-159).

É um dever do historiador e do professor de história disponibilizar aos discentes a multiplicidade de interpretação, compreensão e mensagens presentes em fontes e documentos iconográficos. Para que isso ocorra é necessário que os próprios docentes desenvolvam sua literacia e linguagem visual, para abordar as imagens em sala de aula a partir de uma perspectiva

crítica e analítica com os alunos. Melo (2008), Feio (2008), Solé (2017), Gil (2011) e Calado (1994), entre outros autores, destacam a necessidade de promover a literacia visual nos estudantes. De acordo com Solé (2017) a alfabetização visual deve ser realizada desde a infância, tal como que se realiza a alfabetização da leitura e escrita. Para além disso, estes autores defendem a importância de promover a interpretação de imagens para que os alunos possam também interpretar o mundo imagético que atualmente nos permeia. Assim, a imagem deve ser utilizada como um poderoso artefacto pedagógico e não meramente para a ilustração de textos e para motivar os alunos. Gil (2011, p.15) refere à forma como a literacia visual transcende a interpretação, leitura e compreensão das mensagens subjacentes à imagem, trazendo consigo a capacidade de promover a articulação de um pensamento crítico. Ressaltamos a importância de desenvolver o conceito de literacia visual, em função da realidade imagética da cultura contemporânea e, pelo facto, deste-conceito ser multifacetado, tendo várias compreensões:

*Não se confunde com a capacidade biológica de ver, embora exija estudo, não é apanágio de uma mente utilitária, embora seja elementar sempre que o estudo da imagem se encontra em causa. Por fim, a literacia visual constitui-se como estratégia de acção cultural. Respondendo à necessidade da cultura visual indagar o modo como o social é criado por via imagética e não só como a representação visual resulta do contexto cultural, a literacia visual constitui-se como intervenção de cidadania, possibilitando um entendimento competente dos dispositivos de olhar que permeiam as sociedades, as estratégias de poder que constituem os campos de visibilidade e invisibilidade e a decifração dos poderes oblíquos. Isabel Gil, 2011, p.15*

A autora destaca a forma como a imagem tem o poder de desenvolver o pensamento crítico, tal como explicado por Calado (1994) e Gomes (2016) a universalidade da imagem, assim como seus vários significados, faz com que em níveis básicos de literacia visual se assimilem. Porém, novamente destacamos a importância de refletir sobre essa literacia e linguagem visual, pelo que Gil (2011, p. 24) definiu sete pontos relativos às formas de pensar esta literacia visual, que decidimos referenciar:

- 1 - *A imagem não é um produto natural, não é transparente nem verdadeira* – a imagem não pode ser interpretada “tal qual ela é”, pelo que deve se ter em consideração o contexto cultural que a mesma foi produzida para promover o entendimento claro da mensagem que está a ser disponibilizada;
- 2 - *A literacia visual não se estrutura a partir de uma conceção linguística da imagem nem concebe a relação entre o texto e imagem como hierárquica* – a imagem não pode ser “aprimorada” pelas descrições verbais da mesma, pois ela possui sua particularidade

em paralelo a linguagem verbal e escrita, pelo que procura traduzir a sua especificidade em formas diversificadas de uma linguagem própria visual;

- 3- *A literacia visual é transdisciplinar* – partindo-se do ponto que a literacia visual está envolta na cultura, a mesma deve ser tida em consideração no olhar alargado sobre as imagens. A partir do ponto que as imagens são a maneira como vemos o nosso mundo e o dos outros em nossas culturas, ela deve ser cruzada e trabalhada através múltiplas estratégias e intervenções, para que possamos discutir “os desafios das culturas do passado e do presente”;
- 4- *A literacia visual é contingente e processual* – isto é, a leitura crítica das imagens será sempre instável, pois o olhar de interpretação varia com cada ser humano presente em seu contexto social-cultural, assim será um processo “auto-reflexivo e crítico” contínuo, “adequando-se às metamorfoses da cultura da imagem e às complexidades do quotidiano”;
- 5- *A literacia visual concebe a percepção como inter-relação e a imagem como objecto interpelante* – a relação de atração entre o observador e o objeto observado. No século XXI as imagens virtuais nos prendem por horas numa visualização quase viciante na relação que possuímos ao olhar das imagens;
- 6- *A literacia visual é revisionista* – o olhar do presente sobre o que foi gravado em imagens no passado; a forma como a literacia visual revisita a história questionando-a de diferentes formas, não rejeitando e nem criticando o passado, mas buscando compreender a partir de uma outra visão, reflexiva, crítica e revisitando “o sentido que os sentidos do tempo atribuem às imagens”;
- 7- *A literacia visual é uma estratégia de cidadania* – pois permite que possamos adquirir um direito fundamental que por muitos anos foi reprimido nas sociedades (o que Jacques Derrida designou como o direito de olhar). Respondendo assim a uma clara vontade democrática que foi pauta de luta ao longo do século XX, sobre o poder olhar de forma informada e crítica, fazendo com que cada cidadão possa “ler” as imagens de forma livre, vinculando a literacia visual não apenas às questões culturais, mas a um dever democrático.

Assim, retomamos as ideias de Didi-Huberman (2004) sobre como as imagens nos trazem o poder de olhar para o mundo, que se encarado numa perspectiva crítica e analítica, permite que nos cerquemos de liberdade de interpretação e leituras sobre esse mesmo. O

docente deve orientar seus alunos para a promoção da literacia visual, de modo que compreendam as situações humanas que essas imagens mostram e consigam ser críticos ao olhá-las, se tornando-se um público que dificilmente cairá em manipulações (Calado, 1994); Solé, 2017). A utilização da iconografia como documento histórico em sala de aula permite um olhar diferenciado e motivante para as temáticas históricas, pelo que as imagens devem ser um recurso que acompanha os docentes, por se revelar “um meio de memória capaz de questionar as grandes abstrações e generalizações históricas” (Vicente, 2014, p. 437). Assim, os alunos conseguem compreender como os historiadores constroem os conhecimentos históricos, fugir de maniqueísmos e perceber as particularidades da nossa Ciência e disciplina, por exemplo, percebendo que não estamos diante de conhecimentos pragmáticos e exatos.

### **Potencialidades de utilização do documento iconográfico**

O cruzamento da iconografia com outros tipos de documentos históricos é positivo e necessário para a produção de um pensamento crítico alargado. Assim, o processo de desenvolvimento da literacia visual deve ter em consideração o que foi apontado por Ana Rita Pereira (2018), que a descrição prática das imagens corresponde ao valor denotativo superficial e ao valor conotativo associado à subjetividade presente no olhar do leitor.<sup>15</sup> Isto ocorre progressivamente nas fases de observação, contextualização, questionamento e interpretação. Burke (2004, p. 45) destaca a forma como a imagem deve ser lida, que através dos três níveis de interpretação definidos pela *Escola de Warburg*. Para este autor:

*O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o ‘significado natural’, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o ‘significado convencional’ (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha como a Batalha de Waterloo). O terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguiu-se da iconografia pelo fato de se voltar para o ‘significado intrínseco’, em outras palavras, ‘os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica’. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável, para os historiadores culturais.*

Assim, apoiando-nos nesses três níveis básicos de interpretação, notámos que inicialmente nossos alunos já se enquadravam no primeiro nível, visto que observavam os elementos presentes na imagem, compreendendo-os como um acesso direto ao passado, sem

---

<sup>15</sup> O olhar subjetivo dos estudantes a imagem de modo a direcionar e veicular a subjetividade presente na significância histórica é um dos intuitos do presente trabalho, verificando o cruzamento entre estas dimensões, tentando ir para além do que foi desenvolvido por Gil (2011) acerca da ideia de o olhar das imagens estar direcionado à cultura na qual o leitor está inserido.



elaborar um pensamento histórico. Assim, procurámos realizar exercícios e intervenções didáticas de forma a fomentar o segundo e terceiro nível de interpretação de imagens, acreditando que este exercício nos permitiria desenvolver um olhar crítico para os conhecimentos históricos e para a realidade que nos permeia.<sup>16</sup>

Para este trabalho, é necessário que o docente oriente seus alunos através de perguntas e questionamentos direcionados para as fontes. Assim, é possível promover as capacidades analíticas e críticas dos alunos, para além do debate das informações retiradas do documento iconográfica. Brázia (2014) afirma que a utilização de uma ou de diversas imagens para mobilizar as temáticas históricas, também é uma forma de mobilizar a motivação dos alunos, referenciando a forma como o docente deve realizar uma correta exploração. Para isso é necessário manter o rigor científico utilizando as imagens de forma a potencializar o ensino-aprendizagem e não a tornando numa barreira para as aprendizagens dos alunos, de forma que auxiliem e funcionem como suporte do próprio trabalho do docente (Guimarães, 2014).

Um conjunto de estudos e investigações (Solé, 2017; Melo, 2008; Moimaz, 2012; Gil, 2011) nos evidenciaram a importância da utilização dos documentos iconográficos na construção de conhecimentos históricos, sobretudo pela possibilidade de desenvolver o olhar crítico dos estudantes e também pela realização de contextualizações historiográficas do momento histórico que a imagem está retratando (ou que está inserida). Assim, a veiculação da iconografia no ambiente escolar, mais em específico na sala de aula de História, deve ser utilizada, tal como as explorações de fontes escritas que permitem que os alunos percebam a forma como o trabalho do historiador se opera. Calado (1994) destaca diversas potencialidades de utilização didática de imagens como a carga atrativa, motivadora, a capacidade de memorização, a criação de imagens mentais das temáticas lecionadas e destaca a forma como as imagens têm um potencial transformador para o ensino. A autora defende que a promoção da alfabetização visual faz com que os alunos tenham a capacidade de observar e visualizar o mundo que nos cerca “de uma forma consciente e interveniente”. Para as aprendizagens históricas, Solé (2017) considera que as imagens são potencializadoras, referenciando estudos que explicam como a exploração iconográfica auxilia numa melhor compreensão histórica através da articulação do presente e passado, ainda reiterando as noções de linearidade temporal. Como evidenciado por Georges Didi-Huberman (2004, p.222) “A imagem, tal como

---

<sup>16</sup> Tema que será trabalhado mais à frente, neste Relatório.



a história, *não ressuscita absolutamente nada*. Mas ela “redime”: ela salva um saber, ela *recita apesar de tudo*, apesar do pouco que pode, a memória dos tempos.”

A imagem, nas mãos de um historiador, orientando seu olhar crítico e analítico, pode ter um papel emancipatório, uma vez que a memória se demonstra mobilizada por fatores emocionais sobre o que está sendo retratado. Com a ambivalência inerente às imagens, possuindo o seu caráter de possibilidade e manipulação e orientação ideológica (sobretudo com o crescimento da A.I), através do distanciamento e olhar crítico sobre as imagens em sala de aula, podem ganhar uma dimensão emancipatória. Este mesmo exercício pode ser realizado no trabalho didático com os estudantes de História de forma que experimentem a interpretação historiográfica e que desenvolvam o olhar crítico acerca das imagens que os cercam, visto que ela detém um relevante papel na nossa sociedade atual, pois a decodificação e compreensão de suas mensagens também liberta o ser humano.<sup>17</sup> Como retratado por Afonso Ramos (2014, p. 401)

*Se a tônica entre os estudos sobre fotografia é invariavelmente colocada no potencial emancipatório deste suporte para contestar injustiças sociopolíticas ou acabar guerras, durante o mesmo tempo histórico, a utilização da fotografia para iniciar guerras ou agravar injustiças também atingiria o auge.*

Essas competências que vimos mencionando, estão reconhecidas e sublinhadas em documentos orientadores, como no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que prevê a formação de alunos com liberdade de pensamento crítico e criativo. Espera-se que os docentes promovam o olhar atento e crítico acerca do mundo e a linguagem e literacia visual, reconhecendo essas competências como necessárias para uma educação democrática. Assim, é almejado que os alunos vivam com liberdade de pensamentos nesta contemporaneidade imagética que nos inserimos e que está em constante mudança, estando seus olhares preparados e orientados para uma perspectiva crítica e analítica que questione as imagens e suas informações de forma a prevenir manipulação de factos e de discursos ideológicos.

## 2.2 – A Evidência Histórica

Antes de propormos o conceito de Evidência Histórica, queremos ressaltar alguns pontos do seu contexto e surgimento. A Evidência se insere naquilo que chamamos de conceitos

---

<sup>17</sup> Didi-Huberman (2012); Vicente (2014); Solé (2017); Calado (1994); Brázia (2014); Moimaz (2012); Gil (2011) – entre outros autores que destacam a forma como a imagem pode ser utilizada à orientação ideológica, porém quando articulada a literacia visual e constante trabalho docente de interpretação em sala de aula, ela pode possuir um papel emancipatório na construção de uma visão de mundo mais alargada e no desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos.

de segunda ordem, operativos da Educação e Cognição Histórica, ou seja, são conceitos estruturais à compreensão e construção do conhecimento histórico, sendo eles a Evidência, Significância e Empatia Históricas.

Estes conceitos foram desenvolvidos na década de 70 e 80, com destaque no Reino Unido, que lançou os primeiros estudos daquilo que se tornaria a Educação Histórica, desenvolvidos por autores como Peter Lee, Emily Dickinson, Rosalyn Ashby, Denis Shemilt em projetos como o *CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches, Projeto History*, entre outros. Essas investigações foram mobilizadas em função do reconhecimento da distância existente entre a História-Ciência e a História-Docência, num contexto que os alunos não compreendiam a forma como os historiadores construíam os conhecimentos históricos, justamente pela distância das aprendizagens históricas previstas na escola com os conhecimentos historiográficos atuais e complexos. Dessa forma, o campo da Educação Histórica foi sendo amplamente estudado e investigado, e a partir da década de 90, chega a Portugal, sobretudo pelas produções de Isabel Barca. Assim, Portugal começa a introduzir e desenvolver a Educação Histórica tanto nas Academias como nas escolas, sobretudo por autores como Isabel Barca, Glória Solé, Marília Gago entre outros. Com o decorrer do tempo esses estudos foram evoluindo e reconheceram a importância de entender como jovens e crianças pensam a História, aprofundando o campo de estudo nesse sentido. Shemilt (1980, p. 47) explica a forma como devemos mudar a visão dos alunos acerca da História ser uma “verdade absoluta do passado”, substituindo-a por “A história não tenta nada além do que fazer afirmações sobre o passado, válidas em termos de evidências disponíveis.” (Shemilt, 1980, p. 47).<sup>18</sup>

Assim, diversos autores defendem que o conceito de Evidência Histórica é uma das bases de construção do conhecimento histórico, visto que os historiadores produzem narrativas históricas a partir da análise e estudo de evidências. Collingwood (1946/2001) destaca a forma como o conhecimento acerca do passado é mobilizado a partir das evidências que são inferidas pelo historiador. Ashby (2003), em seu estudo acerca do conceito de Evidência Histórica, propõe a definição de que ela é o que encontramos sobre o passado, os vestígios deixados,

---

<sup>18</sup> Shemilt (1980, p 47) fala “a capacidade de raciocinar em termos proporcionais é necessária antes que qualquer um possa compreender que a História não é – e não pode aspirar a conduzir a – uma verdadeira pintura sobre o passado (mesmo porque não há um original contra o qual a ocorrência desta pintura possa ser checada). A História tenta nada além do que fazer afirmações sobre o passado, válidas em termos de evidências disponíveis. Mas uma criança incapaz de raciocinar proposicionalmente não pode compreender a diferença entre uma afirmação verdadeira e válida, uma representação acurada e justificada do passado”.

portanto, que são fontes históricas que devem ser interpretadas pelos historiadores, que poderão construir narrativas a partir delas. Para esta construção é necessário utilizar diversos tipos de evidências, como mencionado por Rogers (1978, p.7) que refere que a manipulação das evidências, como estratégias diversificadas de investigação, produzem diferentes afirmações sobre o passado histórico (Rogers, 1978, p.7); pois como afirma Isabel Barca (2021, p. 61):

*Para que o conhecimento do passado seja fundamentado e próximo do real ele exige uma base interpretativa das fontes que existem sobre a realidade em estudo: a História enquanto atividade científica assenta no método de observação indireta.<sup>19</sup> A seleção deve contemplar fontes não só convergentes, mas também com perspectivas divergentes e até contraditórias. A evidência conseguida pela atividade inferencial do autor sobre os indícios que seleciona – com honestidade – vai servir de base para conseguir respostas às suas questões.*

A proposta de mobilizarmos a Evidência Histórica em sala de aula vai ao encontro das pesquisas e formulações dos autores que apresentámos de forma a alargar a visão das fontes históricas pelos alunos, fugindo da ideia de um “acesso direto ao passado”. Assim, é necessário explorar as fontes junto com os alunos, visto que hoje já apresentam défices de leitura e interpretação de fontes escritas, mesmo esse trabalho sendo mais recorrente em sala de aula, de forma que a alfabetização visual está atualmente bem prejudicada. Se os alunos entendem as fontes como informação direta do passado, não compreendem a diferença entre fonte e evidência, sendo necessário que os docentes trabalhem para rever essa situação, esclarecendo essas ideias para que os alunos possam compreender a melhor a História e o processo da sua construção (Froenza, 2021). Ashby (2003) afirma que as ideias tácitas dos alunos são potencializadoras das aprendizagens, bem como da compreensão da evidência, ressaltando a importância da forma como os docentes devem orientar esta exploração. Além disso, explica a forma como os docentes devem colocar questões sobre as fontes, mobilizando a valorização do documento histórico sem direcionar o todo para a relação da credibilidade da fonte. Ou seja, as fontes não se podem apresentar na ótica apenas de serem críveis ou não, pelo contrário, devem ser analisadas e interpretadas para aprender a discernir o que é válido na fonte e que pode ser uma evidência histórica. Desta forma, os alunos conseguem compreender que a validade de uma determinada fonte depende da questão realizada pelo historiador que escolherá diversas evidências para debater com as informações encontradas, perspectivando-as no horizonte historiográfico a fim de construir uma narrativa válida sobre o passado.

---

<sup>19</sup> Barca 2011.

O trabalho de exploração de imagens é necessário para o aprofundamento da interpretação de imagens pelos alunos, desenvolvimento da literacia visual, para além da valorização dos documentos iconográficos enquanto mobilizadores da construção de conhecimento histórico. Assim, a partir da análise de diversas fontes iconográficas podemos verificar as mensagens presentes nelas, chegando a conclusões válidas sobre determinada realidade histórica. O propósito de trabalhar com as turmas a Evidência Histórica com o foco nas imagens vai ao encontro da responsabilidade de desenvolver do pensamento crítico dos alunos, pois sem a devida articulação de evidências em sala de aula, os alunos “não serão capazes de se tornar racionalmente envolvidos nos debates históricos do futuro, ou de ter qualquer esperança de compreender o motivo pelo qual as explicações sobre eventos passados ou o significado de tais eventos possam mudar ao longo de suas vidas” (Ashby, 2006, p.15)

Em torno dos estudos realizados acerca da temática de Evidência Histórica, Ashby (2003) verificou a forma como os alunos encaravam as evidências históricas, construindo seis níveis de avaliação do seu desenvolvimento, sendo eles:

- 1- Cópia do passado – tratam a fonte histórica com completa veracidade e contacto com o passado, a própria fonte já descreve de maneira correta o que se passou, portanto será transmitida fielmente;
- 2- Informação – a fonte enquanto fornecedora direta do passado. Este já é predefinido e a fonte será a informação que levará sobre este passado dado como conquistado;
- 3- Testemunho – aqui o nível já se eleva, a partir do momento que se considera a evidência em contraponto a informação, já se questiona a fonte a fim de interpretar a informação nela contida, percebendo sua veracidade ou não;
- 4- Evidência como prova – tratam a evidência apenas como um verificador do que se está a expor, pelo existe a compreensão de articulação da evidência, mas não a compreensão de narrativização da mesma;
- 5- Evidência em isolamento – compreendem que a utilização das diversas evidências leva às afirmações e interpretações do passado, considerando que as fontes e evidências possuem diversas interpretações e as utilizam para retratar o passado;
- 6- Evidência em contexto – compreende-se que a evidência é inserida no contexto de análise da mesma, pelo que, com o passar do tempo, as interpretações foram mudando conforme as evoluções de uma determinada sociedade, alterando a sua visão e assim a narrativa da mesma.

Os níveis aqui descritos foram utilizados para a observação do progresso de evidência dos alunos através do trabalho de exploração iconográfica em sala de aula, como explicaremos no capítulo dedicado à metodologia do estudo.

### 2.3 – A Significância Histórica

A Significância História, um outro conceito de segunda ordem, procura identificar a forma como os alunos pensam a História. Em comparação com os outros conceitos, este apresenta uma singularidade, pois é definido como orientador da compreensão histórica por ser responsável por orientar a construção dos conhecimentos através do entendimento do significado histórico de determinada temática. Solé (2017) explica a relevância deste conceito no campo da Educação Histórica, referindo que este se associa diretamente com a lógica histórica, gerando o reconhecimento e aprofundamento do entendimento de determinado evento histórico. Para Monsanto (2009, p. 58):

*“A significância histórica interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, conseqüentemente, na compreensão da História. No caso concreto da interpretação, a significância intervém na medida em que, perante a interpretação de um facto histórico, esta actua na pertinência e na inteligibilidade que é conferida ao facto à luz das posições e valores do sujeito.”*

O estudo de Seixas (1994), pioneiro no desenvolvimento do conceito de Significância Histórica, desdobrou-se em três vieses. A definição mais recente defendida pelo autor é de que a significância é o princípio orientador de uma investigação histórica, por ter caráter pessoal, imbuído de contemporaneidade. Nessa lógica, o historiador deve orientar sua investigação através de três prismas, sendo o primeiro sobre a escolha do objeto de estudo a partir de fenômenos que tenham atingido diversas pessoas ou um grupo de pessoas, ao longo do tempo e espaço; o segundo refere a comparação do fenômeno escolhido com outros eventos históricos; para o terceiro conectar a escolha realizada com a realidade presente – destacando novamente a escolha pessoal que os historiadores realizam de temáticas que costumam corresponder a sua contemporaneidade. Seixas (1994) também retrata o caráter subjetivo do conceito de significância, isto porque o conceito dá significados a um acontecimento, quando direcionado por vários fenômenos pessoais. Barton e Levstik (2008), também levantam a subjetividade do conceito, afirmando que a significância histórica é uma *construção social* de forma que determinado acontecimento histórico será lido e analisado na ótica de uma sociedade cultural

específica. Levantando a ideia da importância do desenvolvimento da significância histórica dos alunos de maneira a disponibilizar os instrumentos necessários para compreensão do mundo que os cerca, autores como Solé (2017); Seixas (1997); Feio (2008); Gil (2011) retratam a maneira como as escolas enquanto estabelecimentos de ensino público devem possibilitar e facilitar a transmissão e desenvolvimento da significância histórica de maneira correta.

Aqui surge uma problemática a nível curricular que é a desvalorização da disciplina de História no quadro educativo português, ficando cada vez mais limitados os conteúdos históricos curriculares. A subjetividade dos temas históricos também faz com que os currículos possuam temáticas que mobilizam o conceito de significância de um grupo específico de alunos, que às vezes não é significativa para outros discentes de outros contextos sociais e/ou culturais. Por isso defendemos que os conhecimentos historiográficos abrangentes e multiperspetivados devem guiar o ensino da História, permitindo o desenvolvimento de uma visão alargada da História em nossos alunos, significando os factos, algo que os auxilia na memorização e compreensão dos conhecimentos. Seixas (1997) refere ainda a mudança que os últimos estudos historiográficos revelam ao abarcar perspetivas históricas que por muitos anos foram postas de lado na investigação, como por exemplo, o caso das mulheres, classes sociais, os povos indígenas, a história dos países colonizados em sua perspetiva, entre diversas outras temáticas.

Se o mundo contemporâneo alterou a sua visão do presente, abarcando a diversidade existente da humanidade, como queremos motivar os alunos inseridos neste mundo retratando as temáticas históricas na perspetiva do passado? Isto é, como contar história apenas a partir de uma perspetiva tradicionalistas de homens brancos, se o mundo, onde vivemos (e a própria historiografia) não é mais assim?<sup>20</sup> Rusen (2015), tal como Seixas (1997) sublinha importância de perceber o que é significativo historicamente aos alunos, procurando perceber suas ideias tácitas sobre as temáticas históricas, de maneira a desenvolvê-las. Assim, os alunos devem adquirir liberdade de pensamento, reconhecer a importância da História, que se conecta ao presente e participar concretamente do seu processo de ensino-aprendizagem.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Seixas (1997) refere à forma como o passado as temáticas historiográficas tinham apenas a lógica e ótica do homem branco, pois os próprios historiadores eram assim. Logo, estavam a contar a sua própria história e agora com a diversidade dos historiadores e do mundo contemporâneo, permite uma visão mais alargada e real do passado histórico a todos os níveis da sociedade e do mundo.

<sup>21</sup> Aqui há o claro cruzamento entre a Significância Histórica das temáticas e a Evidência Histórica, pois a forma de reconhecimento da validade histórica de um acontecimento se dá com a verificação de diversas perspetivas/evidências sobre o mesmo.

Para compreender o que é de facto significativo para os alunos, uma série de estudos foram realizados com discentes de vários modelos escolares do mundo, de modo a responder algumas dessas questões. Estudos como o de Seixas (1994), Barton e Levstik (2008) e Monsanto (2004) revelam a forma como a Significância Histórica está associada à construção social e cultural dos estudantes. No estudo de Seixas, buscando entender a preferência acerca da Significância, verificou-se que os alunos se direcionaram para temáticas sobre acontecimentos relevantes mundiais que afetaram toda a humanidade. No caso do estudo de Barton e Levstik, realizado com alunos dos Estados Unidos e Canadá, aferiu-se que a tendência de escolha se centrava em temáticas ao nível mundial, mas havia um principal enfoque de interesse das temáticas nacionais, como a guerra civil americana. No estudo realizado por Monsanto, com alunos portugueses, a opção de significância histórica dos alunos estabeleceu-se com a relação com mundo que os cerca, por exemplo, a Guerra Colonial foi indicada como significativa pois um familiar tinha participado no conflito, tornando-a como um evento mais concreto. Assim, apesar das alterações e continuidades da importância dos acontecimentos ao nível mundial, cada aluno acaba por se integrar e relacionar com a realidade de seu contexto social e cultural, sublinhando-se novamente a importância do docente ter uma visão de mundo alargada, possuindo conhecimentos históricos variados e flexíveis.

Seixas (1997) também definiu em um de seus estudos sobre a Significância, intitulado como *Mapping the terrain of historical significance*, a variação dos níveis de significância dos alunos, construindo os níveis de desenvolvimento que serão utilizados no presente trabalho. Os alunos foram separados em duas tipologias gerais, a posição subjetivista, que correspondia ao interesse pessoal do aluno acerca da temática, e a posição objetivista, que era orientada a partir do que foi ditado por autoridades externas, como o docente, documentos orientadores, historiadores, entre outros. Dessa forma, é possível classificar os níveis de significância de nossos alunos como básico, sofisticado, narrativista, entre outros que nos auxiliaram na construção deste estudo. Os cinco níveis definidos por Seixas (1997) são:

- 1- Posição Objetivista básica - a significância é imposta e já predeterminada, não havendo um questionamento acerca da mesma;
- 2- Posição Subjetivista básica – definida a partir de escolhas pessoais,
- 3- Posição Objetivista sofisticada – definida a partir da relevância o evento que tem para o mundo (ex. grandes acontecimentos, em norma, mundiais);



- 4- Posição Subjetivista sofisticada – definida a partir da importância que o evento que tem para o seu ciclo de pessoas (ex. determinado familiar pode ter passado por um acontecimento histórico e, portanto, isso torna-o relevante);
- 5- Narrativista – compreensão aprofundada acerca da significância de um determinado acontecimento, o que permite a valorização e escolha de uma narrativa correspondente a uma visão pessoal do todo.

O estudo de Seixas (1997) foi escolhido pela possibilidade de verificarmos os níveis de Significância Histórica dos nossos alunos, uma vez que o conceito é encarado de uma maneira subjetiva, subjetividade essa, que se cruza com a própria das interpretações de imagens.

Em síntese, a Significância altera e interfere na maneira como compreendemos a História, sendo que no campo pedagógico é necessário valorizar as ideias tácitas dos alunos para aprofundar os níveis de significância sobre uma determinada temática. Dessa forma, a sua importância não é apenas pelo facto de carregar consigo a compreensão histórica, mas sobretudo de trazer a valorização da mesma, pois quando uma temática é evidenciada pelos historiadores, significa que ela auxilia na compreensão da nossa realidade. Assim, trabalhamos essa temática com nossas turmas também é uma forma de valorizar nossa disciplina, demonstrando que os alunos devem valorizar direitos que às vezes têm por garantidos e que se não nos mantivermos atentos, vigilantes e críticos com a realidade, podemos perdê-los, pois as conquistas democráticas são concretizadas por cidadãos e intervenientes e a consciência de que os alunos estão inferindo no seu próprio tempo histórico é essencial para uma cidadania consciente e interventiva.

Como explicámos, utilizámos a iconografia para mobilizar este exercício. Com alunos do século XXI, que estão imersos em imagens em seu cotidiano, que formularam a vossa vida baseando-se na expressão visual, eleva-se mais ainda a importância do trabalho com a fonte iconográfica à promoção da Significância Histórica. Pois às imagens orientando a visão de mundo de nossos alunos, se não utilizarmos para compreender a Significância Histórica de temáticas relevantes para a sociedade, levantadas pelo historiador, é deixar de lado uma dimensão/fonte histórica essencial para compreensão de nosso mundo.



### **Capítulo III – Metodologia do estudo, recolha e tratamento de dados**

Neste capítulo, iremos explicitar os aspetos metodológicos desta investigação, começando por explicar a nossa escolha temática. Levantaremos nossa questão-investigação e os objetivos específicos deste trabalho; falaremos dos instrumentos utilizados para recolher dados; apresentaremos uma breve caracterização dos participantes e por último, realizaremos uma descrição do estudo, incluindo as atividades que dinamizamos para responder à nossa pergunta.

#### **3.1 – Escolha temática**

A escolha temática voltada para a exploração de fontes e documentos iconográficos, deu-se em função do próprio contexto pedagógico no qual nos inserimos no Estágio. Integrámos em uma escola onde deveríamos lecionar para alunos do Ensino Secundário que acabavam de vivenciar dois anos de pandemia, com aulas remotas ou em regime semipresencial.

Nos primeiros contactos com os alunos ficou evidente que estavam totalmente introduzidos aos meios tecnológicos com os quais se sentiam confortáveis e ainda manifestavam a preferência em trabalhar com recursos audiovisuais, por serem considerados motivantes. Como explicámos na abordagem teórica deste relatório, a utilização de imagens na sala de aula, se bem exploradas, pode ser uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos já que apresenta diversas potencialidades didáticas e nos permite desenvolver competências de leitura crítica e ativa da realidade histórica estudada ou do cotidiano que nos permeia.

Dessa forma, a partir da observação inicial de nossos alunos e de seus gostos, escolhemos focar nosso trabalho didático-pedagógico na leitura e interpretação crítica de imagens, na decodificação de suas mensagens, demonstrando aos alunos, neste processo, como podemos retirar informações de qualidade de fontes iconográficas, que também podem (e devem) ser perspetivadas no horizonte historiográfico.

Pautámos quatro pontos principais, que queremos discutir neste subcapítulo, que nos fizeram realizar a escolha temática. Como referimos, a pandemia alterou bastante o quadro educativo do país, banalizando a utilização dos meios tecnológicos, digitais e audiovisuais, o que conseqüentemente, fez com que os docentes tivessem de adaptar e criar formas e métodos novos de ensino. Desse modo, primeiramente, escolhemos este tema porque queríamos contribuir para este novo panorama, procurando perceber qual seria a correta utilização das fontes iconográficas pelos docentes de História, tendo em conta as mudanças do quadro

educativo e das demandas dos alunos. Em segundo lugar, a observação inicial nos fez perceber a necessidade de promover um trabalho profundo com as imagens, desenvolvendo um olhar atento e crítico nos alunos, visto seus baixos níveis de literacia visual e de compreensão histórica no que toca a Evidência e a Significância Históricas, sobretudo quando expressa na interpretação das imagens. Seguindo esta lógica, em terceiro lugar, escolhemos trabalhar com esse tema porque a revisão bibliográfica nos evidenciou as potencialidades didáticas da imagem enquanto uma ferramenta pedagógica que, uma vez encaradas como fontes históricas, se podem relacionar com a Evidência e a Significância Históricas. E por último, considerámos que esse exercício vai ao encontro dos documentos orientadores do Ministério da Educação, que preveem a utilização da iconografia enquanto ferramenta didático-pedagógica, a exploração de diversas fontes históricas e o desenvolvimento da literacia visual nos jovens.

A nível da literacia visual, nos chamou a atenção, tanto nas nossas turmas, como de uma maneira geral, o baixo desenvolvimento crítico dos alunos. Por outro lado, notámos que a maioria dos educadores utilizam as imagens enquanto ilustração, recorrendo a esta ferramenta enquanto um “apoio ao texto”, não realizando os devidos exercícios de leitura e exploração de imagem e das suas mensagens presentes (Feio, 2008, Solé, 2017, Calado, 1994, Gil, 2011). Nas palavras de Maria do Céu de Melo (2008):

*Vivemos numa sociedade mediática, onde as imagens que fazem parte do nosso quotidiano deixaram de nos surpreender, banalizando-se de tal maneira que não nos damos sequer ao trabalho de cuidadosamente as ler e interpretar, de reflectir sobre elas e com elas e de as avaliar. Podemos dizer que somos analfabetos em questões de visualidade. (p. 8)*

Inicialmente, percebemos que nossos alunos tratavam as imagens disponibilizadas como uma verdade absoluta e inquestionável, visão esta, que trabalhámos para alterar no decorrer do ano letivo. Assim, apostámos no trabalho de reflexão e interpretação das imagens, questionando e perspetivando as informações encontradas no horizonte historiográfico. Da observação inicial dos alunos, percebemos a necessidade de trabalhar as imagens enquanto fontes e documentos históricos para que começassem a exercitar este raciocínio de contestar, questionar, analisar e interpretar imagens, podendo ainda retirar informações de qualidade nelas. Com esta dinâmica, também pretendíamos que os alunos compreendessem o funcionamento do trabalho do historiador, como este constrói o conhecimento histórico, a partir da análise e interpretação de fontes, nas quais as imagens fixas e em movimento se incluem. Ambas as turmas com as quais trabalhámos neste estudo tinham um baixo entendimento sobre a iconografia enquanto fonte histórica, e conseqüentemente, a sua importância tanto no desenvolvimento da Evidência, como

da Significância Histórica, encarando a imagem como ilustração e facilitadora das aprendizagens. Por isso, um dos motivos pelo qual escolhemos trabalhar com este tema era justamente enfrentar o desafio de mudar a visão dos alunos em relação às imagens de forma que identificassem seu uso e sua relevância historiográfica e documental.

Mesmo com baixos níveis de literacia visual, os alunos já utilizam de imagens no seu cotidiano, por isso achamos interessante jogar com um instrumento que faz parte da realidade dos estudantes, a partir de uma nova perspectiva e proposta de olhar e analisar essas imagens que nos permeiam. Além disso, procuramos que os alunos conseguissem reconhecer o poder e a relevância das imagens na atual cultura visual, visto que o desenvolvimento da literacia visual ultrapassa as competências em sala de aula de História, se expandindo em diversas áreas científicas e do conhecimento, podendo auxiliar os alunos na utilização de imagens ao longo da vida. Um fator que não podemos deixar de mencionar, e que teve extrema relevância este ano, foi o crescimento da utilização da Inteligência Artificial, sobretudo nas alterações e falsificações de imagens, evidenciando a importância de mantermos este olhar atento e crítico para/com as imagens em nosso mundo contemporâneo. Assim, pretendemos que este estudo também se tenha tornado uma mais-valia na vida pessoal dos nossos alunos, visto que a demanda de uma leitura e análise crítica da atual cultura visual que nos permeia, se faz mais necessária a cada dia.

A utilização pedagógica e científica de imagens também se faz relevante nas turmas inseridas em temáticas históricas contemporâneas, visto que os documentos orientadores já colocam a necessidade do professor de História explorar documentação iconográfica com os alunos, sobretudo no início do século XX. Já é orientado que os docentes utilizem imagens enquanto fonte, pelo que pretendemos apresentar uma proposta mais ambiciosa - perceber como a exploração dessas fontes iconográficas permite promover e ampliar os níveis de Evidência e Significância Histórica dos alunos. Além disso, a bibliografia nos apontou que este exercício é positivo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e para a compreensão do mundo, além de promover a literacia visual dos jovens.

Também notamos que a utilização da iconografia nos permite promover competências transversais ao perfil dos alunos, inscritos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>22</sup>. Em nossas intervenções pedagógicas foi possível promover a sensibilidade artística e estética nos alunos, que se atrelava à criatividade e resolução de problemas, visto que

---

<sup>22</sup> PASEO:

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

propusemos atividades de cunho construtivista. Essas também contribuíram para o relacionamento interpessoal dos alunos; pensamento crítico e criativo; uso crítico de fontes e do tratamento de informações; e novamente na autonomia. Com esse exercício, também contribuímos para parte do programa de Cidadania que prevê o desenvolvimento da Literacia Visual e para o *Referencial de Educação para os Média*<sup>23</sup> que possui diversos tópicos que se associam às temáticas que serão abordadas com os alunos, para além de estratégias diversificadas de ensino, que aplicamos em sala de aula. Nestas intervenções, procurámos apresentar formas diversificadas de fontes iconográficas, baseando-nos nas diversas tipologias de imagens presentes no século XX enquanto fontes históricas, promovendo uma leitura crítica do mundo imagético contemporâneo e aprofundando os conceitos de segunda ordem em História.

Queríamos finalizar este subcapítulo referenciando Maria do Céu Melo (2008), que bem traduziu nossa intenção e proposta ao trazer as imagens para serem trabalhadas na aula de História:

*A utilização de imagens como fontes de conhecimento que é aqui proposta implica uma nova visão da aprendizagem, uma aprendizagem voluntária baseada no diálogo, no questionamento e na procura. Essa visão construtiva e democrática da educação não se conforma com salas de aulas fechadas, com barreiras entre disciplinas com as rotinas escolares que os nossos alunos suportam no seu dia a dia escolar. Essa visão apela para uma escola onde eles não sejam sujeitos passivos, mas sim pessoas responsáveis pela sua aprendizagem. Apela para professores imaginativos, reflexivos e autónomos que os ajudem a procurar e a usar as ferramentas com as quais poderão descodificar e sistematizar o conhecimento disponível qualquer que seja a natureza da fonte. (p. 9)*

### **3.2 – Questões de investigação e objetivos específicos**

Como viemos explicando, com o objetivo de compreender a forma que devemos utilizar a iconografia nas aulas de História para potencializar os níveis de Evidência e Significância Histórica nos alunos, levantámos a seguinte questão-investigação:

- De que maneira a utilização de imagens na aula de História permite o desenvolvimento da Evidência e Significância Histórica nos alunos?

Aplicámos o estudo com duas turmas de Ensino Secundário, uma de 11º e outra de 12º ano e, para responder a nossa pergunta, traçámos os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>23</sup> Referencial de educação para os media:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)

- Identificar recursos e fontes iconográficas que podem ser utilizados para promover a Significância e a Evidência Histórica nos alunos;
- Avaliar a contribuição destes recursos e fontes no desenvolvimento da Significância e Evidência Histórica dos alunos;
- Analisar a interpretação dos alunos das fontes (ou dos documentos) iconográficos e seu impacto no desenvolvimento da Significância e da Evidência Histórica;
- Avaliar o impacto das imagens fixas e em movimento no desenvolvimento do Evidência e da Significância Histórica;

Nós baseamos nos níveis de avaliação de Evidência Histórica propostos por Ashby (2003) para compreender o impacto do trabalho com as fontes iconográficas nos alunos no desenvolvimento da Evidência e também utilizamos os níveis propostos por Seixas (1997) para analisar a evolução dos níveis de Significância Histórica, inferindo resultados a partir das atividades que dinamizados voltadas para o desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem.<sup>24</sup>

### 3.3 – Caracterização dos participantes

Realizámos o presente estudo com duas turmas de Ensino Secundário, as quais nos foram designadas a lecionação da prática pedagógica do estágio supervisionado; no que totalizou uma amostra de vinte e quatro alunos. Uma turma era direcionada para o programa de História da Cultura e das Artes e outra de História A, no que possuíam características curriculares distintas, no que adaptamos o trabalho com a iconografia às temáticas das turmas.

O 12º ano T de História A do Curso de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário, possui dezassete estudantes que participaram do estudo desenvolvido, com média de idade de 17 anos. Com a turma de 11º ano L de História da Cultura e das Artes, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, tinha nove estudantes, mas apenas sete discentes participaram do estudo realizado, com uma média de idades de 16 anos. É possível conferir a caracterização pormenorizada das nossas populações de estudo no capítulo sobre o Estágio Pedagógico, no qual realizámos uma descrição mais completa de nossos alunos<sup>25</sup>. Os resultados obtidos em cada uma das atividades realizadas, em cada turma, poderá ser visualizada no capítulo IV.

---

<sup>24</sup> Para ver Ashby, p. 31 e para Seixas p. 35 neste trabalho.

<sup>25</sup> Ver páginas 12-13.

### 3.4 – Metodologia do estudo

Devido à dimensão deste trabalho e desta investigação, optamos por realizar um estudo de caso, sobretudo pela sua natureza descritiva, fenomenológica e qualitativa (Pestana, 2019, p. 49). Além disso, esta metodologia parecia ser a mais adequada e coerente com tempo, contexto e realidade pedagógica na qual nos inserimos no Estágio.

Procurámos realizar um estudo que se apoiasse nos métodos qualitativos, ao invés dos valores quantitativos e da aplicação de uma teoria em determinada população de estudo. Acreditamos que o Estudo de Caso foi o método que melhor se alinhava com os objetivos desta investigação, possuindo diversas vantagens, como evidenciado por Meirinho e Osório (2010)

*Dooley (2002) refere ainda que: Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno. (p. 343-344):*

Em nosso estudo, nos propusemos a compreender as potencialidades didáticas da exploração de fontes iconográficas na promoção da Evidência e Significância Históricas, ou seja, procurámos contestar e desafiar as teorias baseadas na utilização iconográfica enquanto “facilitadora das aprendizagens”, propondo um trabalho de leitura e interpretação crítica das imagens.<sup>26</sup> Aqui, reconhecemos o poder motivacional das imagens de uma maneira geral, porém nos propusemos a trabalhar a imagem no seu valor historiográfico e não enquanto mera ilustração.

Em nossa busca de compreender as potencialidades da utilização da iconografia na promoção da Evidência e da Significância Históricas, as teorias já desenvolvidas tiveram muita relevância, inspirando-nos em diversas para traçar nossas atividades. Nossa intenção não era de categorizar os níveis de Significância e Evidência Históricas dos alunos, mas sim, verificar o desenvolvimento destes conceitos a partir do trabalho iconográfico em sala de aula, exercício este, coerente no atual contexto contemporâneo. Diante dessas características, percebemos que o Estudo de Caso era o método que nos permitia realizar o estudo desta maneira, visto sua definição, proposta por Yin (1989, p.23), de que: “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as

---

<sup>26</sup> Maria do Céu de Melo (2008) confirma tal acontecimento, pois a baixa literacia visual dos alunos passa pelo facto dos próprios docentes utilizarem a imagem apenas uma como ferramenta ao ensino e não enquanto uma fonte histórica que deve ser interpretada, analisada, questionada, permitindo a partir de comparação com outras fontes chegar a narrativa histórica.

fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Yin, 1989 e Amado, 2017)

Baseado nas teorias de Yin, João Amado (2017) afirma que a orientação do estudo de caso não se baseia em criar um juízo de valor generalista que se aplique a toda uma realidade, do contrário, deve-se basear na motivação da compreensão de *como* que a investigação proposta intervém na realidade dos alunos, mobilizando o *porquê* desta alteração: onde o investigador deve recolher informações e conhecimentos a partir da aplicação de sua hipótese. Necessariamente, a investigação toma um enfoque “sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interativo” (Freire, 2001, p. 153). Assim, este estudo não é direcionado a compreensão de um “grande fenômeno”, definindo uma teoria geral acerca da utilização de fontes iconográficas na promoção de conceitos de segunda ordem; o que procurámos fazer foi aplicar as teorias generalistas em um contexto específico. Relembrando este panorama foi definido por uma perspectiva de ensino ativo, construtivista, de avaliação formativa, procurando sempre conectar as unidades temáticas com a realidade e interesses dos nossos alunos.

Além disso, tivemos a preocupação em sempre dar a consciência aos alunos do processo que estávamos desenvolvendo: comunicando o que seria feito, realizando feedback constante dos trabalhos de forma que os próprios pudessem acompanhar o seu progresso. As atividades pedagógicas que dinamizámos seguiam a lógica de recuperação e melhoria das aprendizagens, avaliação formativa, visto que o Projeto Maia, adotado pela escola, também orienta para o desenvolvimento deste tipo de métodos e de dinâmica escolar. Tanto o Projeto Maia como o Projeto Educativo do Agrupamento, preveem a flexibilidade e adaptação do desenvolvimento curricular, realidade esta que permite que os docentes realizem projetos interdisciplinares, mais arrojados e alinhados com os objetivos da escola.

A partir desses documentos, ajustamos e adaptamos os níveis de Evidência Histórica propostos por Ashby (2004) para estarem condizentes com a realidade concreta em que realizámos o estágio, levando em conta as características dos alunos com que trabalhámos. Seguimos a mesma lógica para ajustar os níveis de Significância Histórica propostos por Seixas (1997). Como base para esta alteração, utilizámos uma abordagem de *Grounded Theory*, proposta por Strauss e Corbin (1998) que se baseia na ideia de que “teorizar é um ato de construção” (Strauss e Corbin, 1998). Nessa perspectiva, o processo investigativo “assume a responsabilidade do seu papel interpretativo e inclui as perspectivas das vozes que são estudadas” Fernandes e Almeida, (2001). Assim, através da realidade apresentada em que realizámos o nosso estudo, sentimos a necessidade de reconstruir os níveis de Evidência,

retirando o “3- testemunho” e o “5-Evidência em isolamento” por não se enquadrarem ao perfil das turmas que desenvolvemos as atividades pedagógicas. De igual forma, sentimos a necessidade de retirar o nível “4-Subjetivista sofisticado” dos níveis de Significância Histórica, adaptando os demais à nossa realidade.

Assim, apresentaremos abaixo a grelha que adaptamos de Ashby (2004), acerca dos níveis de Evidência Histórica, a partir do trabalho direto de exploração e interpretação de fontes iconográficas. Os níveis foram reestruturados de forma a se relacionarem com a iconografia enquanto fonte histórica, uma vez que o avanço dos níveis depende do desenvolvimento da compreensão da imagem enquanto fonte histórica e sua devida leitura e interpretação.

**Tabela I - Níveis de Evidência Histórica**

**1- Cópia do passado** A fonte iconográfica vista como acesso direto a informação sobre o passado;

<b>2- Informação</b>	A fonte iconográfica é vista como uma informação sobre o passado. Que a partir da interpretação de qual fonte iconográfica seria a correta, ela gera o conhecimento direto ao passado.
<b>3- Evidência como prova</b>	A fonte iconográfica, junto ao cruzamento com outras fontes, permite a verificação da mesma, enquanto prova do acontecimento.
<b>4- Evidência em contexto</b>	A fonte iconográfica retrata o contexto histórico e social que está inserido. Emergindo a consciência que deve-se interpretar a partir do cruzamento de outras fontes, associando-se ao contexto inserido para compreensão e verificação da história.

**Fonte Própria**

Por fim, a partir do trabalho produzido por Seixas (1997), apresentamos a grelha adaptada da Significância Histórica a partir do exercício de exploração da fonte iconográfica na sala de aula.



**Tabela II - Níveis de Significância**

<b>1- Posição Objetivista básica</b>	A fonte iconográfica é vista de maneira significativa ao contexto histórico, pois foi definida a partir de autoridades externas que a mesma é significativa, sem o questionamento;
<b>2- Posição Subjetivista básica</b>	A fonte iconográfica é vista de maneira significativa pois é um facilitador a compreensão baseado em gosto e interesses pessoais;
<b>3- Posição Objetivista sofisticada</b>	A fonte iconográfica é vista como significativa ao contexto histórico, pois foi um acontecimento que marcou diversas pessoas. Por isso ela torna-se um facilitador a compreensão de tal acontecimento;
<b>4- Narrativista</b>	A fonte iconográfica é vista como significativa ao contexto histórico, pois compreende-se a relevância do acontecimento à uma maior narrativa histórica.

**Fonte Própria**

Sendo esta uma investigação com metodologia exploratória e única, a adoção do Estudo de caso e da abordagem qualitativa nos auxiliou na adaptação das teorias para nossos objetivos com esse trabalho, bem como à realidade escolar concreta que nos inserimos no ano letivo de 2022/2023. O enfoque intervencionista nos permitiu desenvolver diversas atividades, e a partir delas, a observação e desempenho dos alunos nos permitiram recolher dados para a pesquisa.

A observação direta, as fichas de trabalho, nossos métodos de ensino ativo em sala de aula foram fundamentais para inferir resultados para a pesquisa. Entraremos agora nos instrumentos que utilizamos para recolher dados, caracterizando sua importância e função no desenvolvimento desta investigação.

### **3.5 – Instrumentos de recolha de dados**

No que toca à recolha de dados, dos instrumentos que utilizamos, que descreveremos a seguir, constam: inquéritos inicial e final, fichas de trabalho, portfólio individual dos alunos e nossa observação direta, com suporte às anotações e reflexões no diário de bordo. Escolhemos os vários elementos que nos permitiam verificar as potencialidades da exploração iconográfica no desenvolvimento dos níveis de Significância e Evidência Históricas, apoiando-nos nas intervenções diversificadas que dinamizamos com nossos alunos, a fim de verificar a

interpretação da imagem em diversos contextos de aprendizagem nas várias unidades temáticas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Primeiramente, queremos reforçar que nossos alunos tinham consciência do projeto que estávamos promovendo, estavam cientes que seriam avaliados no desenvolvimento da compreensão dos conceitos de Evidência e Significância Históricas nas várias unidades temáticas e nosso esforço para progredir a sua literacia e a linguagem visual. A diversificação de utilização das formas iconográficas deu-se para abrangermos a diversidade dos nossos alunos e para percebermos se havia relação entre o recurso selecionado com a evolução dos níveis de evidência e significância.

No início do ano letivo, aplicamos um inquérito inicial que serviu como ponto de partida para o nosso estudo. Após realizarmos uma aula de exploração de recursos imagéticos, introduzimos o questionário com o objetivo de verificar os níveis de interpretação de imagem dos alunos (fixas e em movimento) e perceber quais eram suas opiniões acerca desta estratégia pedagógica. Queríamos captar se nossos alunos se sentiam motivados em aprender por meio dos *media*, se viam utilidade neste exercício e se reconheciam a importância das imagens na atual cultura visual, o que nos permitiu verificar seus níveis de linguagem e literacia visual. Pedimos a sua opinião acerca do trabalho didático com audiovisuais, tentando provocá-los para o nosso tema de estudo com perguntas como “consideras que o cinema facilita a compreensão da disciplina de história?” e “achas que uma imagem fixa pode ser encarada como fonte histórica”, que podem ser verificadas no anexo 7.

O inquérito inicial também tinha por objetivo captar os níveis de Significância e Evidência Históricas dos alunos, pelo que questionámos o que eles entendiam por esses conceitos. A partir da interpretação de imagens fixas e em movimento, procurámos analisar os níveis de Evidência e Significância dos alunos e enquadrar as respostas na grelha que adaptámos de Seixas (1997) e Ashby (2003). Após as várias atividades que dinamizámos no decorrer do ano letivo, aplicámos um inquérito final para avaliar a progressão dos alunos quanto aos níveis de interpretação de imagens, de evidência e significância históricas.

Enquanto o inquérito inicial nos permitiu conhecer melhor os nossos alunos, concretizando o ponto de partida do nosso estudo, o final tinha perguntas mais abertas, com espaço para os alunos se autoavaliarem e expressarem a sua opinião acerca das estratégias que desenvolvemos ao longo do ano letivo. Assim, os inquéritos inicial e final foram fundamentais para analisar as capacidades de interpretação de imagens dos alunos, bem como os níveis de

Evidência e de Significância Histórica, sendo possível verificar a evolução e progresso deles da primeira à última intervenção que realizamos.

O nosso principal instrumento de recolha de dados foi o Portfólio individual dos alunos, cuja sua construção orientámos no decorrer do ano letivo. Empregámos esse elemento justamente para poder analisar e avaliar os níveis de interpretação de imagens, de evidência e de significância histórica nos alunos e este acompanhou-nos no decorrer do ano letivo nas várias atividades que promovemos. Tendo em conta o tema do nosso estudo, que busca articular a utilização iconográfica com os conceitos de segunda ordem, escolhemos o portfólio por ser a maneira mais contínua de visualizar o progresso dos alunos, visto que, como referimos, este nos acompanhou nas várias unidades temáticas desenvolvidas ao longo do ano, sendo também possível perceber os progressos da utilização da linguagem visual (Mena e Bierhalz, 2019, Nichiata, 2015 e Villas Boas, 2005<sup>a</sup>).

Em nossa sala de aula, sempre orientámos os alunos para a construção de sínteses como forma de consolidar aprendizagens, de forma que essas sínteses iam compondo o portfólio, junto com a escolha de uma fonte iconográfica explorada em sala de aula e sua leitura e interpretação. Assim, o portfólio acompanhou as várias aprendizagens do ano letivo, se concretizando como um elemento através do qual podemos observar a evolução dos alunos, conforme o avanço das unidades temáticas. A construção de portfólios no campo educativo, promove a reflexão pessoal do estudante acerca do que foi aprendido, valorizando um processo e progresso mais individualizado de cada estudante. Escolhemos o formato digital porque viabiliza um *feedback* constante, por meio da *Classroom* da disciplina, que permitia que os alunos tirassem suas dúvidas, trocassem informações e conhecimentos, de maneira remota, através do *chat*, assim como os comentários que fazíamos de seus trabalhos e do próprio portfólio<sup>27</sup>.

Explicámos como funcionava a Avaliação na escola no capítulo dedicado ao Estágio Pedagógico<sup>28</sup>, onde mencionamos a construção das rubricas avaliativas, que eram adaptadas aos critérios de avaliação e níveis de desempenho dos alunos. Construímos nossos critérios e rubricas avaliativas para a análise e avaliação do portfólio dos nossos alunos, a fim avaliar os níveis de evidência, significância e da literacia visual dos estudantes. A rubrica foi construída focando-se nos objetivos de nossa investigação, apresentando um enfoque quanto o

---

<sup>27</sup> No anexo 15 poderá visualizar de alguns exemplos de portfólio digital

<sup>28</sup> Ver páginas 10-11.

“pensamento crítico e criativo” dos alunos e no que toca a relação das imagens com a evidência e significância.

As rubricas foram importantes para que os alunos tivessem um acompanhamento constante de seus portfólios: realizámos comentários, sugestões, *feedbacks* detalhados e só no final do ano letivo realizámos uma avaliação e classificação dos portfólios.<sup>29</sup> No fundo, este serviu como um guião dos conhecimentos que trabalhámos no decorrer do ano letivo, fomentando a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como era uma de nossas intenções. Como afirmado por Brito (2009.p. 5) “esta utilização encoraja a aprendizagem autónoma, promove a metacognição, evidencia o progresso em direção aos resultados esperados, relaciona de forma positiva aprendizagem e avaliação, estimula sentimento de auto eficiência, proporciona oportunidades de ajuda e crescimento mútuos”. Assim, o portfólio revelou-se importante na construção de aprendizagens dos alunos, sendo possível avaliar os níveis de interpretação, significância, evidência e de literacia visual dos alunos.

Como já referimos, dinamizámos diversas atividades com ambas populações de estudo, que iremos descrever e explicar no subcapítulo a seguir. No final dessas atividades, aplicámos fichas de trabalho que tinham o objetivo ajudar os alunos na construção do portfólio que nos serviram como outro instrumento imprescindível para a recolha de dados. Como após as atividades os alunos logo preenchiam as fichas de trabalho, por meio delas também foi possível analisar o nível de interpretação, de Evidência e Significância Históricas dos alunos. Essas fichas tinham documentos diversificados muitas vezes com a orientação dos alunos realizarem uma síntese da aula e dos conceitos estudados, de forma que também foram aproveitadas quase como “guiões” para a produção escrita dos portfólios digitais. As fichas também tinham perguntas orientadas para o desenvolvimento da Significância e Evidência Históricas, sendo possível compará-las com as respostas aos inquéritos e com o portfólio digital, demonstrando a evolução dos alunos quanto aos níveis de interpretação iconográfica e dos conceitos de segunda ordem.

Como procurámos promover aprendizagens por meio da exploração de fontes iconográficas, nossas observações, presentes no diário de bordo, foram essenciais para analisar as atitudes e reações dos alunos no dia-a-dia da sala de aula, assim como na exploração de recursos iconográficos e também nas atividades que mobilizámos. Observámos a participação

---

<sup>29</sup> Visualização da rúbrica de avaliação para os portfólios em anexo 7.1.

e intervenção oral dos alunos na sala de aula e nas atividades, as produções de texto nas fichas de trabalho e nas demais tarefas solicitadas e no desempenho e envolvimento na construção do portfólio e nas demais atividades que envolviam nossa disciplina.

Realizámos comentários pessoais sobre as intervenções dos alunos em nosso diário de bordo, sendo possível interpretar e relacionar esses pareceres com a investigação que estávamos desenvolvendo. Basicamente, essas observações nos permitiram fazer apreciações complementares nos momentos de análise dos inquéritos, fichas de trabalho e do portfólio, ou seja, de nossos instrumentos de recolha de dados. Inclusive, todos os instrumentos foram aplicados nas atividades que dinamizámos, como forma de inferir conclusões mais sólidas e fundamentadas para nosso estudo. Por meio destes instrumentos foi possível analisar e avaliar os níveis de Evidência e Significância baseados nas grelhas referenciadas no subcapítulo anterior, bem como a progressão dos alunos neste, assim como da interpretação de imagens e da literacia visual, de acordo com os objetivos orientadores deste Relatório.

### **3.6 – Descrição do estudo atividades desenvolvidas**

Neste momento, iremos descrever a aplicação do nosso estudo, realizado durante o ano letivo de 2022/2023. Falaremos da aplicação do inquérito inicial, o ponto de partida do nosso estudo, posteriormente iremos descrever e caracterizar a execução das atividades dinamizadas explicando como realizámos a exploração iconográfica em nossa sala de aula e por último, falaremos sobre a aplicação do questionário final.

Queremos novamente reforçar que para ser um benefício das aprendizagens dos alunos, o trabalho com fontes iconográficas deve ser realizado de maneira contínua e coerente às unidades temáticas lecionadas pelo docente. A colaboração entre o núcleo de estágio foi fulcral para o desenvolvimento deste trabalho, pois possibilitou uma ação sucessiva de exploração de imagens em sala de aula, a diversificação de fontes históricas e sua devida interpretação com os alunos.

Já as estratégias diversificadas de ensino permitiram consolidar uma sala de aula dinâmica no decorrer do ano letivo. Nossa revisão bibliográfica sobre este tema, nos apontou que para a promoção de conceitos de segunda ordem, e para a necessidade de trabalhar diversificadas fontes iconográficas e promover o pensamento crítico dos alunos (Carvalho e Barca, 2011, p.204; Ashby, 2003, 2006; Gil, 2011; Melo, 2008 e Rodrigues, 2008)

Relembramos que realizámos o trabalho com duas turmas de Ensino Secundário e procurámos compreender o impacto da utilização de formas diversificadas de fontes iconográficas na promoção da Evidência e Significância Históricas. Nossas principais metas eram aperfeiçoar as competências de interpretação de fontes nos alunos; o reconhecimento das imagens enquanto fontes históricas; e a exploração dessas fontes, de forma a conferir suas informações e veracidade numa perspetiva crítica. Com a aplicação dos inquéritos iniciais, notámos genericamente que os alunos tendiam a compreender as imagens como um acesso direto ao passado e procurámos promover competências de pensamento crítico e criativo e do tratamento crítico de fontes de informações, para dissociarem essa ideia, dando uma nova visão para as “imagens”.

Os inquéritos iniciais que aplicámos nas duas turmas foram importantes para termos um panorama geral da visão dos alunos e também de suas necessidades e dificuldades. A partir disso, nos propusemo-nos a compreender se a utilização de imagens, seja fixa ou em movimento, permitiria desenvolvermos os níveis de Evidência e Significância Históricas dos alunos, a partir da adaptação dos níveis de Seixas (1997) e Ashby (2004), como apresentámos neste capítulo. Para cada turma realizámos três atividades que resultaram, sobretudo, na construção dos portfólios digitais pessoais, permitindo que os alunos e os docentes visualizassem as evoluções e progressos no ano letivo, para além de nos permitir interpretar os níveis de evidência e significância dos alunos.

Abaixo, apresentamos a tabela das atividades que desenvolvemos no decorrer do ano letivo e passaremos para uma descrição de como as mobilizamos em sala de aula e nossos objetivos para cada uma.

**Tabela III – Calendarização das atividades**

<b>11º Ano – História da Cultura e das Artes</b>	<b>12º ANO – HISTÓRIA A</b>
Atividade 1 - <i>O cinema: o triunfo do sonho e do mito; O Charlot (1914-1936)</i> 23/02/23	Atividade 1: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico 02/03/23 e 03/03/23
Atividade 2: <i>A arte entre as Guerras Mundiais</i> 31/03/23 e 05/04/23	Atividade 2: <i>Portugal do autoritarismo à democracia, A questão colonial</i> 23/03/23 e 29/03/23

Atividade 3: <i>A arte enquanto processo: criar é agir</i> 11/05/23, 17/05/23 e 18/05/23	Atividade 3: <i>A América Latina</i> 05/05/23, 09/05/23 e 10/05/23
---	---

**Fonte Própria**

Queremos novamente referir que a diferença entre as turmas fez com que nosso exercício de exploração de imagens em sala de aula fosse muito particular a cada turma que lecionávamos. Procurámos adaptar nosso trabalho às características dos alunos, suas necessidades e as temáticas de estudo. Iremos explicar como dinamizámos e aplicámos essas várias atividades que tiveram, como produto final, o Portfólio digital dos alunos - instrumento imprescindível para esta investigação.

### **3.6.1 – Inquérito Inicial**

Como referimos, o ponto de partida do nosso estudo foi um questionário inicial, aplicado no início do segundo semestre, que serviu de base à recolha de dados das nossas duas turmas. A partir da leitura e análise das respostas dos alunos, começámos a pensar e traçar nossas estratégias pedagógicas e as atividades que iríamos desenvolver no decorrer do ano letivo e que iremos apresentar a seguir. A realização do inquérito inicial, com o 11º ano L foi ao dia 23 de fevereiro de 2023 e com o 12º T foi ao dia 06 de Janeiro de 2023. Eis um exemplo de parte do Inquérito Inicial:<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> As planificações das turmas e os inquéritos completos podem ser consultadas no anexo 7.

1- As perguntas a seguir correspondem ao Cinema

a) Tens o costume de frequentar o cinema?

Sim

Não

b) De sua opinião pessoal acerca do cinema, qual gênero de preferência?

---

---

---

---

c) O cinema/imagens em movimento, facilitam a compreensão da disciplina de história?

---

---

---

d) Considera o cinema/imagem em movimento como um documento histórico? Porquê?

Sim

Não

### 3.6.2. – Atividades com 11º ano L

#### 3.6.2.1 – Primeira Atividade – O cinema.

Devido a necessidade de gestão de tempo, aplicámos a primeira atividade do portfólio digital em conjunto com o inquérito inicial, no dia 23 de fevereiro de 2023, em uma aula de 100 minutos. Com o 11º L, estávamos no módulo 9 do programa de História e Cultura das Artes, correspondendo à unidade temática *A cultura do cinema: O cinema: o triunfo do sonho e do mito; O Charlot (1914-1936)*.<sup>31</sup>

A leção do programa de História da Cultura e das Artes (HCA) tem como desafio o cruzamento das contextualizações históricas com as temáticas artísticas, de forma que o conhecimento se construa através da articulação entre Arte e História. Procurámos adaptar nossas aulas para que os alunos compreendessem as paisagens históricas que estavam “por trás” das expressões artísticas, de seus desenvolvimentos, além das influências mútuas que ocorrem entre estes campos. Um dos focos dessa aula era que os discentes compreendessem o

---

<sup>31</sup> Planificação em anexo 7.2.



surgimento do cinema, seu desenvolvimento a nível europeu e em Hollywood e o caso do personagem *Charlot*, relacionando estes acontecimentos com o contexto histórico em que estavam inseridos.

Organizamos a aula em três momentos principais, no que toca a leitura e interpretação de imagens: iniciámos a lição falando do cinema dos irmãos Lumière, desenvolvendo este tema até a década de 30 com a ascensão de Hollywood; discutimos o cinema europeu e realizámos uma análise do caso do personagem *Charlot* de Charlie Chaplin. Assim, no primeiro momento os discentes responderam ao inquérito inicial, correspondendo a primeira parte da ficha de trabalho apresentada que pode ser visualizada em anexo 8. Obtendo as informações iniciais demos seguimento à lecionação da aula, apresentando os irmãos Lumière e o surgimento do cinema, seguindo para a apresentação do filme *Viagem à Lua* de Georges Méliès, de forma a interpretarem os, embora precoces, efeitos especiais. Os alunos deveriam tomar notas ao longo da aula, acerca de cada audiovisual apresentado, respondendo ao inquérito em vários momentos ao longo da aula.

Abaixo, apresentamos a grelha dos documentos iconográficos que utilizámos para mobilizar as discussões e interpretações dos nossos alunos acerca da História do cinema. Realizámos diversas interpretações de fotografias que foram projetadas no *PowerPoint* que montámos para essa aula, como nos casos de Méliès e Chaplin, como exposto na planificação 7 em anexo 7.2.

**Tabela IV: Fontes iconográficas Atividade 1 – O cinema**

1º	<i>Viagem à Lua</i> de 1902 – George Méliès
2º	<i>O Homem da Câmara de Filmar</i> de 1929 – Vertov
3º	Documentário – <i>O Século do Povo</i> – URSS
4º	<i>The Jazz Singer</i> de 1927 – Crosland
5º	<i>The Immigrant</i> de 1917 – Charlie Chaplin

**Fonte própria**

Para cada audiovisual apresentado havia a pergunta a interpretação ao inquérito, na qual os alunos deveriam responder acerca das técnicas presentes ao primeiro momento do cinema com *Georges Méliès*, a veiculação política do cinema com o caso prático da URSS; o cinema de Hollywood enquanto entretenimento através primeiro filme sonoro *The Jazz Singer* e, por fim, o principal personagem a ser retratado, Charlie Chaplin, na sua particularidade de entreter e ao mesmo momento divulgar uma mensagem social. Seguiu-se a sintetização de todas as ideias e a formulação de um mapa mental no quadro negro, realizado com os estudantes, que

deveriam, também, realizar a primeira atividade do portfólio digital acerca de Charlie Chaplin. Através dos registos dos alunos sobre as suas interpretações no Portfólio individual, pudemos analisar e enquadrar essas respostas nos níveis de Evidência e Significância Histórica que descrevemos anteriormente.

Eis um exemplo, dos registos nos portfólios digitais realizados, com a caricatura e biografia de Chaplin, outros podem ser visualizados em Anexo 7.2.

## Charlie Chaplin

Charles Chaplin (1889-1977) foi um ator, comediante, diretor, compositor, roteirista, cineasta, editor e músico britânico. Chaplin foi um dos atores da era do cinema mudo, notabilizado pelo uso de mímica e da comédia pastelão.

Seu personagem mais famoso foi o vagabundo Carlitos, oprimido e engraçado, este personagem denunciava as injustiças sociais. De forma inteligente e engraçada, este grande artista sabia como fazer rir e também chorar.



### 3.6.2.2 – Segunda Atividade – Vanguardas Europeias

A segunda atividade foi realizada em colaboração com a colega de estágio, visto que as aulas sobre as *Vanguardas Europeias* foram divididas entre as duas, totalizando em quatro lições para o desenvolvimento deste tema. As intervenções ocorreram nos dias 22, 23 e 31 de Março e 5 de Abril e também correspondiam ao módulo 9 do programa, que é nomeado como *A Cultura do Cinema*, no que abordámos o expressionismo abstrato, surrealismo e o neorrealismo, combinando com as Aprendizagens Essenciais da *Arte entre as Guerras Mundiais*.<sup>32</sup>

Na primeira e segunda abordámos o Expressionismo Abstrato através da exploração do filme *Pollock* (2000) que nos permitiu trabalhar alguns precursores do expressionismo abstrato. A segunda aula foi dedicada ao surrealismo e à compreensão do seu surgimento e repercussões, pelo que apresentámos aos alunos as suas duas correntes principais: o Automatismo Psíquico e a Via Onírica, bem como os artistas mais representativos dessas expressões. Na terceira aula

---

<sup>32</sup> Planificação em anexo 9 – surrealismo e neorrealismo; planificação e questionário *Pollock* anexo 4.1 e 4.2.

abordamos a compreensão do Neorrealismo enquanto uma “arte democrática”, refletindo sobre a Revolução mexicana de 1910, através da qual pudemos estudar os reflexos da propaganda soviética.

Como já mencionamos, os níveis de análise e compreensão da Evidência Histórica desses alunos eram inicialmente baixos, sobretudo na interpretação de filmes (imagens em movimento). Por isso, escolhemos dinamizar essa estratégia de forma que os alunos trabalhassem com os recursos iconográficos e logo registrassem suas impressões nos questionários/portfólios. Por exemplo, no Expressionismo Abstrato trabalhamos o filme *Pollock* de forma que os alunos compreendessem a vanguarda no contexto do pós-guerra e conforme visualizavam o filme, tinham de ir respondendo questões que colocamos que serviam de orientação na leitura e interpretação das informações presentes no filme, como se pode visualizar o questionário em anexo 4.1 e 4.2. Já para o Surrealismo e Neorrealismo nos focamos na interpretação de pinturas (imagens fixas) e conduzimos os alunos para sua devida leitura e análise. Procuramos trabalhar com recursos variados, que podem ser visualizados na tabela abaixo:

**Tabela V – Fontes iconográficas atividade 2 – Vanguardas Europeias**

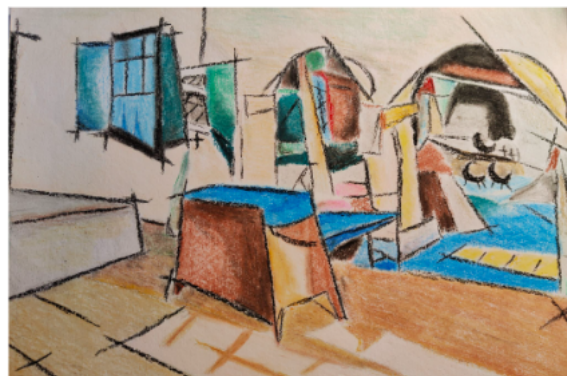
1º Surrealismo	<i>The Escape Ladder, Série Constellation de 1940, André Miró.</i>
2º Surrealismo	<i>A Tentação de Santo Antônio, 1946, Salvador Dalí.</i>
3º Surrealismo	<i>O filho do Homem, 1964, René Magritte.</i>
4º Neorrealismo	<i>A Epopeia do Povo Mexicano, 1929-1935, Diego Rivera.</i>
5º Neorrealismo	<i>As Duas Fridas, 1939, Frida Kahlo.</i>

**Fonte Própria**

Depois dessas intervenções, os alunos tinham de escolher uma vanguarda europeia para registrar no Portfólio individual, com uma pintura que bem a expressasse, para além da interpretação da obra. O estudante poderia depois reproduzir ou reinventar a pintura, fazendo uma espécie de “remix” da análise do quadro num novo produto artístico, um dos reproduzidos pode ser visualizado abaixo, o guião de realização da atividade do portfólio assim como outros exemplos podem ser visualizados em Anexo 9.

### 3- As Vanguardas Europeias - Cubismo

Esta obra foi inspirada na pintura da “Cozinha da Casa de Manhufe” de Amadeu de Sousa Cardoso, feito com o material pastel d’óleo. O pintor nasceu a 14 de novembro de 1887 em Amarante e morreu a 25 de outubro de 1918 no Espinho. Pertencente à primeira geração de pintores modernistas portugueses, Amadeo de Souza-Cardoso destaca-se entre todos eles pela qualidade excepcional da sua obra e pelo diálogo que estabeleceu com as vanguardas históricas do início do século XX.



#### 3.6.2.3 – Terceira Atividade – *Pop Art*

A última intervenção que realizamos com essa turma foi no contexto do estudo da *Pop Art*, se desenvolvendo em três aulas de 100 minutos, nos dias 11, 17 e 18 de maio de 2023. A Aprendizagem Essencial que deveríamos desenvolver era “*A cultura do espaço virtual*”, e procurámos fazer com que os alunos compreendessem a relação da *Pop Art* com a ascensão da sociedade de consumo, na qual a publicidade, arte e consumo começam a se relacionar de diversas formas.<sup>33</sup>

Discutirmos como esta nova sociedade influenciou uma arte mais massificada e consumista e na primeira aula assistimos o documentário “Exit through the gift shop” (2011), produzido por Banksy, que conta a história de Mr. Brainwash, que nos permitiu demonstrar aos alunos como a *Pop Art* está presente nos dias de hoje. Nas outras aulas focámos-mos na interpretação de obras de *Pop Art*, apresentando os principais artistas e suas obras, exercício esse que os alunos também deveriam registar em seu Portfólio Individual. Entre várias obras trabalhadas em sala de aula, demonstramos algumas delas na tabela abaixo:

**Tabela VI: Fontes Iconográficas atividade 3 – *Pop Art***

1º	<i>Just What Is It that Makes Today's Home So Different and So Appealing?</i> , 1956, Richard Hamilton.
2º	<i>Três Bandeiras</i> , 1958, Jasper Johns, Whitney Museum of American Art, Nova York.
3º	<i>Bed</i> , 1955, Robert Rauschenberg, Museu de Arte Moderna de Nova York.

<sup>33</sup> Visualização da planificação em anexo 10.

4º	<i>In the Car</i> , 1963, Roy Lichtenstein, Galeria nacional escocesa de Arte Moderna.
5º	<i>Latas de Sopa Campbell's</i> , 1962, Andy Warhol, Museum of Modern Art, Nova Iorque.
6º	<i>Mr. Brainwash, Einstein, Thrower e Mickey &amp; Minnie</i> , 2018, Mr. Brainwash, Cortesia da Galerie de Bellefeuille.

### Fonte Própria

Para o Portfólio, os alunos deveriam escolher um artista da *Pop Art*, construir uma pequena biografia e escolher uma obra dele/dela e fazer sua interpretação. Depois, os estudantes podiam reproduzir a obra, conforme um exemplo abaixo (mais exemplos em Anexo 10):

## 4 - Pop Art

**Patrick Cornée** - Nascido em 1962 em Toulouse, Patrick Cornée, pintor, vive e trabalha em Mougins. Aos 16 anos, impulsionado nessa direção por um pai militar, Patrick Cornée alistou-se na Marinha Francesa. Depois de seis anos navegando pelo mundo, a vontade de pintar ressurgiu e se impôs como óbvia. Ele então se matriculou na Beaux-Arts em Toulon e teve aulas no estúdio de um pintor. Lá desenvolveu seu próprio estilo e passou a trabalhar com galerias nacionais e internacionais.



Esta obra, de Patrick Cornée, foi inspirada numa das obras de Andy Warhol e nela conseguimos ver a utilização da publicidade e a sociedade de consumo como as latas de sopa "Campbell's" e os símbolos da Louis Vuitton e da Gucci. Também conseguimos ver o uso da colagem, a estética industrial, a utilização de "quadrinhos", a reprodução em série de temáticas e as cores vibrantes, intensas e primárias.

Escolhi esta obra porque me chamou a atenção, além de ter o Mickey, tem cores vibrantes e intensas e também o pormenor das latas de sopa "Campbell's". Achei a obra bastante interessante para poder reproduzir.

Esta pintura enquadra-se numa evidência histórica porque o pintor utiliza técnicas e imagens do passado, e assim consigo compreender melhor o contexto histórico comparando com outras imagens chegando ao conteúdo da Pop Art.

Também é uma significância histórica pois a técnica e por exemplo as latas de sopa "Campbell's" têm um significado do passado, onde comparado com imagens e evidências históricas eu consigo observar isso.



### 3.6.3 – Atividades com 12º Ano T

#### 3.6.3.1 – Primeira Atividade – Guerra Fria

A primeira atividade que realizamos com o 12ºT foi no contexto do estudo da Guerra Fria, correspondendo às Aprendizagens Essenciais do ponto “*Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico*” do programa de História A<sup>34</sup>. Para introduzir este tema queríamos que

<sup>34</sup> Visualização da planificação e guião de atividades em anexo 11.



nossos alunos compreendessem as diferenças entre o mundo comunista e o capitalista, pelo que realizámos a estratégia pedagógica de uma Sala de Aula Invertida, em duas aulas de 100 minutos.









A primeira aula nos dedicámos a apresentar o tema e explicar os materiais que disponibilizámos para os alunos realizarem a atividade. Assistimos a trechos do documentário “The entire history of the col war explained” e os alunos tinham de anotar em seus cadernos as principais diferenças observadas entre os blocos e classificá-las em distinções políticas, sociais, militares, ideológicas ou econômicas. Ou seja, os alunos tinham que, por meio dos documentos iconográficos, identificar e classificar as principais diferenças entre os EUA e a URSS.

Posteriormente, dividimos a turma em dois grandes grupos: a URSS e os EUA. Realizámos guiões orientadores para que os alunos, entre eles, trabalhassem em duplas cada tema proposto no guião de forma a desenvolverem a temática daquele bloco. Preparámos cartazes para cada um dos temas, que foram trabalhados e interpretados em sala de aula, e que também serviram para orientar as respostas dos alunos e seu registo no Portfólio. Depois desse estudo, os alunos tinham de realizar uma síntese dos seus temas e articularem a interpretação dos cartazes com o que haviam estudado. Para a URSS, os temas eram: A Doutrina Jdanov e o Plano Molotov; Pacto de Varsóvia; Democracias Populares e a Economia planificada e coletivizada. Já os grupos de alunos responsáveis para estudar o EUA, tinham como tema: Doutrina Truman e Plano Marshall; NATO; Democracia cristã e Social-Democracia; Os trinta gloriosos e a sociedade de consumo. Os guiões orientadores podem ser visualizados no Anexo 11.

Realizada a síntese correspondente a cada um dos cartazes, dinamizámos um debate acerca dos dois grupos. Nesta atividade os alunos tiveram de mobilizar os conhecimentos do tema de estudo que se aprofundaram, explicando para os colegas e ouvindo suas explicações. Os alunos também puderam apresentar para a turma, de forma oral, a síntese que realizaram sobre os cartazes e comparamos as perspetivas dos dois grupos, visto que queríamos destacar as diferenças entre os dois blocos, sublinhando no quadro aquilo que os alunos destacaram. Assim, ocorreram quatro momentos de formulação desta aula: primeiro a reestruturação da sala em dois grandes blocos, um a cada lado representando cada um dos países, seguida da divisão e disponibilização dos guiões. A segunda parte da aula esteve voltada para a análise dos materiais disponibilizados de forma a realizar a síntese de apresentação ao debate; o terceiro momento foi a realização do debate. A finalização da aula deu-se com a construção do portfólio digital para o qual os estudantes deveriam transpor a síntese realizada. Tantos os cartazes

utilizados um exemplo, dos trabalhos produzidos, pode ser visualizado abaixo, os demais podem ser visualizados em Anexo 11:

**Tabela VII – Fontes iconográficas atividade 4 – Guerra Fria**

Cartazes - EUA	Cartazes - URSS
 <p>Doutrina Truman</p>	 <p>Doutrina Jdanov</p>
 <p>Plano Marshall</p>	 <p>Plano Molotov/COMECON</p>
 <p>NATO</p>	 <p>Pacto de Varsóvia</p>
 <p>American Way Of Life</p>	 <p>Economias Planificadas</p> <p>URSS</p>
 <p>Doutrina Social da Igreja</p>	 <p>Democracias Populares</p>

Fonte Própria

## 2 - A Guerra Fria

### A NATO

A NATO (North Atlantic Treaty Organization) ou OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) é uma aliança militar criada em 1949, firmada inicialmente por 12 países (Estados Unidos, Canadá, Itália, Reino Unido, França, Bélgica, Portugal, Luxemburgo, Holanda, Dinamarca, Noruega e Islândia).

Esta surge após o Bloqueio de Berlim, num emergente clima de tensão entre as duas potências (Estados Unidos e União Soviética). O objetivo da aliança era essencialmente defender os territórios por ela abrangidos e garantir a herança comum dos povos, fundada em moldes democráticos e pró-liberdades individuais. Como foi referido, a NATO é uma aliança militar defensiva, logo, prima pela resolução pacífica e diplomática dos conflitos (art.1º). Para a ela pertencer, é necessário que cada um dos seus membros tenha recursos militares que garantam a defesa do seu território (art.3º). Além disso, em caso de um eventual ataque a um destes países este deve ser encarado como um ataque dirigido contra todos os restantes membros (art.5º).

## 2 - A Guerra Fria

- A evolução da NATO

1949 - Bélgica, Canadá, EUA, França, Holanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal e Reino Unido.

1952 - Grécia e Turquia.

1955 - Alemanha.

1982 - Espanha.

1999 - República Checa, Hungria e Polónia.

2004 - Bulgária, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Letónia, Lituânia e Roménia.

2009 - Albânia e Croácia.

2017 - Montenegro.

2020 - Macedónia do Norte.

Futuro incerto - Possíveis entradas da Suécia, Finlândia, Ucrânia, ...





Através do documento iconográfico, verificamos que a NATO continua a expandir a sua área de influência. No lado direito da imagem estão representados dois soldados com capacetes vikings, representando a possível entrada de dois países nórdicos na aliança, Suécia e Finlândia. Esta entrada levanta diversas questões como uma eventual entrada futura da Ucrânia, que pode, por isso, criar vários problemas, entre eles uma eclosão de uma guerra maior do que aquela que temos assistido atualmente.

Na minha opinião, embora o documento iconográfico tenha ajudado na compreensão da atual situação política da NATO, acredito que nos moldes que o trabalho está proposto (“principais características da NATO”) o documentário pode fornecer melhores e mais informativos dados sobre esta questão.

Este documento pode ainda ser um conector com o passado e assim auxiliar na compreensão do presente e futuro. Nesta imagem, que é relativamente atual, podemos efetuar esta conexão na medida que em 2023, muitos anos depois da sua criação, a NATO ainda tem um papel relevante no panorama geopolítico mundial. Através do documento visual é evidenciado claramente um acontecimento histórico, neste caso a entrada dos 2 países nórdicos, Suécia e Finlândia.

### 3.6.3.2 – Segunda Atividade – Guerra Colonial

Esta atividade ocorreu em parceria entre o grupo disciplinar de História com a Biblioteca Escolar, nos permitindo a concorrer a atividade Top das Bibliotecas escolares do Ministério da Educação, a qual conseguimos vencê-la. A estratégia do programa das Bibliotecas para o 25 de Abril, pode ser consultado no site mencionado em nota de rodapé<sup>35</sup>.

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

PROGRAMA ESTRATÉGIA BIBLIOTECAS CANDIDATURAS PROJETOS SUPORTE INICIATIVAS

**25 de ABRIL, um saber em construção!**

Com o objetivo de comemorar a revolução de 25 de abril de 1974, a biblioteca da **Escola Básica e Secundária José Falcão**, do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, desenvolveu a atividade **25 de Abril - um saber em construção!**, em parceria com o Núcleo de Estágio de História, o Grupo de História e a Associação de Estudantes.

A atividade teve a intenção de conduzir a aprendizagem com recurso à linguagem multimodal e pretendeu desenvolver a literacia mediática e ampliar o conhecimento, com a promoção de competências do referencial **Aprender com a Biblioteca Escolar** e do **Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória** (PASEO).

O seu desenvolvimento integrou as seguintes experiências de aprendizagem:

**Rádio da escola - 25 de Abril, uma manhã que dá que falar**

- Os alunos pesquisaram os discursos/intervenções relativos à manhã do dia 25 de abril de 1974, confrontando diferentes fontes (validação de pelo menos três fontes).
- Selecionaram os discursos mais relevantes e gravaram-nos com recurso à aplicação **Vocaroo**.
- Pesquisaram e selecionaram, também, músicas representativas do ambiente revolucionário.

**Veja também:**

- Planificação da atividade
- 1ººe síntese da atividade
- Cartaz 1
- Cartaz 2

PRÊMIO ATIVIDADE TOP  
25 DE ABRIL - UM SABER EM CONSTRUÇÃO!

Para além da disciplina de História, o tema do 25 de Abril toma importância para toda a comunidade escolar e sociedade portuguesa de forma que procuramos aqui realizar uma

<sup>35</sup> Para visualização da Atividade Top, sua planificação e descrição de todo trabalho desenvolvido, apenas aceder ao site da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação: <https://www.rbe.mec.pt/np4/25-de-abril-um-saber-em-construcao.html>

estratégia mais arrojada e com parcerias multidisciplinares. Começamos por construir esta atividade nas aulas dos dias 23 e 29 de março, onde lecionamos a questão colonial, de acordo com as aprendizagens essenciais da disciplina.<sup>36</sup> A aula propriamente dita sobre o 25 de Abril de 1974 foi lecionada pela colega de estágio, servindo também para o tema de seu relatório. No capítulo dedicado ao estágio pedagógico, já tivemos oportunidade de explicar como ocorreu essa dinâmica, cabendo aqui apenas lembrarmos alguns aspetos principais.

Nas nossas intervenções, trabalhamos com fontes iconográficas variadas e procurámos mobilizar estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem. Nós baseamos nas fotografias da guerra colonial e em alguns recursos audiovisuais para compreender o início da guerra em 1961 em Angola e como se alastrou para Guiné e Moçambique. Nesses 13 anos é possível observar o isolamento internacional de Portugal e o enfraquecimento interno do regime salazarista, aspetos esses, que os alunos tinham que observar e registar na exploração dos recursos.

Iniciámos a atividade com fotografias que representavam a Guerra Colonial, e utilizámos um documentário da RTP “Memórias da Guerra em África”, que entrevistava ex-combatentes, nos permitindo focar na memória e na interpretação iconográfica destas pessoas. Para o registo no Portfólio, orientamos três vertentes que os alunos poderiam escolher para realizar sua síntese do tema e interpretação das imagens: 1- O Horror da Guerra; 2 - A Africanização do exército; 3 - Enfermeiras Paraquedistas, de acordo com o Manual dos Alunos que orientava esses três tópicos de leitura e análise.

Nesta aula, também realizámos um questionário, questionando a preferência dos alunos quanto ao tipo de fonte iconográfica – documentário ou fotografia. No dia 5 de abril, fomos com os alunos à feira local da cidade, que acontece todas as Quartas-feiras, para realizarem entrevistas acerca da Guerra Colonial e o 25 de Abril, aqui os alunos tiveram a oportunidade de conversar com pessoas que foram a Guerra e/ou participaram ao 25 de Abril (a visualização das perguntas realizadas e exemplos de portfólios produzidos podem ser visionados em anexo 12).

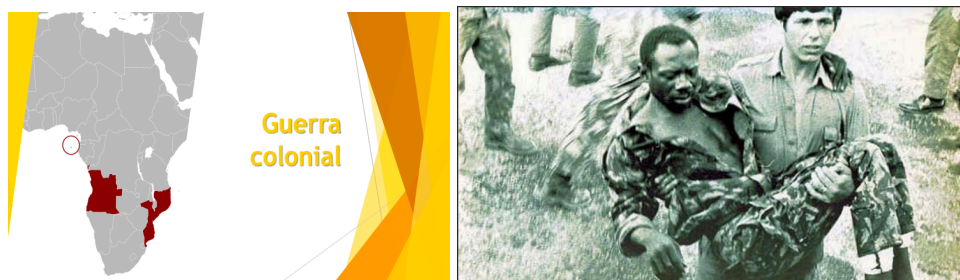
---

<sup>36</sup> Planificação e Guião de entrevista anexo 12.

**Tabela VIII: Fontes iconográfica atividade 5 – Guerra Colonial**


<p>1- Horror da Guerra: Angola, 1961 – Resgate de tropas portuguesas.</p>		
<p>2- Africanização do exército: Moçambique, 1969-1973, coleção general Kaúlza de Arriaga</p>		
<p>3- Enfermeiras para-quedistas Maria Arminda e Maria Ivone Reis. Aeroporto de Luanda, Agosto, 1961. Embarque para a Serra da Canda. Fonte: Ivone Reis.</p>		

Fonte própria



### Reflexão sobre a imagem

- ▶ A fotografia que escolhi foi a africanização-2, nesta imagem temos presente em primeiro plano dois soldados um branco e um negro, o soldado branco leva o outro ao colo pois este está ferido. Em segundo plano temos outros soldados que não conseguimos ver a cara, vê-se apenas as pernas. Esta imagem tem como contexto a guerra colonial, o autor desta imagem não se conhece concretamente, faz parte de um portal criado por ex-combatentes que foram colocando fotografias que os próprios tiraram. Não é indicado a data específica desta fotografia, mas sabemos que foi tirada durante a guerra colonial em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau

- ▶ Esta fotografia enquadra-se como uma evidência histórica, pois retrata um momento da história em que a distinção racial era uma realidade em muitas partes do mundo, inclusive nas Forças Armadas. A presença de um soldado branco a carregar um soldado negro ferido é uma imagem que contradiz essa distinção, o que demonstra que pessoas de diferentes etnias podem trabalhar juntas em prol de um objetivo comum.
- ▶ Além disso, esta imagem é significativa historicamente porque representa uma mudança no modo como a guerra era percebida na época. Em vez de ser vista como um conflito entre raças ou nacionalidades, esta imagem mostra a solidariedade entre dois soldados, independentemente de sua raça ou etnia, sendo assim um testemunho da luta contra o racismo e da procura por igualdade. 

## Entrevista

- ▶ “ Estive na guerra de 1968 a 1970 em Angola, na província de Henrique de Carvalho. A guerra para mim é errada, causou muita desgraça tanto cá como em Angola. Não sabíamos para onde íamos éramos muitos.” Os movimentos independentistas começaram a ter grande força não só na guerra mas também na população. O descontentamento na população piorou com a guerra porque as pessoas não queriam ir para a guerra. Morreu muita gente isso pode ter provocado uma vontade de agir nas pessoas e fazerem o 25 de abril. “Esta fotografia transmite as dificuldades que passamos lá, mas sempre com muita cooperação entre soldados, sempre nos ajudamos, nunca se deixava ninguém para trás.”

### 3.6.3.3 – Sexta Atividade – América Latina

A última atividade que realizámos ocorreu no contexto da unidade “Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual da América Latina, conforme as Aprendizagens Essenciais <sup>37</sup>. Escolhemos trabalhar a ditadura militar brasileira pela curiosidade dos alunos sobre esse tema, do retrato brasileiro contemporâneo e de sua violência, pelo que aproveitámos para conversar sobre esses temas com os estudantes, a partir da discussão da ditadura civil-militar de 1964.

Organizámos o desenvolvimento deste tema em três aulas, sendo duas delas de 100 minutos e uma de 50 minutos. Trouxemos vários tipos de documentos iconográficos sobre as Ditaduras Militares da América Latina, e procurámos realizar uma Aula-Oficina, disponibilizamos os materiais e documentos (músicas, textos, imagens), que os alunos exploraram, interpretando os documentos, visto que depois retomámos as ideias por eles expressas através do diálogo horizontal. Os alunos tinham de debater sobre o que foi visto, discutindo os documentos e as informações que conseguiram captar e expressar suas opiniões acerca do tema.

Na segunda aula sobre o tema iniciámos sendo mais expositivas e depois trabalhámos com diversos recursos visuais - utilizámos um excerto da série da Netflix – *Os pacientes do Dr.*

---

<sup>37</sup> Planificação anexo 13.

*Garcia*; trabalhámos textos da Operação Condor da CIA; analisámos imagens da repressão militar nas ditaduras; e visualizamos e discutimos um trecho do filme *Argentina, 1985*, demonstrando que este foi o único país latino americano que concretizou um julgamento dos crimes de direitos humanos realizados no período ditatorial. No fim, de maneira a consolidar as aprendizagens, foi disponibilizado uma ficha de trabalho com documentos históricos diversificados, que deveriam ser utilizados na realização da síntese pedida. Para a atividade do portfólio digital deveriam escolher uma das fotografias disponibilizadas nos materiais de trabalho do *Classroom* para interpretação e associação a Evidência e Significância Históricas, abaixo podem ser visualizadas algumas fotografias e suas temáticas, um exemplo dos portfólios produzidos, a ficha de trabalho e mais exemplos dos portfólios podem ser visualizados em Anexo 13.

**Tabela IX: Fontes Iconográficas atividade 6 – América Latina**

<p><b>1- Ditadura Militar no Brasil</b> Fotógrafo Evandro Teixeira, Manifestação centro do Rio de Janeiro, 1968.</p>		
<p><b>2- Ditadura Militar na Argentina</b> Fotógrafo Daniel Garcia, retirada do jornal O Globo, 1982.</p>	 <p><small>Guardas de polícia Federal detêm homem durante marcha contra a ditadura em Buenos Aires em março de 1982 – Foto: DANIEL GARCIA / AFP</small></p>	
<p><b>3- Ditadura Militar no Chile</b></p>	 <p><small>O Estádio Nacional, em Santiago, transformado pelas polícias em centro de detenção, tortura e assassinato de apoiadores do regime deposto</small></p>	

**Fonte própria**



#### 4 – As ditaduras militares na América Latina

- Nos anos 60,70 e 80 a maior parte dos países da América Latina enfrentaram ditaduras militares.
- Todas essas ditaduras, mesmo diferindo o país, compartilhavam características semelhantes.
- As razões para que tal regime tenha sido implementado, foram diversas. Foi o resultado de uma combinação de fatores políticos, econômicos e sociais.



Mapa representativo das ditaduras militares na América Latina anos 60-90

15

- Um exemplo de um motivo para tal ter acontecido foi a instabilidade política e econômica que causou inflação descontrolada e dívida externa alta nos países. Consequentemente, levou a que muitos governos adotassem políticas autoritárias e gerou instabilidade sobre as democracias, que se tornavam vulneráveis a golpes militares.
  - O Brasil foi um caso disso mesmo, a ditadura foi instaurada após um golpe militar. Este regime durou cerca de 21 anos no qual havia um controle total por parte dos militares para com a população.
  - A implementação de ditaduras, nestes países foi influenciada pelos EUA, onde a sua motivação era impedir o avanço dos subversivos (comunistas e socialistas) nesses países, como tinha ocorrido anteriormente em Cuba.

16

- Contudo este não era o único intuito dos EUA. Havia uma motivação política, social e econômica por trás. A política relacionada com a vontade espalhar o capitalismo, a social ligada à Operação Condor e a econômica relacionada com o neoliberalismo com influências do macartismo.
- O macartismo foi um movimento político e social que ocorreu nos Estados Unidos, caracterizado pela perseguição e extinção de supostos comunistas dentro do país. As consequências deste movimento tiveram impacto na América Latina.
- Este movimento teve várias interações e efeitos nas questões sociais da América Latina, tais como: no aumento significativo das desigualdades sociais, devido às políticas econômicas adotadas que geriam mal a distribuição da riqueza; a decadência das condições de vida; o aumento do desemprego e diminuição dos salários; entre outros.

17

- Percebendo-se assim que o macartismo teve um impacto significativo nas condições sociais e no bem-estar da população.
- É importante ressaltar que o macartismo foi um período marcado por violações dos direitos civis e abusos de poder.
- No documento 2, "CIA-Central Intelligence Agency, "Weekly Summary", SECRETO" percebe-se que a CIA ensina, coordena e influencia os países (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia e Paraguai).
- Relativamente à Operação Condor, esta foi fundada em 1975 e promovida pelos EUA. Foi uma aliança entre as ditaduras da América do Sul onde o objetivo era combater os opositores políticos, ou melhor dizendo, os subversivos.

18

- Os países envolvidos nesta aliança eram a Bolívia, o Uruguai, o Paraguai, o Brasil, o Chile e a Argentina, todos com o apoio dos Estados Unidos.
- Estes envolveram-se, com a troca de informações, sequestros, torturas e assassinatos de opositores políticos ou qualquer pessoa que fosse considerada uma ameaça aos regimes militares.
- As ações da Operação Condor resultaram em milhares de mortes e desaparecimentos em toda a América do Sul, o que demonstra a grande violência que ocorreu durante as ditaduras. Violência essa seja física, contra aos direitos humanos, tortura, desaparecimentos forçados ou até censura.

19

## Documento iconográfico

- O documento iconográfico ao lado simboliza um grave abuso contra um cidadão argentino, durante a ditadura militar Argentina (1976 a 1983).
- Este período ficou marcado por repressão, mortes, tortura, desaparecimento, perseguições e sequestros para com aqueles que mostravam ser opositores políticos do regime.



Homem detido por guardas da polícia federal argentina, durante uma marcha contra a ditadura em Buenos Aires: março de 1982

20

- Através da análise da fotografia, observamos em primeiro plano, vários guardas da polícia federal argentina (cerca de 4), armados e fardados, a arrastar um cidadão pelo chão, sem qualquer brio ou empatia para com ele.
- No contexto da situação, o senhor estava a protestar no rua contra o regime da altura. Logicamente, como foi dito anteriormente, este tipo de comportamento não era de todo aceite. Daí, estarem vários guardas a levar o homem à força, provavelmente para depois o deterem ou até algo pior.
- Este tipo de acontecimento foi resultado da Operação Condor, que visava excluir todas as pessoas que não demonstrassem os mesmos ideais do regime ditatorial.
- Protestar contra o que acha errado e lutar pelo que queria, levou o senhor a ser detido, privando assim a sua liberdade de expressão e reprimindo os seus direitos como cidadão livre.

21

## Resposta às questões

### Evidência histórica

Durante o estudo sobre este período histórico, as ditaduras da América Latina dos anos 60 a 90, analisamos diversos documentos históricos. Sejam estes, fotografias, vídeos, jornais ou até músicas, todos eles auxiliaram-me na compreensão do significado histórico deste período.

Através do cruzamento das ideias presentes nos documentos, é possível perceber a evidência histórica e de que maneira os acontecimentos realmente ocorreram.

No caso desta temática, o tipo de documento que mais me ajudou na compreensão histórica e na aproximação dos conteúdos, foram os vídeos. Isto porque, foi também o tipo de documento que me despertou maior interesse quando lecionada a matéria e apresentava informações claras e bem desenvolvidas.

22

As análises dos resultados dessas atividades, que como viemos mostrando, podem ser observadas, sobretudo, no Portfólio individual e digital dos alunos, serão feitas no capítulo seguinte. Iremos classificar os níveis de Evidência e Significância Históricas dos alunos para aferir resultados e analisaremos os níveis de interpretação da imagem, bem como as capacidades de olhar crítico para a cultura visual. Assim, procuraremos explicar como o trabalho com imagens pode auxiliar os alunos a elevarem os níveis de compreensão do conhecimento histórico, por meio destes conceitos de segunda ordem, colaborando com o progresso e evolução dos alunos.

#### **3.6.4 – Inquéritos Finais**

Após a realização dessas atividades, no final do segundo semestre, aplicámos um inquérito final , que como já referimos, tinha por objetivo compreender os níveis de Significância e Evidência Históricas dos alunos, bem como perceber as evoluções nas competências de interpretação e análise de imagens.<sup>38</sup> Também procurámos perceber a opinião de nossos alunos relativamente às atividades mobilizadas, as estratégias pedagógicas que utilizamos, e o funcionamento da disciplina, de uma maneira geral, para além da pertinência do estudo de fontes iconográficas. Assim, também pudemos completar as conclusões dos nossos estudos, visto que queríamos entender se esse exercício exploratório de imagens contribuiria para o desenvolvimento dos níveis de significância e evidência.

Apresentaremos, no próximo capítulo, a análise desses dados e dos resultados do estudo.

---

<sup>38</sup> Visualização do Inquérito final em Anexo 14.



## Capítulo IV – Aplicação do estudo pedagógico e análise de resultados

O presente capítulo está dividido em quatro subcapítulos. O primeiro corresponde à análise dos inquéritos iniciais, de ambas as turmas que aplicamos o estudo, de forma comparativa, o que concretizou o ponto de partida do nosso estudo. Em seguida, analisaremos a aplicação e desenvolvimento das dinâmicas didático-pedagógicas, inferindo os resultados que obtivemos no estudo a partir dos níveis que traçamos da Evidência Histórica, com base em Rosalyn Ashby; e igualmente com a Significância Histórica, estruturado por Peter Seixas. Por fim, levantaremos os resultados obtidos nos inquéritos finais, comparando-os entre as duas turmas que aplicamos o estudo, e tecendo algumas considerações finais sobre o trabalho realizado e dos resultados obtidos.

### 4.1 – Análise dos inquéritos iniciais

De maneira a compreender o nível inicial de interpretação dos alunos, implementamos inquéritos iniciais em ambas populações de estudo. No que toca a interpretação de imagens, em específico, adaptamos as perguntas consoante as temáticas de estudo que estavam sendo abordadas em cada turma.<sup>39</sup>

#### - 11º Ano L

Como referenciamos no capítulo acima, aplicamos este inquérito no 11ºL no contexto da nossa primeira atividade desenvolvida para o Portfólio, na aula que foi lecionada no dia 23 de fevereiro de 2023. A aula era de 100 minutos, e logo no início disponibilizamos o questionário, solicitando que os alunos respondessem apenas a primeira parte do inquérito (questão 1 e suas respectivas alíneas). Com isso, procurávamos perceber os níveis de interpretação iconográfica dos alunos, em ambas as turmas, bem como verificar a maneira como compreendem as imagens fixas e em movimento enquanto documentos históricos, o que nos permitiu perceber algumas preferências da utilização de recursos dos alunos e seus níveis de literacia visual. Introduzimos a questão do cinema nos inquéritos, porque condizia com o módulo que estávamos desenvolvendo com o 11º ano, nomeadamente: Módulo 9 – “A cultura do cinema: a euforia das intervenções”. Percebemos a preferência dos discentes em trabalharem com este tipo de recurso, onde mencionaram que os seus gêneros favoritos de filme são o Terror,

---

<sup>39</sup> Poderá visualizar tanto as planificações de ambas as turmas como o inquérito completo em anexo 7.

Ficção Científica e comédia, sendo que todos mencionaram pelo menos um destes gêneros. Quando perguntados se a utilização do cinema/imagens em movimento é um facilitador na compreensão da disciplina de história, a resposta foi bastante positiva. Destacamos a resposta do Estudante B.2:

“Na minha opinião, sim, ajuda bastante, pois temos melhor a visão de como era, nos tempos passados, pois narrando cada pessoa iria pensar em cenas diferentes, pois todas as pessoas têm visões e a imaginação diferente.” (Estudante B.2)

O estudante identifica que o cinema pode ser um conector com o passado, porém, reconhece que não é um acesso direto a ele, pois emerge a consciência de que o cinema é narrado a partir da perspectiva de diversas pessoas. Já o estudante A.2 reconhece o cinema enquanto um facilitador à compreensão dos conteúdos lecionados, conseguindo conectar corretamente a visualização e interpretação da obra com o passado histórico, correlacionando as informações apresentadas, sem cair na crença absoluta do filme, de suas ficções, compreendendo o que foi visto como uma “narrativa oficial”.

“Sim, ajuda a compreender melhor e termos uma perspectiva e imagem mais correta e detalhadas sobre os conteúdos falados na aula” (Estudante A.2?)

No entanto, da análise dos questionários, surgiram alguns alunos que encaravam o cinema como um acesso direto ao passado:

Quando a pergunta ao inquirido foi direcionada para cinema como documento histórico, todos os inquiridos reconheceram que esta forma de arte poderia ser considerada uma fonte histórica, mas através de uma visão que os remete à um acesso direto ao passado histórico<sup>40</sup>. Como o caso do estudante A.1, que apesar de compreender que o cinema pode transformar, uma história real em um filme, ainda não emerge a total consciência acerca da ficção:

“Sim, porque através do filme podemos aprender/ver coisas que já possam ter acontecido no passado, como por exemplo o Titanic, eles no filme replicam o que aconteceu no Titanic” (Estudante A1)

---

<sup>40</sup> O mesmo verifica Maria Teresa Rodrigues (2008, p. 126) - “As ideias dos alunos sobre narrativas ficcionais e históricas presentes nas respostas alocadas na categoria Natureza do suporte narrativo valorizaram o realismo da linguagem cinematográfica, que foi em muito casos sinónimo de veracidade. Esta conclusão corrobora as conclusões de Wineburg (1991) e de Seixas (1992).”

Assim, os alunos reconheceram que o cinema pode se conectar com o passado, facilitando a compreensão do mesmo, mas a ideia de que o filme deve ser interpretado, analisado e comparado com outros documentos, não era clara. Para os estudantes desta turma, de 11º L, o cinema apresenta-se como uma forma direta de acesso à informação do passado, facilitando, desta forma, a sua compreensão. No que tange ao nível de interpretação dos documentos iconográficos, a maioria dos estudantes ficaram no nível suficiente, e apenas 3 no nível bom. Em princípio, não foi perceptível a correlação dos níveis de interpretação das imagens, com a Evidência Histórica e Significância Histórica. Iremos avaliar esta questão na análise das atividades e questionário final.

### - 12º ano T

O inquérito inicial com o 12º Ano T – História A, foi aplicado no dia 06 de janeiro de 2023, no contexto da temática “o agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30; A cultura de Massas” das *Aprendizagens Essenciais*. Igualmente associamos a questão do cinema, agora na década de 30 do século XX. Na primeira parte do inquérito, os alunos tinham de interpretar o mural de Diego Rivera “O Homem controlador do mundo”, com o seguimento da interpretação de diversas imagens, excertos de filmes e textos que mobilizamos em sala de aula, como: *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin; *O homem da câmara de filmar* de Vertov; *O século do povo*, documentário da BBC; *Hitler uma carreira*, da Netflix. Nesta dinâmica, os alunos tiveram de preencher o questionário de maneira contínua na sala de aula, e igualmente questionamos nossos alunos se consideravam o cinema um facilitador das aprendizagens e da compreensão histórica. Pudemos compreender que nossos alunos estão habituados com este tipo de recurso, consomem muitos filmes e séries e têm algumas preferências de gêneros cinematográficos, como a ação. Em relação a comparação do uso de imagens fixas e em movimento, as apreciações dos alunos acerca das imagens em movimento podem ser bem exemplificadas pelo comentário do aluno C.5.:

“Para mim sim, já que existem momentos que ficam na memória e ajudam na compreensão de certos acontecimentos. Para além do mais é algo mais apelativo de ver” (Estudante C.1)

e em relação a imagem fixa o aluno C.2 respondeu:

“Sim, porque as pessoas ficam mais atentas ao cinema/imagens em movimento, as imagens sem movimento é algo secante”. (Estudante C.2)

Pudemos compreender que os alunos gostam da utilização das imagens em movimento na sala de aula, e que são preferíveis em comparação com as imagens fixas, pelos alunos acharem esta interpretação mais desafiante. Todavia, mostramos aos alunos como as imagens em movimento também podem ser manipuladas, sendo necessária uma interpretação crítica, exercício este que realizamos através da utilização e discussão dos vídeos “O homem da câmara de filmar” e “O século do povo”, onde comparamos a entrevista com os conteúdos do primeiro filme, ficando evidente a instrumentalização do cinema por parte da Rússia. Os resultados foram claros: sete alunos conseguiram compreender e descrever a manipulação proposta ao filme “O homem da câmara de filmar”, no momento que assistiram o documentário “O século do povo”, a qual retrata a manipulação de imagens existentes no governo da URSS; enquanto os outros sete participaram, mas não assimilaram a informação, fazendo com que não conseguissem articular os excertos dos vídeos, selecionando a observação de manipulação por parte do filme.

Por fim, tivemos três alunos, que conseguiram compreender o que foi retratado e elaborar estas ideias oralmente, mas não as registraram na produção escrita, atitude recorrente nesta turma, que possui bons níveis de literacia visual e escrita, mas tendiam a ter preguiça em realizar trabalhos e tarefas. A visão global que tivemos do 12ºT, a partir das respostas ao questionário é que, diante de uma turma heterogênea, alguns alunos estavam dispostos a realizar um trabalho mais complexo e aprofundar seus conceitos e conhecimentos históricos, enquanto outros nem tanto. À propósito da utilização da iconografia nas aulas de História, todos concordaram que esta é potencializadora da compreensão e das aprendizagens históricas, e reconhecem que devem ser encaradas e lidar como fontes históricas, apesar de elaborarem essas ideias em uma visão simplista, como na resposta do aluno B.4:

“O cinema é como um documento histórico porque em alguns filmes são retratadas situações que se passaram a muito tempo atrás” (Estudante B.4)

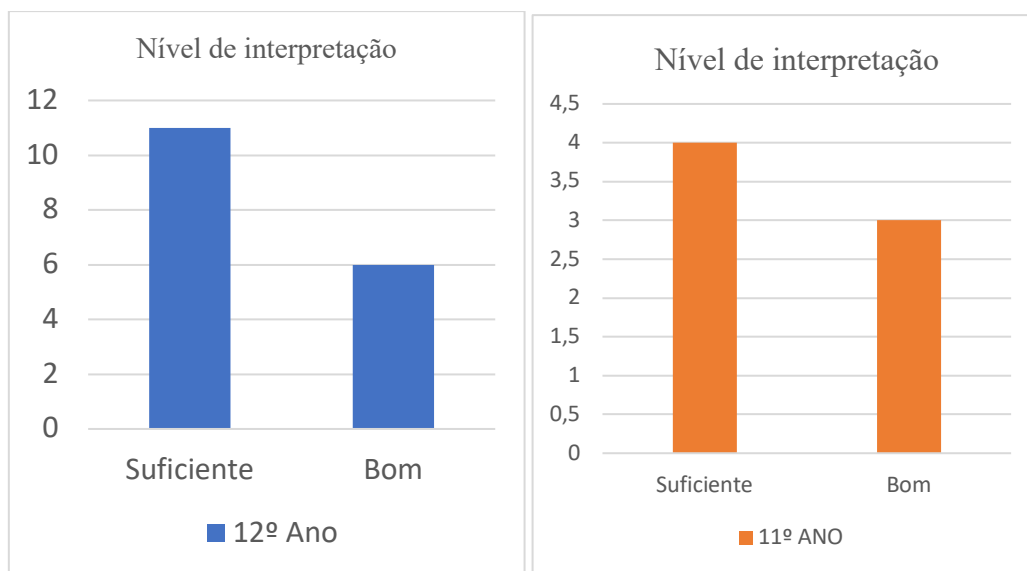
Ou as visões que consideram o filme retratado como uma verdade absoluta, do estudante B.5:

“Porque através de filmes pode-se retratar coisas que aconteceram no passado e depois outras pessoas vão ver o filme e mesmo que não fossem vivas sabem o que aconteceu através dos filmes”. (Estudante B.5)

Assim sendo, ficou evidente a necessidade de desenvolver a Evidência e a Significância Histórica em nossas turmas de trabalho. Genericamente, pudemos perceber que metade da

turma possuía uma visão mediana, conseguindo mobilizar e correlacionar os conhecimentos históricos com as fontes iconográficas; enquanto a outra metade conseguiu até entender, mas não conseguiu articular a Evidência e a Significância. Ao nível da interpretação, onze alunos obtiveram o nível suficiente, enquanto seis o nível bom, como se pode observar abaixo no gráfico de comparação entre as turmas:

**Gráfico 1: Níveis de interpretação iniciais**



**Fonte própria**

No campo quantitativo observa-se no gráfico acima que, ambas as turmas obtiveram em maioria os níveis de interpretação em suficiente. Nota-se que as turmas compreendem a imagem enquanto um facilitador da aprendizagem, fazendo com que a principal visão que possuem acerca da mesma é a utilização desta enquanto uma ferramenta/recurso didático para o ensino-aprendizagem e não enquanto um documento. De igual modo, conseguem reconhecer o cinema enquanto um documento histórico, mas observamos que prevalece a ideia de que este é um conector direto ao passado, sendo quase uma forma de visualizá-lo de maneira a facilitar as aprendizagens, e não necessariamente realizando sua devida leitura e interpretação.

O trabalho realizado por Maria Teresa Rodrigues (2008, p. 106 e 107) vem nos afirmar que a carga emocional e ficcional que os audiovisuais trazem consigo, geram motivação dos alunos para determinada temática, ressaltando a importância de trabalharmos em sala de aula tipologias variadas de fontes históricas: “O ensino da História deverá reconhecer a presença de diferentes ideias acerca do passado, já que os alunos deverão aprender a analisar diferentes representações históricas e entenderem não apenas os propósitos desses relatos e como foram produzidos e por quem.”

O 11ºL era uma turma de alunos das Artes, no que possuíam bons níveis de interpretação de imagens, mas sem sua devida conexão com os conteúdos históricos, nem mesmo conseguindo correlacionar a significância de determinado período histórico, sobretudo pelo programa ser focado no desenvolvimento das Artes em uma perspectiva técnica. Como era uma turma tímida e sentimos a necessidade de engajar a participação dos alunos em sala de aula, utilizamos os filmes sobretudo para introduzir determinada temática histórica, orientámos a interpretação dos alunos e seguíamos para um debate em sala de aula, no qual todos podiam expor o que interpretaram e entendiam do recurso. Este trabalho que realizávamos em sala de aula era muito bem conseguido, algo que nem sempre se revertia nas produções dos portfólios individuais, que deveriam escolher uma imagem fixa para realizar um *remix*, como forma de sintetizar as temáticas trabalhadas em sala de aula. No todo, a turma conseguiu a maior participação ao longo do ano letivo. Acreditamos que a não realização das pinturas se deveu ao pouco tempo disponível dos alunos para a realização diversificadas atividades pedagógicas nas suas disciplinas.

Com o 12ºT, prevaleceram as atividades de observação e análise de imagens, interpretação e escrita, refletindo na construção do Portfólio final dos alunos. Nosso *feedback* era constante no trabalho dos alunos, que íamos realizando e acompanhando para compreender os níveis de interpretação de imagens, evidência e significância dos alunos, e a evolução que almejávamos. Com este trabalho contínuo, orientado e acompanhado, com *feedbacks* constantes, tanto de maneira *online* como presencial, pudemos observar o progresso dos alunos da turma, o que permitiu atingirem bons resultados que a princípio não o tinham, que serão referenciados no subcapítulo 4.3.

Em função das diferentes temáticas abordadas em sala de aula, e da diversificação de nossas atividades implementadas, separaremos a análise dos resultados nas duas turmas que empregamos o estudo. Procurando verificar o desenvolvimento da interpretação e leitura das imagens, bem como sua correlação com os conceitos de segunda ordem em história, analisaremos as atividades implementadas com o 11ºL e posteriormente do 12ºT.

## **4.2 – Estudo desenvolvido com a turma 11º L**

### **4.2.1 – Primeira Atividade – O Cinema**

Como já descrito acima, esta aula teve de se realizar em conjunto ao inquérito inicial, onde a mesma planificação corresponde tanto à primeira atividade do portfólio digital aqui

descrita e igualmente o inquérito inicial. A organização do texto passou pela análise da Evidência Histórica, seguida da de Significância Histórica e, por fim, a verificação de preferência entre a imagem fixa ou em movimento que, no caso do 11º L.

Com essa atividade, procuraremos apresentar e analisar o impacto do nosso estudo quanto ao nível da interpretação de imagens pelos alunos, assim como a progressão dos níveis de Evidência e Significância Históricas. Esta era nossa primeira atividade implementada, onde apenas 3 alunos demonstraram atingir o segundo nível, que exemplificaremos pelas palavras do estudante A.2.:

“Sim, o cinema sendo ele de entretenimento ou veiculado a propaganda política pode ser utilizado como evidência histórica, através do cinema de entretenimento podemos ver os gostos e lazer da época e através da propaganda política podemos observar os sistemas políticos de cada país e o que os mesmos defendiam. Demonstra mais uma evolução histórica, demonstra a evolução da representação de diversas coisas e mostra também a sua própria evolução desde que foi criado até aos dias de hoje.” (Estudante A.2)

**Tabela X: Níveis de Evidência Histórica atividade 1 – O cinema**

Nível de Evidência	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficient e	Bom	Muito Bom
1 -Cópia do passado		4		
2- Informação			3	
3- Evidência como prova				
4- Evidência em contexto				

**Fonte própria**

Os discentes permaneceram no nível de interpretação, tal qual aconteceu na análise do inquérito, mas observamos uma evolução na compreensão acerca dos níveis de Evidência Histórica, associado aos níveis de interpretação. O exemplo do estudante A.2 retratado acima é claro neste termo: anteriormente obtinha a resposta que o cinema era a uma forma correta de visualização direta ao passado, aqui já o considera como uma informação a este passado, apesar de ainda não dissociar a informação de fonte histórica. Observamos que, de maneira geral, os níveis de interpretação de imagens e de Evidência Histórica dos alunos se equipararam, sendo bem coerentes. Quando ocorre o aprofundamento da interpretação, progressivamente ocorre avanços no nível de Evidência Histórica, como pode ser observado no estudante B.2 que obteve o nível 2 (informação):

“Sim, o cinema sempre será uma evidência histórica em todos os contextos, pois o cinema retrata como vemos o mundo, como o relatamos, a forma como nos vestimos e o nosso quotidiano. Relata e ilustra como era a vida e o pensamento das pessoas naquela época.” (Estudante B.2)

No que toca a Significância Histórica, procurámos trabalhar a análise do cinema a partir da obra de Mèlies, e verificámos estas ideias com a descrição no portfólio do excerto do Chaplin que assistimos em conjunto. A maioria se situou-o nível 3 (Objetivista Sofisticado) e apenas dois estudantes no nível 1 (Objetivista básico), como podemos verificar no exemplo do estudante A.3:

“Sim, porque foi o primeiro filme de ficção científica e mostra as técnicas inovadoras de Méliès, como, os efeitos especiais”. (Estudante A.3)

O aluno acabou por responder o que foi transmitido em sala, com a aprendizagem dirigida, sem o devido desenvolvimento das suas ideias acerca da temática; na tarefa que envolvia a construção da biografia de Chaplin, também não manifestou evolução, realizando apenas os itens para os quais foi explicitamente direcionado. Já o aluno C.1, que também estava no nível 1, apresentou sinais de evolução na formulação da biografia de Chaplin, reconhecendo a importância da figura histórica no seu contexto.

Já os demais alunos enquadraram-se no nível 3 com se pode verificar no exemplo da resposta do estudante A.2:

“Sim, pois Georges Méliès abriu um novo caminho para a utilização de um outro tipo de género no cinema. Georges Méliès utilizou a ficção científica no seu filme, isso é muito importante pois até a utilização deste género, o único utilizado era a comédia.”. (Estudante A.2)

**Tabela XI: Níveis de Significância Histórica atividade 1 – O cinema**

Nível de Significância	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1- Posição Objetivista básica		2		
2- Posição Subjetivista básica				
3- Posição Objetivista Sofisticada		2	3	
4- Narrativista				
Sem dados ou irregular				

**Fonte própria**

Acreditamos que os níveis 3 de significância histórica, só foram atingidos porque estão diretamente ligados à temática de interesses dos nossos alunos, pois tal como Seixas (1997)



referencia, o gosto dos alunos por personagens específicos da História potencia a capacidade de desenvolvimento dos níveis nos quais normalmente inserem. Notámos que o interesse pessoal dos alunos em determinadas figuras ou épocas históricas retratadas influenciou seus resultados, inferindo principalmente nos níveis de Significância Histórica pois quando comparamos a interpretação realizada dos excertos, os níveis de Evidência Histórica correspondem ao nível de interpretação (Suficiente no nível 1- Cópia do passado e bom no nível 2- informação); porém na Significância Histórica, os alunos mesmo com nível de interpretação suficiente obtiveram nível 3 (Objetivista sofisticado), já muito avançado para o baixo nível de interpretação e utilização da fonte.

#### 4.2.2 – Segunda Atividade – Vanguardas Europeias

Como referenciamos na parte dedicada às descrições das atividades, esta temática envolveu a lecionação de quatro aulas, onde trabalhamos sobretudo o tema da “Arte entre as Guerras Mundiais”.

Em relação à aferição dos níveis de desenvolvimento de Evidência Histórica, os resultados foram distintos em relação à primeira atividade, pois todos os alunos se enquadraram no nível 2 - *Informação*. A pintura que analisaram foi tomada como uma fonte de informação direta sobre a vanguarda europeia e o contexto histórico em que se inseriu. Como testemunha a resposta do Estudante A.1:

“A pintura realizada é sim uma evidência histórica porque através dela podemos ver o seu contexto histórico e social, como por exemplo o fauvismo, que surgiu no final do século XIX na França, e por isso através da pintura conseguimos localizar melhor no espaço e no tempo o tema que está a ser estudado e assim compreendemos melhor a matéria.” (Estudante A.1)

**Tabela XII: Níveis de Evidência Histórica atividade 2 – Vanguardas Europeias**

Nível de Evidência	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1 -Cópia do passado				
2- Informação			4	3
3- Evidência como prova				
4- Evidência em contexto				

**Fonte Própria**

Apesar do desenvolvimento das respostas, os alunos continuaram a associar a pintura como um acesso direto a este passado histórico, como no caso do estudante B.2 que, através da visualização e interpretação de sua pintura, conseguiu perceber o contexto histórico em que a mesma esteve inserida, encarando, contudo, a pintura como uma fonte de informação direta, não emergindo a consciência de que poderá haver uma dissociação entre a pintura enquanto fonte e a informação nela subjacente:

“A pintura que escolhi, enquadra-se na vanguarda surrealista, feita por Salvador Dalí, em 1936, á qual o próprio nomeou “Composição surrealista com figuras invisíveis”; na minha opinião, a obra enquadrasse em uma evidência histórica, por demonstrar como era retratada a mente de Dalí na época, onde todos sofriam por um momento de pós-guerra, que a partir das obras, conseguimos identificar a época e período histórico vivido.” (Estudante B.2)

Por outro lado, a maioria dos estudantes não assumiram a necessidade de comparar as fontes para verificar as informações obtidas, como observamos no caso do A.1. Este reconhece que a pintura detém informações sobre o tempo e espaço histórico, mas não tem a consciência da necessidade de verificar as informações presentes, dissociando sua interpretação da estruturação do conhecimento histórico, não olhando, por exemplo, para as evidências. Assim, o aluno valoriza a corrente artística, destaca as técnicas de pintura, mas não consegue ler seus vestígios, analisar as evidências presentes, perspetivando a imagem no horizonte historiográfico, como forma de retirar informações e interpretações válidas:

“O Fauvismo influenciou artistas de diversos movimentos posteriores, como o Expressionismo e o Abstracionismo. A ênfase no uso das cores e na simplificação das formas e contornos foi uma influência direta na arte abstrata, que se desenvolveu posteriormente.” (Estudante A.1)

Os resultados obtidos no nível da Significância História, no questionário sobre filme *Pollock*<sup>41</sup>, revelam que o desempenho da maioria dos alunos se situou novamente no nível 3 *Objetivista Sofisticado*, sendo que apenas dois estudantes desceram para o nível 2 *Subjetivista Básico*. A manutenção dos estudantes no nível 3, pode ser explicada pelo facto de se ter incorporado na análise dos resultados o trabalho produzido no portfólio digital. Os níveis de Significância Histórica detetados, em comparação com os resultados anteriores foram: ausência de estudantes no nível 1 (*Objetivista básico*), enquadrando-se três no nível 2 (*Subjetivista básico*), como por exemplo o estudante Q:

---

<sup>41</sup> Questionário em anexo 3.1 e 3.2

“Escolhi esta pintura porque vi nela uma rapariga exausta e pensei logo em fazer como se fosse uma estudante esgotada pelo trabalho escolar” (Estudante Q)

A tarefa do portfólio digital permitia que os alunos escolhessem a vanguarda europeia que gostariam de reproduzir. Como sublinhado por Seixas (1997), existe esta possibilidade de avanço dos níveis com a atribuição de significância a um acontecimento histórico, veiculando-o a um interesse pessoal ou as ideias tácitas dos alunos. Neste caso três alunos enquadraram-se no nível 2 - Posição *Subjetivista básica*, pelo facto de manifestarem um gosto e interesse pessoal a corrente artística reproduzida, sendo evidente sua motivação em sala de aula, sobretudo no que toca a estética e técnicas das vanguardas artísticas, e não necessariamente do “período histórico”.

**Tabela XIII: Níveis de Significância Histórica atividade 2 – Vanguardas Europeias**

Nível de Significância	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1- Posição Objetivista básica				
2- Posição Subjetivista básica			2	1
3- Posição Objetivista Sofisticada			2	2
4- Narrativista				
Sem dados ou irregular				

**Fonte Própria**

Em relação ao nível 3 - Posição *Objetivista sofisticada*, no qual a maioria dos alunos se enquadrou, a interpretação da pintura sugerida revelou-se mais aprofundada que na atividade anterior, com o destaque para a compreensão do contexto histórico que esta se inseria, emergindo assim, a consciência da importância do contexto histórico na estruturação da corrente artística vanguardista, e a impossibilidade de dissociar este contexto com o movimento artístico.

Contudo, as interpretações apoiaram-se sobretudo numa perspetiva técnica das obras, isto é, na interpretação técnica da pintura e na identificação da obra com uma corrente artística através da verificação dos seus critérios estéticos, como aliás é proposto pelas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História e Cultura das Artes. Eis um exemplo:

“O Fauvismo teve uma influência significativa na arte do século XX. O movimento foi uma reação à rigidez do Impressionismo e ao academicismo da arte do século XIX. O Fauvismo abriu caminho para

uma nova abordagem da arte, baseada na expressão pessoal e na subjetividade. O Fauvismo influenciou artistas de diversos movimentos posteriores, como o Expressionismo e o Abstracionismo. A ênfase no uso das cores e na simplificação das formas e contornos foi uma influência direta na arte abstrata, que se desenvolveu posteriormente” (Estudante A.2).

Já os alunos B.1 e C.1 integram a interpretação da pintura no contexto histórico e refletem acerca da relevância do movimento artístico, no qual essa pintura se filia, destacando os seus atributos estéticos:

“A significância histórica está na forma de pintar do artista, na forma como ele retrata as imagens para a sua época. Insere-se num contexto histórico onde através da pintura dele retrata o momento em que ele está inserido tornando-se significativo. Ou seja, a representação da obra em três dimensões; uma forte inspiração na revolução industrial e em cenários urbanos do início do século XX; a busca dos múltiplos pontos de vista; o predomínio de cores mais sóbrias e/ou opacas” (Estudante B.1)

“O surrealismo surge num período de recuperação pós-guerra e traz consigo a ruptura com o que é chamado mundo real e a ordenação lógica, rompe a busca pelo sentimento nas representações, pretende representar o surreal, aquilo que está para além do real, que transcende a compreensão racional e relaciona-se com a mente inconsciente com o imaginário e o absurdo. O surrealismo é a minha vanguarda favorita pois ao mesmo tempo que exprime os sentimentos de devastação da guerra também pretende fugir um pouco desta realidade através da representação de figuras e cenário surreais.” (Estudante C.1)

No que toca aos níveis de interpretação de imagem dos alunos, em comparação com a primeira atividade, verificamos uma evolução, com o progresso de um aluno para o nível “suficiente”. No diálogo com os alunos da interpretação e análise das pinturas do surrealismo e neorrealismo, estes conseguiram atingir níveis ainda mais superiores, algo que não foi verificado nas suas produções escritas do Portfólio, apenas se revelando em sala de aula. Procurando relacionar aqui estes níveis de interpretação com os conceitos de segunda ordem, não encontramos uma clara correlação destas vertentes, sobretudo quando nos focamos na análise dos níveis de Evidência, visto que nenhum estudante conseguiu progredir do nível informativo, apesar de manifestar bons desempenhos quanto a literacia e linguagem visual, e na leitura e análise técnica de pinturas. Os estudantes responderam, ainda, a uma pequena pergunta do questionário das Vanguardas Europeias que buscou compreender suas preferências relativamente ao trabalho didático com filmes e pinturas, sobretudo porque procurávamos trazer recursos significativos aos nossos alunos. Queríamos entender qual foi a ferramenta / estratégia

que mais auxiliou os alunos no desenvolvimento da Evidência e da Significância Histórica, onde todos os alunos manifestam a mesma preferência em trabalhar com filmes.

“A fonte iconográfica que me auxiliou mais a compreender o conhecimento de maneira significativa foi os vídeos, filmes. Apesar de as pinturas darem a entender diretamente a sua história, os filmes e vídeos auxiliam-me mais quanto à retenção de informação sobre os mesmos”. (Estudante C.2)

#### 4.2.3 – Terceira Atividade – *Pop Art*

A última atividade que realizamos com esta turma, foi no contexto do estudo da *Pop Art*, de forma que nossas análises partem dos trabalhos que os alunos concretizaram no Portfólio Digital, onde questionamos neste último momento a correlação que faziam com os conceitos de segunda ordem, sendo possível observar estas questões no Anexo 10. Notamos no decorrer do ano letivo que esta turma ficou mais aquém ao desenvolvimento da Evidência Histórica, em relação com a Significância e Literacia Visual, onde conseguiram atingir patamares mais superiores. Desta forma, escolhemos focar esta última atividade no desenvolvimento da Evidência Histórica, almejando que atingissem a evolução que esperávamos. Para isso, procuramos conectar o *Pop Art* com as publicidades e propagandas que fazem parte da nossa realidade, devido a evolução da nossa sociedade de consumo. Apesar dos estudantes, como verificamos na atividade anterior, não considerarem mais a fonte iconográfica como acesso direto ao passado, demonstrando a capacidade de associar a fonte com seu contexto de produção, ainda não conseguem correlacionar e cruzar fontes históricas, como bem exemplificado pela resposta do aluno B.1:

“Esta pintura enquadra-se numa evidência histórica porque o pintor utiliza técnicas e imagens do passado, e assim consigo compreender melhor o contexto histórico comparando com outras imagens chegando ao conteúdo da Pop Art”. (Estudante B3)

Não podemos enquadrar esta resposta no nível 3 - *Testemunho*, pois apesar do estudante destacar a necessidade de comparação entre fontes históricas, este considera a mesma uma fonte por possuir as “técnicas e imagens do passado”, podendo até se revelar uma fonte para a história da arte. Assim, a separação do que é fonte e o que é informação, ainda não foi plenamente atingida por este aluno, sendo necessário voltar a trabalhar essa consciência.

Não encaramos que o nível de Evidência Histórica deste aluno evoluiu, pois este ainda detém um olhar muito técnico para as obras de arte e para os aspetos formais da pintura,

deixando a caracterização historiográfica e a contextualização da obra no segundo plano – exercício contrário do que tentamos fazer. Assim, o aluno continua encarando a imagem como uma fonte de informação sobre determinado passado histórico, sem comparar com outras fontes e informações já trabalhadas em sala de aula, realidade essa, que se aplicou a mais dois alunos desta nova turma.

**Tabela XIV: Níveis de Evidência Histórica atividade 3 – Pop Art**

Nível de Evidência	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficient e	Bom	Muito Bom
1 -Cópia do passado				
2- Informação			1	2
3- Evidência como prova			2	1
4- Evidência em contexto				
Sem dados ou irregular		1		

**Fonte própria**

Como observado no quadro acima, três estudantes integram-se ao nível 3- *Evidência como prova*, já emergindo a consciência de separação entre a fonte e a informação nela obtida, e ainda destacando que a fonte interpretada deve ser comparada com outras, possibilitando a verificação de tal acontecimento histórico. Assim, para estes alunos, a *Pop Art* permite verificar e comprovar a transformação ocorrida na sociedade de consumo. Como pode ser exemplificado através do aluno B.2:

“A Pop-Art, certamente, evidencia a publicidade e o consumo, (...), começa por ser uma crítica a todo esse consumo e uma arte que seja acessível a todos, daí o nome pop-art onde pop vem de popular, algo que seja para toda a população. Depois de ganhar bastante reconhecimento e popularidade, os artistas desta art, começaram a produzir as suas obras em várias quantidades e começam a fazer colagens de várias marcas famosas e pessoas, como atores e modelos. Eu acho a obra de Richard Hamilton “O que é que faz exatamente os lugares de hoje tão diferentes, tão atrativos?”, um bom exemplo, onde ele junta o quotidiano com marcas famosas, publicidade e ainda sexualiza os dois famosos presentes na obra, ainda acrescentando a sua caracterização da Pop-Art como – popular, efêmera, desperdiçável, produzida em série, satírica, sexy, atraente, fascinante e ... um grande negócio.” (Estudante B2)

Observámos que houve um avanço nos níveis de evidência histórica comparando com a atividade anterior, sobretudo pelo nosso trabalho de interpretação das fontes iconográficas e da sua utilização em sala de aula enquanto fonte, recurso, estratégia e ferramenta didático-pedagógica. Dois estudantes do nível Muito Bom de interpretação, enquadraram-se apenas no

nível 2 da Evidência História - *informação*, enquanto dois alunos ao nível Bom, evoluíram ao nível 3- *Evidência como prova*. Ao longo das atividades realizadas, os alunos ao nível Bom de interpretação enquadraram-se no segundo nível.

Ao nível da significância, os resultados obtidos não demonstram uma clara conexão entre a utilização e interpretação da fonte iconográfica e a evolução dos níveis de significância. Tal como noutras atividades, utilizou-se o audiovisual e a interpretação das pinturas de maneira a chegar no contexto histórico da temática abordada e através da análise dos níveis de Significância atingidos, tornando claro que não havia uma conexão ao nível de interpretação da fonte e o avanço dos conceitos de segunda ordem.

**Tabela XV: Níveis de Significância Histórica atividade 3 – Pop Art**

Nível de Significância	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficient e	Bom	Muito Bom
1- Posição Objetivista básica			1	
2- Posição Subjetivista básica		1		2
3- Posição Objetivista Sofisticada			2	
4- Narrativista				1
Sem dados ou irregular				

**Fonte Própria**

Um aluno retornou ao nível 1- Posição *Objetivista básica*, descrevendo o texto exatamente como referenciamos em sala de aula. Três alunos situaram-se no nível 2- *Posição Subjetivista básica*, corroborando a ideia do gosto pessoal acerca da temática e a sua importância ligada à familiaridade que apresentam, neste caso porque a arte representava marcas que conhecem. A relevância da *Pop Art* é associada a essa espessura temporal:

“Acho que a Pop Art possui grande importância histórica, pois através da Pop Art podemos ver que **grandes marcas como a coca cola já existem há muito tempo, e que existem muitas publicidades antigas da coca cola em que está presente a Pop Art.**” (Estudante A.1)

Os níveis mais altos de Significância Histórica observados, situam-se nos níveis 3 e 4. No nível 3- Posição *Objetivista Sofisticada* encontramos estudantes que se enquadram no nível bom de interpretação. Apesar de estarem pouco desenvolvidos no quesito de descrição específica de conteúdos históricos, os estudantes de Arte, na disciplina de HCA, focalizam-se no avanço histórico da própria arte – o programa das *Aprendizagens Essenciais* também assim

o direciona – portanto, quando o aluno reconhece que as técnicas evoluíram com a nova corrente artística, compreendem o valor histórico dessa evolução.

“A Pop-Art tem uma significância histórica muito importante em vários aspectos, as suas técnicas artísticas e os seus resultados finais das obras tiveram um grande impacto devido à sua diferença em relação a correntes utilizadas anteriormente, por exemplo a técnica de repetição de imagens, o uso de cores primárias, o uso de produtos e celebridades populares as suas obras. Outro aspecto é o seu intuito de criticar a sociedade de consumo através destas obras.” (Estudante A.2)

Nota-se a compreensão do valor histórico da *Pop Art* de maneira mais alargada, para além do gosto pessoal, porém, ainda de maneira superficial. Pois focaliza a compreensão da significância histórica da corrente artística a partir das técnicas inovadoras que a mesma trouxe. Fator recorrente a alunos de História da Arte, onde cita apenas o contexto histórico inserido, com a crítica a sociedade de consumo, onde não aprofunda o significado desta crítica, trazendo a relevância apenas para a parte estética. Diferente do único caso ao nível 4 - *Narrativista*, onde o aluno C.1 aprofunda o significado da utilização da sociedade de consumo na arte da Pop-Art:

“A Pop-Art possui uma importância histórica pois foi algo novo e revolucionário, ao mesmo tempo que pretendia criticar a sociedade de consumo, usava elementos da sociedade industrial, assim realiza um duplo movimento capaz de revelar a riqueza da sua própria existência. Expondo traços de uma sociedade marcada pela industrialização, pela repetição e pela criação de ícones instantâneos” (Estudante C1)

A reflexão final e comparação de dados será realizada ao subcapítulo 4.4, mas destacamos desde já que a turma obteve avanços a participação e níveis de compreensão, porém, no que tange ao nosso estudo em específico, não demonstrou uma clara articulação entre a interpretação e utilização das diversas fontes iconográficas com a aquisição de níveis elevados de Evidência e Significância Históricas.

### **4.3 – Estudo desenvolvido com a turma 12º T**

#### **4.3.1 – Primeira Atividade – Guerra Fria**



A primeira atividade realizada com a turma 12º T, como descrito ao ponto 3.6.3.1, envolvia a dinamização de um debate, seguida de uma síntese reflexiva acerca de um cartaz, e opinião dos alunos sobre a Evidência e Significância Histórica, registada no Portfólio Digital. A descrição dos níveis de conceitos de segunda ordem atingidos, correspondem ao cruzamento dos resultados dessas atividades – debate oral, questionário, portfólio.

**Tabela XVI: Níveis de Evidência Histórica atividade 1 – Guerra Fria**

Nível de Evidência	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficient e	Bom	Muito Bom
1 -Cópia do passado	1	4		
2- Informação		4		3
3- Evidência como prova			1	1
4- Evidência em contexto				1
Sem dados ou irregular	1	1		

**Fonte própria**

Ao nível de Evidência Histórica, a maioria dos estudantes estavam entre os níveis 1- *Cópia do passado* (cinco alunos) e nível 2 – *Informação* (sete alunos), apenas dois alunos se situaram no nível 3- *Evidência como prova* e um aluno no nível 4- *Evidência em contexto*. Como podemos ver um exemplo ao nível 1 do estudante B.4:

“O documento iconográfico consegue ser associado com o passado pois retrata pessoas e espaços antigos que se conectam tanto com o passado, como com a matéria lecionada.” (Estudante B,4)

Mesmo se situando no nível 1 de evidência, estes alunos enquadram-se em níveis suficientes de interpretação de fontes (quatro estudantes) e apenas um aluno apresentou insuficiência. Assim, percebemos que os alunos não aprofundaram os níveis de interpretação das imagens, tal como não aprofundaram a observação a verificação da Evidência histórica.

No nível 2 (informação) podemos encontrar a maioria dos alunos. Neste patamar, os estudantes foram capazes de estabelecer uma conexão entre o cartaz interpretado e as informações que detinha, que foram perspetivadas no horizonte historiográfico, reconhecendo assim, estas como fontes históricas. Nas palavras do aluno:

“A imagem é um bom conector do passado, pois se fizermos uma boa análise da imagem pudemos perceber que acontecimento ilustra e também as coisas utilizadas na imagem, como a roupa, o cachimbo, itens típicos do passado, que já não são muito habituais atualmente.” (Estudante B.3)

A maioria dos alunos que se encontravam nos níveis 2 de Evidência Histórica, apontaram os cartazes como uma fonte informação direta ao passado sem a devida comparação com outros documentos que foram igualmente disponibilizados em sala de aula, de forma que não constataram a veracidade das informações ali obtidas. Aqui há que levantar a questão dos baixos níveis dos conceitos de segunda ordem dos alunos, pois três estudantes do nível “muito bom” de interpretação, enquadraram-se no nível 2- *Informação* de Evidência Histórica. Estes resultados assemelham-se e evidenciam os resultados dos estudos de Feio (2008) e Simão (2015), que afirmam que níveis de interpretação dos alunos não são de todo maus, porém o olhar crítico sobre a iconografia não é devidamente realizado. Assim, faz-se necessário reforçar a utilização das imagens enquanto fontes históricas, que devem ser interpretadas e contextualizadas, de forma a retirar informações de qualidade nelas. Sendo que a presença de um olhar atento e crítico é indispensável para a viabilidade deste exercício. Apenas no caso de um aluno, o nível de interpretação da fonte e o nível de evidência histórica foi equiparado, enquadrando-se no nível 4- *Evidência em contexto*:

“Na minha opinião, embora o documento iconográfico tenha ajudado na compreensão da atual situação política da NATO, acredito que nos moldes que o trabalho está proposto (“principais características da NATO”) o documentário pode fornecer melhores e mais informativos dados sobre esta questão. Este documento pode ainda ser um conector com o passado e assim auxiliar na compreensão do presente e futuro. Nesta imagem, que é relativamente atual, podemos efetuar esta conexão na medida que em 2023, muitos anos depois da sua criação, a NATO ainda tem um papel relevante no panorama geopolítico mundial. Através do documento visual é evidenciado claramente um acontecimento histórico, neste caso a entrada dos 2 países nórdicos, Suécia e Finlândia.” (Estudante C.3).

No que tange a Significância Histórica, não há tanta diferenciação dos resultados, uma vez que os treze alunos atingiram o nível 2 - Posição *Subjetivista básica* e apenas dois alunos a o nível 3 - Posição *Objetivista sofisticada*.

**Tabela XVII: Níveis de Significância História atividade 1 – Guerra Fria**

Nível de Significância	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1- Posição Objetivista básica				
2- Posição Subjetivista básica	1	7	1	4
3- Posição Objetivista Sofisticada		1		1

4- Narrativista				
Sem dados ou irregular	1	1		

#### Fonte Própria

A pergunta direcionada à utilização da fonte iconográfica para compreensão da significância histórica do período retratado, fez com que os estudantes referenciassem a imagem como um mobilizador do ensino-aprendizagem. Ou seja, para eles a compreensão do significado histórico da Guerra Fria foi facilitada pela utilização da fonte iconográfica, como se pode inferir das respostas dos estudantes A.5 e B.4.

“Assim o documentário auxiliou na consolidação da significância do período histórico ao formar uma imagem e uma ideia no nosso conhecimento que associamos às informações anteriormente retidas sobre o assunto.” (Estudante A.5)

“A utilização do documento iconográfico/imagem fixa ajudou-me a compreender melhor, pois consegue nos aproximar mais da realidade e com isso acabamos por entender mais os assuntos retratados. Este documento iconográfico ajudou-me na compreensão e na percepção da importância deste acontecimento.” (Estudante B.4)

Por outro lado, o interesse pessoal, estimulado pela interpretação da fonte iconográfica, facilitou a compreensão do conteúdo histórico e, assim, como referenciado ao aluno B.4, ajudou na compreensão da temática, fazendo com que atribuam significância ao acontecimento estudado.

A relação entre o nível de interpretação com o significado histórico, ainda não ficou evidente, mas os resultados que obtivemos se assemelham aos do trabalho de Eduardo Ferreira (2022) que nas primeiras atividades não encontrou uma conexão entre interpretação do documento iconográfico e a evolução dos níveis de Significância Histórica.

Em relação a preferência dos alunos acerca do tipo de imagem, fixa ou em movimento, oito alunos elegem o documentário como forma preferida, e cinco mencionam a imagem fixa, como por exemplo o estudante A1:

“Para mim a utilização da imagem na realização do trabalho ajudou na compreensão do tema da atividade. Acho que tanto a imagem e o documentário podem auxiliar, dependendo do tema que nos foi

gado. O documentário é mais extenso exige uma análise mais elaborada, já a imagem poderá ser mais fácil de interpretar”. (Estudante A.1).

#### 4.3.2 – Segunda Atividade – Guerra Colonial

A segunda atividade realizada com o 12º T, correspondeu a uma série de intervenções que realizámos no âmbito da Atividade Top, que descrevemos no capítulo I. Acreditamos que os cruzamentos de diversos tipos de documentos históricos, e a mobilização de conteúdos interdisciplinares, bem como as nossas estratégias diversificadas e inovadoras de ensino, foram motivantes e fundamentais para os resultados obtidos pelos alunos.

A Evidência Histórica e a interpretação iconográfica nesta atividade, permitiu que os alunos demonstrassem um claro avanço, apesar de ainda haver seis alunos ao nível 2- *Informação*; mas há o avanço para o nível 3- *Evidência como prova* de mais seis estudantes, todos se situando num nível de Muito Bom de interpretação.

Apenas um aluno se situou no nível 4 – *Evidência em contexto*, que apesar de referenciar muito bem a evidência na iconografia, não desenvolveu a interpretação da imagem em comparação, ficando no nível Bom de interpretação. Como podemos verificar no exemplo de resposta do nível 4, existe uma clara compreensão da fonte iconográfica como fonte de informação, mas esta necessita de interpretação e comparação com outras fontes; há igualmente de se destacar o avanço e motivação deste aluno, uma vez que na atividade anterior se enquadrava no nível 1:

“A fotografia pode servir como uma evidência visual que ilustra as consequências humanas da guerra colonial. (...) A fotografia pode também ser utilizada como uma fonte para pesquisadores e historiadores que estudam a guerra colonial. A imagem pode ser analisada em relação a outras fontes, tais como relatos escritos, documentos oficiais e testemunhos de veteranos de guerra. A análise dessas diferentes fontes pode fornecer uma compreensão mais completa e precisa dos eventos históricos, bem como das experiências das pessoas envolvidas.” (Estudante B.2)

**Tabela XVIII: Níveis de Evidência Histórica atividade 2 – Guerra Colonial**

Nível de Evidência	Interpretação e compreensão
--------------------	-----------------------------

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1 -Cópia do passado		1		
2- Informação	2	1	3	
3- Evidência como prova				6
4- Evidência em contexto			1	
Sem dados ou irregular	2	1		

**Fonte própria**

A utilização da fotografia na presente atividade foi essencial para mudança de pensamento dos alunos acerca da Guerra Colonial, que causou surpresa em muitos alunos que desconheciam o horror vivido em Angola. No trabalho de compilação de estudos, desenvolvido por Filipa Vicente (2014)<sup>42</sup> Afonso Ramos desenvolve esta ideia, retratando a forma como a Guerra Colonial havia sido apagada em sua representação imagética, não sendo devidamente observada e analisadas pelos académicos, inferindo na ausência da construção de uma memória coletiva a respeito do acontecimento e de suas consequências.

No nível 3- *Evidência como prova*, podemos encontrar seis estudantes que expressaram uma clara compreensão da fonte e a necessidade de comparação com outras fontes. Ainda está presente a ideia da utilização da fotografia como forma de verificação do acontecimento, isto pode-se ocorrer pelo facto da ausência de trabalho em sala de aula com este tipo de fonte iconográfica, sobretudo na temática da Guerra Colonial.

“A fotografia selecionada pode ser considerada uma evidência histórica, pois retrata um momento específico no tempo em que soldados estavam a lutar pelo seu país. Essa imagem pode fornecer informações valiosas sobre a história desse evento, como a localização geográfica, as táticas de batalha, o equipamento usado pelos soldados e o impacto que a guerra teve na vida das pessoas envolvidas. Além disso, a imagem também pode servir como um registo visual para ajudar as gerações futuras a compreender a realidade da guerra e seus efeitos sobre as pessoas que a vivenciaram. Como tal, a fotografia pode ser usada como uma fonte de informação histórica para estudiosos e pesquisadores que desejam entender melhor o contexto histórico da guerra em que esses soldados estavam a lutar.”  
(Estudante B4)

A forma como a História se tem vindo a tornar uma disciplina de mera transmissão de acontecimentos, sem o devido aprofundamento dos saberes e compreensão de que o mundo não é formado por bons e maus, é evidenciado em muitas respostas. Alunos do 12º ano em História

<sup>42</sup> VICENTE, F. (2014) – O império da visão: fotografia no contexto colonial português (1860-1960). Lisboa: Editora 70.

A, próximos a sair da escola, não compreendiam verdadeiramente e de forma complexa um acontecimento histórico tão relevante para o seu país. Com as atividades desenvolvidas, tanto ao nível da Guerra Colonial, como ao nível do 25 de Abril de 74, para os quais procurámos trazer a multiperspetiva histórica de modo a fomentar o pensamento crítico dos alunos e um olhar mais crítico e criativo sobre mundo que os cerca, procurámos contrariar uma visão maniqueísta da História e dos seus atores.

Todavia, o que mais teve destaque nesta atividade foi, sem dúvida, a evolução na Significância Histórica, verificando-se o que foi relatado por muitos autores, em primeiro por Seixas (1992), Boix-Mansilla (2000) no quesito da motivação e do apelo emocional nos resultados da significância; A carga emocional e significativa que as fotografias mobilizaram permitiu o avanço nos níveis de Significância Histórica. Oito alunos avançaram para nível 3 – Posição *Objetivista sofisticada*.

**Tabela XIX: Níveis de Significância Histórica atividade 2 – Guerra Colonial**

Nível de Significância	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficient e	Bom	Muito Bom
1- Posição Objetivista básica				
2- Posição Subjetivista básica	1	2		
3- Posição Objetivista Sofisticada	2		2	4
4- Narrativista			2	2
Sem dados ou irregular	1	1		

**Fonte Própria**

Ao nível de interpretação é evidente o avanço e trabalho em desenvolvimento que obtiveram, para aperfeiçoar de igual forma aos níveis de interpretação, Evidência e Significância, apesar de persistirem alguns problemas ao nível do desenvolvimento da interpretação das imagens.

Os resultados vão ao encontro das conclusões de Seixas (1997) e Morton (2012), que afirmam que a Significância Histórica é subjetiva e que pode depender do contexto ou da “construção social” de determinada temática, fazendo com que ocorra uma clara evolução de níveis, independente da interpretação.

Quatro alunos obtiveram os níveis *Narrativistas*, como por exemplo, o aluno B.4:

“A fotografia escolhida pode ser considerada significativa do ponto de vista histórico, pois representa um momento importante na história em que soldados lutavam pelo seu país. A imagem pode fornecer

informações valiosas sobre a história militar e política, ajudando a entender os conflitos e as batalhas que ocorreram durante a Guerra Colonial. Além disso, esta fotografia pode ser considerada um registo visual poderoso e impactante, que pode provocar emoções intensas e incentivar as pessoas a refletirem sobre as consequências da guerra e do conflito armado. Esta imagem pode ser usada para ilustrar e contextualizar eventos históricos, bem como para sensibilizar as pessoas sobre a realidade da guerra e seus impactos duradouros. Portanto, esta fotografia não só é uma evidência histórica, mas também é uma representação simbólica de um período importante da história que influenciou a política, a sociedade e a cultura de uma determinada época.” (Estudante B.4)

Percebemos aqui o claro entendimento do contexto do acontecimento histórico e o seu enquadramento numa narrativa mais alargada, bem como a compreensão da fonte de forma crítica, contextualizada e multidimensional.

Percebemos também o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos ao utilizarem de fontes históricas que possibilitam a diversificação de seu pensamento. Abaixo, exemplificamos os comentários dos alunos A.1 e B.3, que trabalharam fotografias da africanização do exército, que os levou a desenvolver este olhar complexo e crítico, que problematizou as questões raciais:

“Além disso, esta imagem é significativa historicamente porque representa uma mudança no modo como a guerra era percebida na época. Em vez de ser vista como um conflito entre raças ou nacionalidades, esta imagem mostra a solidariedade entre dois soldados, independentemente de sua raça ou etnia, sendo assim um testemunho da luta contra o racismo e da procura por igualdade.” (Estudante A.1)

“A fotografia apresentada acima tem significância histórica porque mostra como a sociedade evoluiu em tão pouco tempo, em cerca de 50 anos deixou-se (na sua maioria) de tratar mal e discriminar, de várias formas, as pessoas de cor. Como se pode ver em 1964, ano da publicação desta foto, vemos 6 pessoas de cor presas por cordas no pescoço e nos pulsos, (...) algo que atualmente era completamente impossível de acontecer, devido às leis, mas também à mentalidade das pessoas, que como é óbvio, mudou. Com isto pudemos também concluir que esta foto, e muitos mais acontecimentos similares, ajudaram a sociedade a evoluir para evitar estas situações, provavelmente não tão agressivas/drásticas, mas que poderiam acontecer sucessivamente.” (Estudante B.3)

Os resultados obtidos nesta atividade foram ao encontro das conclusões de Eduardo Ferreira (2022) que constatou que a Significância Histórica pode não estar associada a níveis de interpretação elevados.

Como referimos e retomando as ideias de Barton e Levstik (2008), a Significância está associada a uma “construção social”, ao meio que cerca os alunos e que afeta a maneira que visualizam, interpretam e dão significância aos acontecimentos históricos. Contudo, como referem Seixas (1997) e Monsanto (2004), as estratégias e ferramentas pedagógicas utilizadas também influenciam a evolução da percepção do significado histórico.

Mobilizando ideias tácitas dos alunos, utilizámos fotografias enquanto documentos históricos e desenvolvemos estratégias didático-pedagógicas diversificadas, o que nos permitiu verificar uma clara evolução da percepção de valor da Guerra Colonial, e a promoção do olhar crítico sobre a mesma<sup>43</sup>.

No que tange a preferência dos alunos entre o documentário interpretado e as fotografias, esperava-se um resultado diferente, em função do aprofundamento da interpretação das fotografias. Porém, na pergunta ao questionário, a maioria escolheu o documentário com os ex-combatentes como a melhor fonte de informação (oito alunos), enquanto quatro alunos escolheram a fotografia e dois alunos ambos os documentos.

#### **4.3.3 – Terceira Atividade – América Latina**

Para a última atividade realizada com o 12º T, escolheu-se esta temática em função da curiosidade dos alunos sobre o funcionamento das ditaduras brasileiras e latino-americanas, temas que permitem uma associação à abordagem das ditaduras civis-militares na América Latina. Buscamos assim o que foi evidenciado por Seixas (1997) e Asbhy (2003), acerca da escolha de temática de estudo estar alinhadas com o gosto dos alunos, de modo a promover o desenvolvimento aos níveis de Significância e Evidência.

Ao nível de Evidência Histórica, os alunos dividiram-se: fundamentando o caráter heterogéneo da turma, apesar de terem gostado da temática. Há que destacar que não verificámos drásticos recuos aos níveis de Evidência Histórica, verificando-se alguns avanços, nomeadamente por parte de quatro alunos que se inseriram-se no nível 2- *Informação*. Três desses estudantes alcançaram níveis de Bom na interpretação da fonte iconográfica e um de Muito Bom. Quatro estudantes atingiram o nível 3- *Evidência como prova*, sendo que três obtiveram na interpretação “Muito bom” e um “Bom”.

#### **Tabela XX: Níveis de Evidência Histórica atividade 3 – América Latina**

---

<sup>43</sup> Bem desenvolvido no trabalho de organização de Filipa Vicente.



Nível de Evidência	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficient e	Bom	Muito Bom
1 -Cópia do passado				
2- Informação			3	1
3- Evidência como prova			1	3
4- Evidência em contexto				5
Sem dados ou irregular	2	1	1	

**Fonte Própria**

Exemplo do aluno A.4, situado no nível Bom na interpretação e enquadrando-se ao nível 3 na Evidência Histórica:

“Todos os documentos foram muito relevantes para a compreensão do conteúdo. Achei particularmente interessante a fotografia da águia, visto que, transmitia de uma maneira muito original explícita o poder dos Estados Unidos, e do envolvimento dos restantes países que colaboraram na implementação das ditaduras na América Latina. Porém o documento que mais me auxiliou na compreensão foi o que explicava, com palavras mais exatas, como foi e em que se baseou a operação Condor. Este ajudou-me a compreender mais visto que descrevia de uma maneira mais explícita o período, e, como também era composto por citações, despertou-me o maior interesse e confirmou-me uma maior veracidade histórica.” (Estudante A.4)

Apesar de ainda haver quatro alunos ao nível 2, há um avanço de cinco alunos para o nível 4 – *Evidência em contexto*, como o caso do Aluno B.2:

“As fotografias são evidências históricas de extrema importância. Tal como, a fotografia anteriormente mencionada, documenta de forma detalhada a violência utilizada pelas forças militares para com as pessoas que estavam a fazer a marcha. Esta fotografia histórica forneceu evidências visuais autênticas e incontestáveis sobre o abuso físico, e sobre as violações dos direitos humanos cometidos pela Polícia Federal durante este período da História. A imagem forneceu também um contexto visual que complementa e enriquece as informações escritas, dando assim, uma representação visual mais completa e vívida sobre o que aconteceu, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente”. (Estudante B.2)

Também podemos observar isso no aluno C.3, no qual se destaca a relevância da comparação entre as fontes de maneira a obter um conhecimento mais alargado ao mundo, isto é a utilização das fontes históricas, mobilizando a retirada de informações que permitem nossos alunos a saírem do pensamento do senso comum. Compreendendo que o mundo não é reformulado por bons e maus e sim cinzento ao qual haverá “certezas” questionadas:

“Durante o estudo destas ditaduras impostas da América Latina a cedência destes documentos foi essencial para uma melhor compreensão dos conteúdos. Neste sentido, é de realçar aqueles que há “Operação Condor” dizem respeito, não só por cederem a tal melhor compreensão, mas também por revelarem algo que é desconhecido por muitos: a promoção destes regimes autoritários e repressivos por um país que se diz o “pilar da liberdade”, os EUA.” (Estudante C3)

Visualizando a tabela XX acima, torna-se evidente a evolução tanto ao nível da interpretação da turma, como do nível de evidência histórica dos mesmos, finalizando a última atividade sem alunos ao nível 1 - *Cópia do passado* e em maioria no último nível.

**Tabela XXI: Níveis de Significância Histórica atividade 6 – América Latina**

Nível de Significância	Interpretação e compreensão			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1- Posição Objetivista básica				
2- Posição Subjetivista básica				1
3- Posição Objetivista Sofisticada			5	6
4- Narrativista				2
Sem dados ou irregular	2	1		

**Fonte Própria**

Por fim, a Significância Histórica, onze alunos situaram-se no nível 3 – Posição *Objetivista Sofisticada*. O trabalho desenvolvido ao nível da interpretação fez evoluir o olhar sobre as fotografias. Os alunos na sua maioria obtiveram níveis “Muito Bom” na interpretação, apenas cinco ao nível “Bom”, transpondo estes resultados para o nível da Significância Histórica

Estes resultados refletem as opiniões de Vicente (2014) e Didi-Huberman (2012) sobre o poder da fotografia na transmissão e compreensão de acontecimentos históricos. Ou seja, a fotografia não ressuscita a História, porém a sua capacidade de mobilização da memória e emoção permite o aprofundamento da compreensão da mesma.

Baseando-se em uma temática que não é um acontecimento significativo da História nacional, ou do meio que cerca os estudantes, os altos níveis de Significância Histórica foram atingidos através da carga emocional que as fotografias transmitiram:

“A imagem de Vladimir Herzog é um exemplo de como uma imagem pode ser utilizada para auxiliar a compreensão do significado histórico de um evento ou período. Essa imagem foi amplamente divulgada na época e tornou-se um símbolo da violência e da brutalidade do regime militar. Ao longo dos anos, a imagem de Vladimir Herzog continuou a ser usada como um meio de sensibilizar as pessoas sobre os horrores da ditadura militar e para manter viva a memória das vítimas da repressão política. A utilização dessa imagem auxilia a compreensão do significado histórico do período da ditadura militar no Brasil, destacando a gravidade dos abusos cometidos pelo regime militar e as consequências do autoritarismo para a sociedade brasileira. A imagem também ajuda a preservar a memória das vítimas e a lembrar o compromisso com a democracia e os direitos humanos.” (Estudante B.4)

O trabalho contínuo com os documentos iconográficos e o cruzamento de diversos tipos de documentos históricos fez com que os resultados aqui apresentados fossem alcançados. O nível de interpretação dos documentos iconográficos dos estudantes evoluiu, junto com a sua Literacia Visual. A promoção da Evidência e Significância históricas também foram conseguidas. Os alunos desenvolveram o seu pensamento crítico e criativo, passando a olhar as imagens de maneira mais criteriosa.

A preferência dos alunos acerca do tipo de iconografia utilizada na atividade recaiu nas séries e filmes, apontados como mais motivacionais e promotoras de compreensão do significado de acontecimentos históricos, apesar de que em nosso olhar, a fonte mais proveitosa em resultados foi mesmo a fotografia.

#### **4.4 – Análise comparativa e questionários finais**

Como referimos, aplicamos o questionário final para inferir conclusões mais sólidas em nosso estudo, assunto este que iremos abordar neste subcapítulo. Procurámos compreender a autoavaliação dos alunos, suas opiniões acerca das nossas dinâmicas e do funcionamento da disciplina no decorrer do ano letivo e das suas aprendizagens. Assim, este questionário serviu para complementar as observações que já viemos fazendo de uma maneira comparativa entre as nossas turmas de trabalho e de outros autores que desenvolveram a temática aqui discutida.

##### **- Inquérito Final**

Cruzaram-se os resultados de ambas as turmas de modo a perceber, na primeira parte do inquérito, sua opinião e resposta direta e, na segunda parte, a autoavaliação das

aprendizagens<sup>44</sup>. Todos os alunos consideraram o documento iconográfico importante para a compreensão do conhecimento histórico e, de igual forma, todos consideraram a iconografia enquanto documento histórico, neste contexto muito relevante.

“Considero a imagem fixa ou em movimento uma evidência histórica porque com o cruzamento de ideias que estes documentos nos proporcionam e com outras fontes conseguimos perceber o contexto histórico.” (Estudante A)

Um dos nossos objetivos específicos era fazer com que os alunos reconhecessem a iconografia como uma fonte histórica, realidade esta, que pudemos verificar na análise dos níveis de Evidência Histórica, mesmo sem haver uma generalização dos alunos nos patamares mais altos, sendo que em ambas as turmas, a maioria permaneceu na ideia da “Cópia do Passado”. Quanto ao olhar atento e crítico para as fontes de informação, esta promoção não foi de todo bem conseguida, como podemos observar na resposta abaixo do aluno, que detinha bons níveis de interpretação imagética: “Sim, com a utilização de imagens na aula, comecei a interessar-me mais pela análise de imagens, pois cada vez mais as imagens são manipuladas, sendo importante analisá-las bem”.

Para que haja de facto uma verificação da veracidade de um documento, para além da boa interpretação, devem existir bons níveis de Evidência Histórica, pretendendo-se a maioria esteja inserida no nível 3- *Evidência como prova* e no nível 4- *Evidência em contexto*. Com o 11º ano L – HCA, não se verificou de forma evidente esta aquisição e, no caso do 12º Ano T, só metade da turma atingiu esses níveis.

No que tange o pensamento crítico e criativo dos alunos, e da interpretação de fontes foi, na nossa ótica bem conseguida sobretudo no 12º ano T. Através da produção do portfólio digital, podemos ter uma visão das produções realizadas ao longo do ano letivo, verificando-se uma clara evolução ao nível de interpretação e produção escrita. Para além de responderem que concordam que a produção do portfólio digital os fez conquistar um olhar mais crítico relativamente às imagens e à sua utilização em sala de aula, este exercício os fez reconhecer as imagens enquanto documento que necessita de ser trabalhado e interpretado. As observações de dois portfólios digitais de forma integral podem ser encontradas no fim deste texto.

A Significância Histórica foi desenvolvida de maneira mais evidente no caso do 12º ano T. Apesar de todos os alunos, de ambas as turmas, responderem no inquérito final que a utilização

---

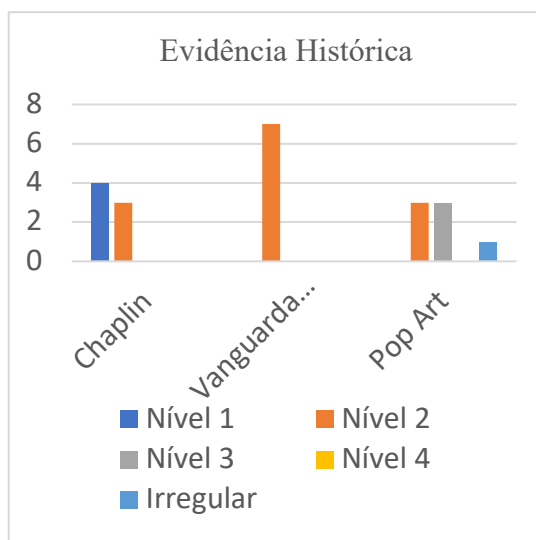
<sup>44</sup> Inquérito final em anexo 14.

da fonte iconográfica potenciou a Significância Histórica, o mesmo não se refletiu no caso do 11º ano L de HCA, na qual os resultados obtidos se associam, essencialmente, ao gosto pessoal dos estudantes e não à evolução dos eus níveis de evidência e de interpretação.

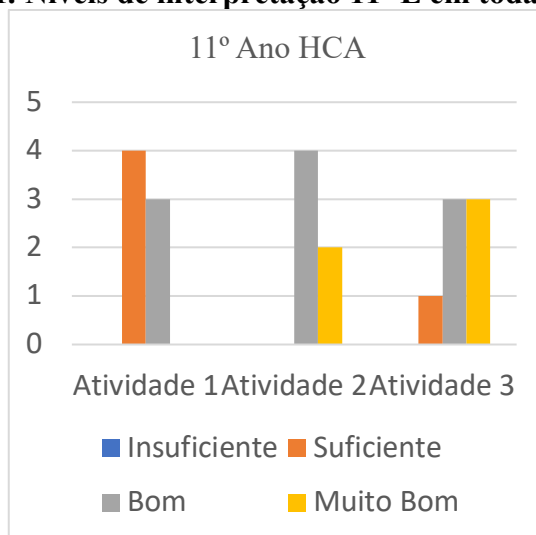
### - 11º Ano L HCA

No que diz respeito à Evidência Histórica, os estudantes obtiveram poucos avanços aos respetivos níveis quando comparados com os níveis de interpretação das fontes iconográficas. Os níveis não possuem uma correlação direta, o que pode ser observado nos gráficos abaixo:

**Gráfico II: Níveis de Evidência Histórica 11º L em todas as atividades.**



**Gráfico III: Níveis de interpretação 11º L em todas as atividades**



Fonte própria

Os discentes possuem bons níveis de interpretação das imagens, sobretudo quando associadas a uma motivação em particular, como aconteceu no caso das Vanguardas Europeias e da *Pop Art*. Apesar de compreenderem à fonte iconográfica enquanto uma Evidência Histórica, percebem-na como uma informação direta a este passado, pelo que a maioria dos estudantes se situou no nível 2 de Evidência - *Informação*, com o foco para a segunda atividade, na qual todos estiveram neste nível. Tal como refere no seu estudo Leandro Feio (2008, p. 204), muitos alunos

*Apresentam já resultados positivos face à literacia visual histórica, mesmo apresentando grande dificuldades na expressão das suas ideias. Contudo, e se de uma forma global os alunos perceberam o essencial da imagem, temos de referir que não conseguem prestar atenção à imagem como um todo, e limitam a sua atenção aos pormenores mais visíveis.*

A partir da segunda atividade, tornou-se perceptível que os estudantes possuem bons níveis de interpretação e que esses foram evoluindo. Porém, quanto ao desenvolvimento da compreensão da imagem, associando-se à observação destas enquanto evidência, não obtivemos os melhores resultados. Como referenciado por Solé (2017 a) os alunos possuem maior capacidade de interpretação e compreensão da imagem de maneira oral. Tal foi comprovado na atividade 2 pois na sala de aula com intervenções orais os desempenhos foram satisfatórios, e quando ocorreu a transferência da interpretação para a produção escrita os níveis de evidência diminuíram, assim como os níveis de interpretação.

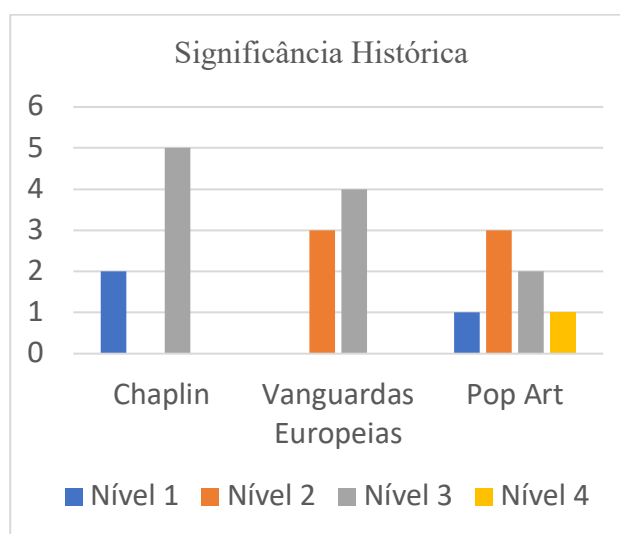
Os trabalhos produzidos por Feio (2008) e Simão (2015) corroboram os resultados obtidos neste estudo ao nível da Evidência Histórica. Os níveis de interpretação de uma fonte iconográfica por estudantes de Artes são potencialmente bons, como se revelou verdadeiro, permitindo que retirem as informações necessárias da imagem. Porém, a interpretação de uma fonte exige um olhar mais abrangente e crítico que não se limita apenas à retirada de informação técnica de uma expressão artística, necessitando de comparação com outras fontes.

Estes resultados podem ser explicados pela forma como a iconografia é utilizada enquanto fonte histórica, principalmente por alunos de artes. Normalmente só lhes é exigido que retirem da imagem informações técnicas, permanecendo, assim, em maioria no nível 2 de Evidência – *Informação*. Na atividade 3 em particular, obteve-se um maior avanço ao nível de evidência histórica, pelo facto de os estudantes possuírem ideias tácitas acerca da temática, como referenciado por Ashby (2003), cruzando o conhecimento já adquirido com novos documentos que potenciou o progresso dos níveis de Evidência Histórica. O mesmo ocorreu no estudo realizado por Ana Lopes (2022), partindo de um interesse já pré-determinado, os alunos

conseguiram obter um olhar mais abrangente relativamente às imagens disponibilizadas e assim conseguiram nos níveis de Evidência Histórica.

Nossos resultados a respeito do desenvolvimento da Significância Histórica, foram ao encontro do estudo realizado por Eduardo Ferreira (2022), pois os níveis de interpretação da fonte iconográfica não acompanharam a progressão dos níveis de Significância. Como observado abaixo:

**Gráfico IV: Níveis de Significância História 11º L em todas atividades**



**Fonte própria**

O nível de Significância Histórica dos discentes não pareceu de todo acompanhar o nível de interpretação acerca da fonte iconográfica. Apesar da opinião pessoal dos alunos no inquérito expressarem que a imagem e a sua interpretação foram uma mais-valia na compreensão do conteúdo histórico, o mesmo não está evidenciado na progressão dos níveis de Significância, nem de Evidência.

Na sua maioria, os alunos enquadraram-se no nível 2 – Posição *Subjetivista básica*. Neste nível o gosto de cada discente interfere no aprazimento que possuem acerca de determinada temática, caso evidente da atividade 3

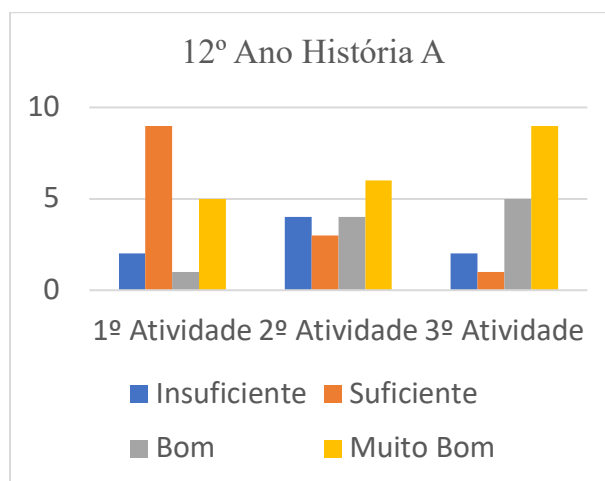
Quando atingem o nível 3- Posição *Objetivista sofisticada*, é apenas pelo facto de reconhecerem a importância que determinado artista tem, na sua ótica, para História da Arte, como o caso de Chaplin e não pelo contexto histórico mais alargado em que está inserido.

Os resultados obtidos não demonstram uma continuidade de aprendizagens e compreensão, pois o aprofundamento acerca de determinado nível é variável e muito dependente da subjetividade na aferição dos níveis de Significância (Seixas, 2004).

### - 12º Ano T História A

Apesar de ser uma turma heterogênea e não obtendo grandes alterações neste campo ao longo do ano letivo, o 12º Ano T História A obteve resultados de continuidade. Isto é evidente quando se olha os níveis de interpretação, iniciando-se com nove alunos “suficiente” na primeira atividade e terminando, na última atividade, com nove alunos ao nível “Muito Bom”.

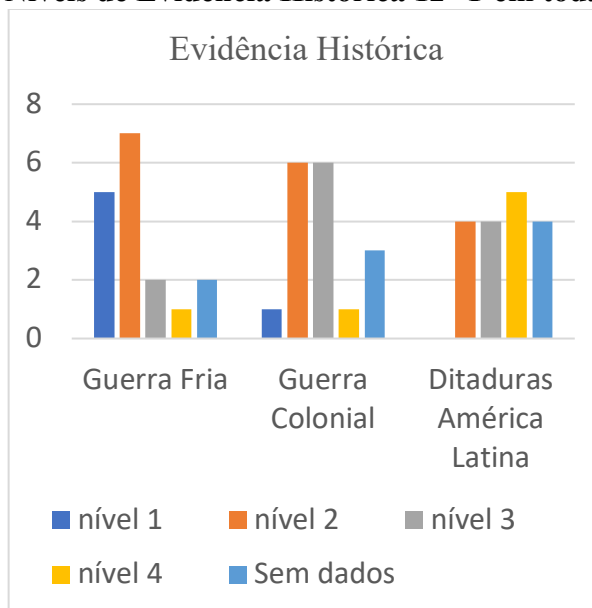
**Gráfico VII: Níveis de interpretação 12º T em todas atividades**



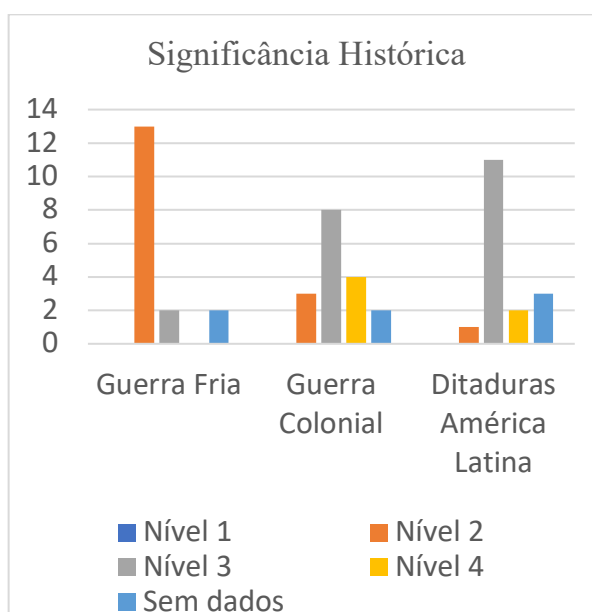
Fonte própria

A mesma ocorrência verificou-se nos níveis de Evidência Histórica e Significância Histórica.



**Gráfico V: Níveis de Evidência Histórica 12º T em todas atividades**

Fonte própria

**Gráfico VI: Níveis de Significância Histórica 12º T em todas atividades**

Fonte Própria

No que diz respeito à Evidência, ocorreu o avanço qualitativo em cada atividade lecionada. Indo ao encontro do que foi explicitado por Solé (2017), Melo (2008), Moimaz (2012) e Gil (2011), a utilização da fonte iconográfica em sala de aula potencializou a construção das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo o olhar crítico sobre a imagem e sua interpretação. Essas aquisições, são reconhecidas pelos alunos no inquérito final – a utilização

da fonte iconográfica promoveu o desenvolvimento dos níveis de Evidência e Significância histórica, sobretudo nas duas últimas atividades.

No que toca à Significância Histórica, a utilização da iconografia auxiliou a evolução dos níveis, sobretudo a partir da segunda atividade. Os resultados, muito positivos, podem em parte ser explicados pela proximidade da temática desenvolvida, presente na memória coletiva nacional e local (Guerra Colonial e 25 de abril); que potenciou níveis de Significância mais sofisticados (Morton, 2012); Barton e Levstik, 2008 e Almeida e Solé, 2016). Porém, se a mesma explicação fosse aplicada à terceira atividade, os resultados dos níveis não seriam bons como efetivamente foram, pois, os alunos não possuíam nenhum contacto afetivo ou de proximidade cultural com a temática abordada. Mas como foi explicitado pelos estudantes em suas respostas no inquérito final, neste caso a utilização da imagem foi o fator preponderante no desenvolvimento de níveis sofisticados de compreensão do Significado Histórico dos acontecimentos históricos apresentados, sobretudo a fotografia e seu papel emancipatório, como destacado por Afonso Ramos (2014).

Um outro aspeto que queremos destacar, e que ajuda a explicar os resultados obtidos no 12º ano, foi a utilização de fontes históricas diversificadas que proporcionaram o desenvolvimento deste olhar multiperspetivado acerca do conhecimento histórico e de seu contexto (Lee, 2001) e Barca e Gago, 2006). Isto ficou evidente na terceira atividade: com o cruzamento de fontes históricas que normalmente não são utilizadas em sala de aula, as interpretações acerca das fontes iconográficas, o olhar crítico e a sensibilidade estética foram claros, pois nove alunos terminaram no nível “Muito Bom” de interpretação. Mesmo que não estejam todos no nível mais alto de Evidência Histórica, vê-se o avanço para níveis mais elevados de perceção da evidência, concomitante à evolução dos níveis de interpretação

Assim, considerando a comparação dos resultados das turmas, a utilização do documento iconográfico promoveu o claro avanço aos níveis de Evidência e Significância Históricas dos alunos do 12º ano T. Porém, nos alunos do 11º ano L de HCA, os avanços e recuos nos níveis de Evidência e Significância não parecem estar ligados às competências de interpretação do documento iconográfico.

Torna-se claro o que foi apresentado por Feio (2008) e Simão (2015), a respeito da utilização da fonte iconográfica apenas como apoio ao texto escrito, ou no caso específico da turma de História e Cultura das Artes, onde a utilização da imagem funcionou apenas como fonte de interpretação técnica da Arte, acabando os alunos por focalizar o olhar apenas na extração das informações presentes na obra. Assim, podemos concluir que os nossos alunos de

Artes, apesar de possuírem uma boa literacia visual ao nível técnico, não a possuem ao nível crítico.

O 12º ano, não estando tão preso à necessidade de identificação de informações técnicas nas imagens, conseguiu, com mais facilidade, obter uma visão mais alargada e livre, relacionando o que foi visualizado com o contexto histórico trabalhado em sala de aula, atingindo um maior desenvolvimento das competências críticas e analíticas, e maiores níveis de Evidência e Significância Histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um mundo em constante alteração, a nível tecnológico com a ascensão e o desenvolvimento da Inteligência Artificial; a nível político, com instabilidades e guerras e a nível social, assistindo, ainda, às alterações decorrentes de dois anos de reclusão em pandemia. Nossos alunos, inseridos neste contexto, viviam o primeiro ano letivo oficial com o ensino ocorrendo em normalidade.

Explicámos no primeiro capítulo deste trabalho, a importância crescente de adquirir capacidades de adaptação e colaboração para responder às demandas do mundo atual, preocupação essa espelhada no lema do Agrupamento Escolar “Juntos construímos o futuro”. Realizámos a nossa Prática Pedagógica Supervisionada em uma escola com uma forte cultura democrática e colaborativa, na qual a disciplina de História podia cumprir o seu dever de apresentar o mundo (e o seu percurso no tempo) aos alunos, de forma que sejam capazes, de maneira autónoma, compreender e analisar a realidade que os permeia. Acreditamos que esta capacidade crítica e analítica é uma das mais-valias de nossa disciplina, visto que podemos disponibilizar ferramentas capazes de darem respostas ao aluno, tanto sobre o mundo, como sobre sua vida cívica.

Do ponto de vista pessoal, o nosso percurso de estágio nos permitiu visualizar a operacionalização prática das aprendizagens, ficando-nos evidente a beleza da disciplina de História e do trabalho do docente.

Gostaríamos de destacar dois pontos no que diz respeito à nossa experiência docente: primeiramente ficou evidente que uma execução séria do trabalho docente implica muito foco, organização, esforço e estudo de forma a atualizar os conhecimentos que queremos transmitir. Pudemos experienciar a realização de planificações, o cumprimento delas na lecionação, a mobilização de atividades e colaborações com outros docentes e no apoio aos alunos. Além disso, tivemos a oportunidade de realizar a prática da avaliação formativa e ver o emprego do Projeto Maia, que nos permitiu verificar os benefícios da avaliação formativa no desenvolvimento dos Portfólios Digitais que aplicámos. Com este instrumento, que também serviu para recolhermos dados para nosso estudo, foi possível visualizar a continuidade dos progressos dos alunos. Os próprios reconheceram a importância desta ferramenta pedagógica, como mencionaram nos inquéritos finais e foi gratificante perceber como os nossos *feedbacks* sobre as atividades realizadas impactaram os alunos e as suas aprendizagens.

Em segundo lugar, consideramos que um dos maiores aprendizados neste processo de estágio foi a importância da existência de uma colaboração entre toda a comunidade escolar. O resultado da Atividade Top do “25 de Abril – um saber sempre em construção”, por exemplo, só foi atingido pelo trabalho em grupo, seja em termos da interdisciplinaridade entre docentes ou na cooperação com os discentes, funcionários e demais agentes da comunidade escolar.

O espírito de acolhimento propicia a aprendizagem, pelo que a determinação e foco em auxiliar verdadeiramente nossos alunos gera impacto quanto à motivação dos mesmos. Conseguimos fomentar a aprendizagem dos alunos em uma sala de aula dinâmica e participativa e saímos do Agrupamento com uma bagagem enriquecedora de conhecimentos, cooperação e determinação, em função da cultura da escola que, como destacámos, possuía este carácter colaborativo, tão bem exemplificada no Professor Orientador que nos acompanhou neste processo.

Referenciámos na metodologia que escolhemos trabalhar com este tema devido à observação inicial do baixo desenvolvimento da literacia e das linguagens visuais dos alunos. Com uma cultura cada vez mais imagética e com as alterações potenciadas pelas tecnologias, torna-se cada vez mais urgente o trabalho didático-pedagógico com as imagens em sala de aula. Assim, é possível promover nos alunos à saída do Secundário, a capacidade de lerem e questionar criticamente as imagens, bem como possuírem as ferramentas necessárias para decodificarem os signos nelas presentes. Dessa forma, procurámos contrariar a ausência de imagens na sala de aula e seu uso como um recurso meramente ilustrativo e motivador, trazendo a iconografia na sua possibilidade de promover capacidades analíticas e críticas nos alunos.

Mencionámos no capítulo teórico que, por vezes, a preferência dos docentes de história na utilização de fontes escritas acontece porque os alunos apresentam baixos níveis de Literacia Visual. No entanto, muitos docentes apresentam lacunas neste campo, sendo necessário investir na formação contínua de professores neste domínio. Pensando na realidade do século XXI e nos adolescentes como públicos-alvo é imprescindível que os docentes se adaptem às mudanças ocorridas na sociedade se pretendem garantir um ensino de qualidade.

Um conjunto de estudos (Solé, 2017; Moimaz, 2012; Gil, 2011; Lee, 2001; Barca e Gago 2006; Calado, 1994) destacam as potencialidades da utilização da iconografia na construção de conhecimentos históricos, para além da possibilidade de promoção de competências como a sensibilidade estética, a resolução problemas, o pensamento crítico e criativo, entre as outras que estão reconhecidas no Perfil *dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Neste contexto, propusemos esta utilização das imagens em sala de aula procurando explorar a diversidade existente dentro do mundo iconográfico, trazendo imagens fixas e em movimento. Sendo necessário aprofundar e desenvolver os conhecimentos históricos dos jovens, explorámos as imagens como forma de desenvolver os níveis de Evidência e Significância Histórica.

Para verificar o impacto e contribuição da iconografia, aplicámos um estudo de caso, com métodos qualitativos em duas turmas de Ensino Secundário, nomeadamente do 11º de HCA e do 12º ano de História A. Durante o ano letivo realizámos atividades e implementámos estratégias didático-pedagógicas como forma de testar e responder a nossa questão-investigação - De que maneira a utilização de imagens na aula de História permite o desenvolvimento da Evidência e Significância nos alunos?

A partir dos objetivos específicos traçados, realizámos a análise dos resultados que foram apresentados no quarto capítulo, que demonstraram avanços e bons resultados ao nível do desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem no processo de aprendizagem da História. No primeiro objetivo específico, nos propusemos a identificar a preferência dos discentes por parte dos recursos iconográficos – fixo ou em movimento – de modo a promover a Evidência e Significância Históricas. Apesar dos alunos, ao longo de todo ano letivo, escolherem em maioria a imagem em movimento como principal auxiliadora na promoção da Evidência e Significância, a partir da observação e dos resultados obtidos, sem dúvida que o recurso que mais propiciou este desenvolvimento foi a fotografia. Apesar de ser um trabalho integrado e que cada tipologia de fonte iconográfica permite esta progressão, no que toca à Significância histórica, sobretudo no 12º ano T, notámos que as imagens fixas mobilizaram um olhar emocional, mas também crítico sobre os acontecimentos passados, pelo que os alunos conseguiram reconhecer seus significados.

Em segundo lugar, tínhamos como objetivo avaliar a contribuição da utilização da iconografia enquanto recurso no desenvolvimento dos níveis de Evidência e Significância Históricas. Notámos sobre a Evidência Histórica, sobretudo no 12ºT, que este exercício fomentou o pensamento crítico e criativo nos alunos. No final do ano letivo, para além de bem interpretarem as fontes iconográficas, também alargaram os seus pensamentos sobre o contexto que retratavam. Os exercícios de leitura, análise e extração de informações de fontes iconográficas foram bem conseguidos por esses alunos que evoluíram seus entendimentos e reconhecimentos de fontes históricas, compreendendo como os historiadores constroem os

conhecimentos. Sobre a verificação de informações dos documentos notamos que esta conquista foi maior por parte dos alunos do 12º T do que nos alunos do 11ºL. É trabalho do professor promover este olhar e trabalhar e desenvolver a literacia visual dos discentes e dos docentes.

Ao nível da Significância Histórica, as motivações inerentes à utilização das fontes iconográficas em sala de aula tiveram um caráter apelativo e motivacional para o desenvolvimento de competências inerentes ao conceito de segunda ordem. A visualização de imagens, em conjunto a sua interpretação em sala de aula, permitiu atingir resultados relevantes na evolução dos níveis de significância atingidos, caso que ficou evidente na análise das últimas duas atividades desenvolvidas com o 12º ano.

Nosso terceiro objetivo era justamente fomentar a interpretação dos alunos de fontes iconográficas. Neste âmbito detetámos avanços ao longo do ano letivo - na totalidade dos 24 alunos deste estudo, os resultados de interpretação são claros, na primeira atividade treze alunos estavam no nível suficiente (e apenas cinco no nível muito bom). No término deste estudo, só dois alunos apresentavam nível suficiente e doze atingiram o nível Muito Bom.

Porém, ao cruzarmos a evolução dos níveis de Evidência e Significância Históricas atingidos com os de interpretação, apenas verificámos uma evolução paralela e contínua no 12ºano, sobretudo nas atividades 2 e 3.

No geral, quanto à Evidência Histórica, os alunos, na sua maioria enquadraram-se no nível Muito Bom de interpretação e no nível 3 - Evidência *em contexto* e na Significância, igualmente nos níveis Bom e Muito Bom de interpretação e nível 3 - *Objetivista Sofisticada*.

Com o 11º L, não é tão evidente este acompanhamento dos níveis, pelo que nas atividades 2 e 3 verificámos que os alunos obtinham níveis muito bons de interpretação, porém níveis baixos de Evidência (nível 2 *Informação* de Evidência Histórica). O mesmo ocorreu na Significância Histórica onde apenas atingiram o nível 2 - *Posição Subjetivista básica*, sendo que a maioria dos alunos apresentava níveis “Bom” e “Muito Bom” de interpretação de imagens.

Por fim, o último objetivo, vai ao encontro dos resultados do objetivo anterior que, como explicámos, é evidente no caso do 12º T. O impacto da utilização diversificada de documentos iconográficos no desenvolvimento de Evidência e Significância Históricas é claro na maioria das atividades que realizámos, sobretudo na atividade 3 do 12º ano. Cruzando-se documentos históricos diversificados potencializámos o ensino e o desenvolvimento dos níveis de Evidência

e Significância, confirmando o que foi referenciado por Barca e Gago (2006) sobre a necessidade de utilização de fontes diversificadas em uma aula e não apenas a fonte escrita.

De maneira conclusiva, no estudo aqui apresentado, conferimos que a utilização da iconografia permite desenvolvermos os níveis de Evidência e Significância Históricas dos estudantes, neste caso do Ensino Secundário. Sublinhamos a necessidade de insistirmos na verificação das informações presentes nos documentos, que foi uma competência bem conseguida por alguns alunos e não tanto por outros, apesar da realização continuada de exercícios desenhados para concretizar este objetivo.

Os objetivos que procurámos atingir vão ao encontro com o que encontramos referenciado por diversos autores, evidenciando a necessidade de trabalharmos cada vez mais, a literacia visual dos discentes, mas também dos docentes de História, pois, nas palavras de Pinto (1988, p. 30 in. Calado, 2008), “a escola, que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver e a mostrar?”



**BIBLIOGRAFIA**

- ALMEIDA, E. e SOLÉ, G. (2016) - A construção do conhecimento histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5º ano de escolaridade, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, 138-155. Porto: CITCEM.
- ASHBY, R. (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*, In *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59.
- ASHBY, R. (2006) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares*, In *Educar em Revista*, vol. 22.
- ASHBY, R., & LEE, P. (1987) - *Discussing the Evidence. Teaching History*, 48, pp. 13-17. Historical Association.
- BARCA, I. (2000) - *O pensamento histórico dos jovens*, Braga: CEEP - Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2021). *Educação Histórica: desafios, epistemológicas para o ensino e a aprendizagem da História*. In *Diálogos, epistemologia e educação histórica: um primeiro olhar*. Porto: Citcem/up.
- BARCA, I. e GAGO, M. (2006). *Epistemologia e Investigação em Ensino de História*. Braga: CIED - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- BARROS, R. (2008) - *O uso da imagem na aula de história*, In Barca (Org.) *Estudos de Consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das Sétimas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho;
- BARTON, K, C. e LEVSTIK, L. S. (2008). *Researching History Education*. Oxfordshire: Routledge.
- BRITO, C. (2009). *Estudo de caso do portfólio às competências (Dissertação de 2º ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre)*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- CALADO, I. (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora.
- CALADO, I. (2003). *Fronteiras da imagem com a palavra. Contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*, Vol. 1. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- COLLINGWOOD, R. G. (1946). *A ideia de história*. Londres: Oxford University Press.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2012) – *Imagens apesar de tudo*, Lisboa: KKYM.

- FEIO, L. (2008) - Um cartaz na aula de História; “A Lição de Salazar», in *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, 189-206. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- FERNANDES, E. M. e ALMEIDA, L. S. (2001) – Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológica, Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- GIL, I. C. (2011) - *Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens*, Lisboa: Edições 70;
- GOMES, R. et al. (2019). O portfólio como ferramenta autoreflexiva na formação inicial de professores. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61564>>. Acesso em: 17/09/2023 08:51
- LEE, P. (2001). Progressão da Compreensão dos alunos em História. Barca, I. (org.). *Perspetivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-29). Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- LEE, P. (2016) - Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, no 60: 107-146.
- MELO, M. (2008) - *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- MOIMAZ, E. R. (2012). Implicações do Uso da Imagem no Ensino de História: limites e possibilidades. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, 1(2), pp. 59-64.
- MONSANTO, M. M. M. (2004) - *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3o ciclo do ensino básico e do secundário*, Braga: Universidade do Minho.
- NUNES, J. P. & RIBEIRO, A. I. (2007). A didática da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa de História*, 39, 87-105.
- PEREIRA, A. (2018). Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História (Relatório final da prática de ensino supervisionada, Mestrado em Ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) Lisboa: Universidade nova de Lisboa.
- RIBEIRO, A. I. & TRINDADE, S. D. (2016). O espaço do cinema na didática da História. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, 2, p. 27-34.
- ROGERS, P. (1978). *The new History*. London: Historical Association.

- RÜSEN, J. (2015). Formando a consciência histórica — para uma didática humanista da História. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 19-42.
- SAVATER, F. (1997). *O valor de educar*. Editorial Presença.
- SEIXAS, P. (1997) - Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, vol.61, no1: 22-27. Seixas, Peter (ed.). 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- SEIXAS, P. (2017) - A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, no6: 593-605.
- SEIXAS, P. e Morton, T. (2012) - *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SHEMILT, D. (1980). Evaluation study: schools council history. 13-16 project. Edinburg: Holmes McDougall.
- SHEMILT, Denis (1987) - *Adolescent Ideas about Evidence and Methodoly in History*, In Portal, Christopher (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Filadélfia: Palmer Press.
- SIMÃO, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 19(1), pp. 181-198.
- SOLÉ, M. G. (2013) - A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos do 1o CEB. *Revista de Educação Histórica*, no2: 90-126.
- SOLÉ, M. G. (2017) - Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas. Publicada online: <http://simpohis2017.blogspot.pt/p/gloria-sole.html>.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Fundamentos da Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento da Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- VICENTE, F. (2014) – *O império da visão: fotografia no contexto colonial português (1860-1960)*. Lisboa: Editora 70.

# **ANEXOS**

## 1. Critérios gerais do Agrupamento

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO						
Critérios Gerais de Avaliação		Descritores de Desempenho				
		MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	MUITO INSUFICIENTE
<b>Apropriação do conhecimento</b> 65%	<b>Compreensão e domínio</b> dos conteúdos <b>Relação</b> dos conhecimentos adquiridos. <b>Aplicação</b> dos conhecimentos adquiridos.	<b>Domina muito bem</b> a compreensão, a relação e a aplicação de conhecimentos.	<b>Domina bem</b> a compreensão, a relação e a aplicação de conhecimentos.	<b>Domina suficientemente</b> a compreensão, a relação e a aplicação de conhecimentos.	<b>Nem sempre domina</b> a compreensão, a relação e a aplicação de conhecimentos.	<b>Não domina</b> a compreensão, a relação e a aplicação de conhecimentos.
<b>Pensamento crítico, criação e expressão</b> 25%	<b>Reflexão crítica</b> , sobre a evolução das suas aprendizagens. <b>Observação, análise e discussão</b> sobre processos ou produtos. <b>Construção de argumentos</b> que fundamentam a tomada de posição e avaliam o impacto das decisões tomadas. <b>Desenvolvimento e criação</b> de novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora.	<b>Traduz com muita frequência</b> um pensamento crítico criativo e expressivo.	<b>Traduz com frequência</b> um pensamento crítico criativo e expressivo.	<b>Traduz com regularidade</b> um pensamento crítico, criativo e expressivo.	<b>Traduz com pouca frequência</b> um pensamento crítico, criativo e expressivo.	<b>Não traduz</b> um pensamento crítico, criativo e expressivo.
<b>Desenvolvimento pessoal e social</b> 10%	<b>Responsabilidade, autonomia e integridade</b> : respeita as regras; respeita o trabalho e a opinião dos outros; cumpre as tarefas; apresenta os materiais necessários; coopera com os colegas. <b>Excelência e exigência</b> : está concentrado na realização das tarefas; é perseverante, tenta ultrapassar as dificuldades; tem uma atitude proativa face ao trabalho; faz uma gestão correta do tempo; completa e corrige as tarefas; é rigoroso no trabalho. <b>Curiosidade, reflexão e inovação</b> : procura saber mais; procura novas soluções para os problemas; tem uma atitude reflexiva/ crítica. <b>Participação</b> oral ativa e pertinente.	<b>Assume sempre</b> atitudes adequadas, responsáveis e reflexivas/ críticas.	<b>Assume com frequência</b> atitudes adequadas, responsáveis e reflexivas/ críticas.	<b>Assume com regularidade</b> atitudes adequadas, responsáveis e reflexivas/ críticas.	<b>Assume raramente</b> atitudes adequadas, responsáveis e reflexivas/ críticas.	<b>Assume quase sempre</b> uma atitude <u>desadequada</u> e irresponsável. Não demonstra reflexão nem espírito crítico

## 2. Plano Individual de Formação



FLUC FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

### Plano Individual de Formação

Discente: Bianca Cristina Silva Alves

Após um ano de formação teórica para a preparação do estágio, ainda se existia dúvidas enquanto a prática – como seria a escola, os alunos, os anos de lecionação e a ansiedade para com o primeiro contacto com estes. Todavia apesar das dúvidas se tinha a certeza de que todo ano anterior de trabalho e para com o auxílio dos meus docentes de formação me prepararam para vivenciar o estágio. Sendo eu brasileira, teve-se o nervosismo sobre o primeiro contacto com alunos portugueses e o funcionamento de uma escola em Portugal, tendo em vista que meu

Ensino Secundário foi no Brasil, porém, vindo para a licenciatura História e respetiva formação na Universidade de Coimbra, fui coberta de todo o rigor científico e preparo para iniciar minha carreira profissional enquanto docente, através do Mestrado em Ensino.

O estágio me proporcionará para além da formação enquanto docente, no fim deste, a oportunidade de compreensão do que é ser professor, com todos os percalços do caminho da prática docente em seu quotidiano, presenteando-me com a valiosa oportunidade de fazer parte da comunidade escolar e compreender o funcionamento da mesma. Visionando a conquista de aprendizagem sobre a comunidade escolar como um todo e sua forma única de funcionamento, onde cada agente tem seu papel fundamental, trazendo a luz a realidade de que o professor não é apenas o mero transmissor de conteúdos e sim de conhecimentos, que proporcionarão a autonomia dos nossos alunos para com a vida em sociedade.

Em um momento tão estruturante de nossa contemporaneidade, em função dos dois anos de pandemia da COVID-19, onde os nossos alunos passaram por mudanças -psicológicas, físicas e de sociedade- que necessitam de direcionamento. O papel do professor se torna fulcral em um momento de retorno ao quotidiano social que foi perdido, o retorno que não é mais o mesmo de antes, em que se nota as mudanças dos alunos neste tempo pandémico e os resultados só veremos futuramente através da prática docente, que poderá responder e auxiliar nestas mudanças do mundo. Neste sentido, devo enquanto professora estagiária promover em meus alunos autonomia para viver plenamente em nossa sociedade que muda com grande constância, para além de promover o espírito crítico e valores cívicos para que nossa democracia permaneça.

Assim, para a concretização dos aspetos referidos é fundamental a orientação do Prof. Orientador João Santo. O presente documento tem como objetivo apresentar as atividades que me proponho a exercer durante o ano letivo de 2022/2023, enquanto professora estagiária, como forma de obter qualificação de docente de História. Ao qual, no fim deste percurso, será produzido um Relatório de Estágio que demonstrará a teoria e prática deste ano letivo, relacionado ao trabalho de investigação que tem como temática: A utilização da iconografia para a promoção da evidência e significância histórica.

No percurso da minha ação pedagógica proponho-me a realizar as seguintes atividades:

- Lecionar nas turmas 11º HCA L e 12º T;
- Assistir todas as aulas do professor orientador do 11º e 12º, para além de aulas de outros professores de História e de Cidadania do núcleo de estágio;

- Planificar e Lecionar os tempos letivos previstos no Plano Anual Geral de Formação (14 aulas de 100 minutos) e tantos quantos o professor orientador permitir para além destes;
- Fazer avaliação formativa;
- Corrigir e preparar testes e trabalhos de casa;
- Utilizar recursos e estratégias diversificadas de modo a promover a melhor aprendizagem;
- Participar em algumas das reuniões do ambiente escolar, com a devida autorização do professor orientador;
- Disponível para participar nas atividades do departamento de ciências humanas e sociais e suas respetivas reuniões;
- Auxiliar e participar em atividades extracurriculares;
- Organizar conferências e debates acerca de assuntos do presente, ao qual vão de encontro com a promoção da cidadania. Como o debates de Abril;
- Auxiliar o Clube de História e Cidadania;
- Participar no Clube de Cinema;
- Aplicar estratégias que vão de encontro com a didatização da temática do relatório de estágio;
- Realização de uma Aula-Oficina;
- Participar de reuniões de conselho de turma e do grupo disciplinar de História;
- Colaborar e participar nas reuniões de Diretor de turma e autoavaliação do agrupamento;
- Contribuir para a comunidade escolar como um todo com a devida atenção ao Plano Anual de Atividades;
- Participação e colaboração nas atividades do Plano Anual de Atividades.

No que tange a minha ação pessoal, social e educadora pretendo:

- Participar e colaborar com minha colega do núcleo de estágio e para com toda a comunidade do Agrupamento;
- Auxiliar os alunos para promoção de formar para cidadania com valores éticos e espírito crítico conforme descritos no PASEO;
- Desenvolver ao máximo o ensino participativo, colocando o aluno no centro da aprendizagem como forma de promover autonomia;



- Apoiar os alunos a preparação de uma participação, enquanto cidadão, na vida da sociedade de forma autónoma, através da aprendizagem em História, colocando-os em debates atuais;
- Promover debates com o foco voltado para busca de informações verídicas e de fontes referenciadas, como forma de combater e desinformação dos alunos para com a vida em sociedade que os aguarda;
- Promover um ensino ético, com rigor científico e valor cívico.

### 3. Questões-Aula - 12º Ano T

Depois de leres atentamente os documentos procura responder às seguintes questões:

#### DOC 1- A SITUAÇÃO FINANCEIRA DA ALEMANHA NO PÓS-GUERRA

O marco começou a cair, atingindo quedas fantásticas, que criavam a situação paradoxal de existirem milhões que nada valiam. E foi então que começou na Alemanha a verdadeira [...] inflação monetária [...]. Havia dias em que um jornal da manhã custava cinquenta mil marcos e à uma da tarde cem mil. Quem tinha dinheiro estrangeiro para trocar, procurava fazê-lo de hora a hora, porque sabia que as suas notas valiam mais às quatro horas do que às três [...]. Nesse tempo, quem viajava nos elétricos pagava com notas de milhões de marcos e o dinheiro era transportado em carroças do Banco Imperial para os outros bancos. Não era então difícil encontrar nas valetas notas de cem mil marcos que qualquer miserável tivesse desdenhosamente deitado fora. [...] Uma simples portada numa janela valia mais do que outrora o prédio inteiro, e um livro custava mais do que uma tipografia e com uma nota de cem dólares podiam-se comprar filas de prédios de seis andares na Kurfürstendamm (avenida em Berlim). Uma fábrica custava antes tanto como agora um simples carrinho de mão. [...] Havia moços de recados que se alancoravam a banqueiros, lançando-se em manobras financeiras. Sobre todos esses aventureiros, destacava-se a figura gigantesca de Stinnes, o especulador número um. Aproveitando-se das circunstâncias excecionais, comprava tudo o que lhe caía nas mãos - minas de carvão e barcos, montanhas de ações, castelos e quintas e o que é mais inverosímil ainda é que comprava tudo por nada [...]. Entretanto multidões de desempregados levantavam os punhos à passagem dos automóveis onde se refastelavam os traficantes ou os estrangeiros que podiam adquirir ruas de prédios com a mesma facilidade com que qualquer um compra uma caixa de fósforos. Vivia-se numa época em que uma pessoa que mal soubesse ler e escrever podia lançar-se decididamente na voragem da especulação [...].

Stefan Zweig, *O Mundo de Ontem*, 1942.

DOC. 2 – Crianças a brincar com notas no período entre guerras na Alemanha





**DOC. 3** – A produção e o comércio mundial entre 1913 e 1938

A PRODUÇÃO INDUSTRIAL E O COMÉRCIO DAS CINCO MAIORES POTÊNCIAS									
	Parte da produção industrial e do comércio mundial em %								
	1913	1926 a 1929	1936 a 1938	1913		1928		1938	
				Exp	Imp	Exp	Imp	Exp	Imp
<b>EUA</b>	35,8	42,2	32,2	12,4	8,3	15,4	12,2	14	8,7
<b>Alemanha</b>	14,3	11,6	10,7	12,3	11,8	8,7	9,2	9,1	8,3
<b>Grã-Bretanha</b>	14,1	9,4	9,2	13,6	15,5	10,7	14,3	10,3	16,9
<b>França</b>	7	6,6	4,5	6,7	7,4	6,2	5,7	3,9	5,4
<b>Rússia</b>	4,4	4,3	18,5	-	-	-	-	-	-

- 1- Com base nos doc. 1 e 2 avalia as consequências da 1ª guerra mundial para a Europa, e especialmente para a Alemanha.  
(deves procurar caracterizar a situação social, económica e política no continente europeu e a situação específica vivida na Alemanha)



**DOC. 4** - Imagem das sufragistas em Inglaterra 1897-1918



**DOC. 5** – O Direito de voto das Mulheres

Pais	Ano em que as mulheres adquiriram o direito de voto
Nova Zelândia	1893
Austrália	1903
Finlândia	1906
Noruega	1913
Dinamarca	1915
Holanda e Rússia	1917
Alemanha, Áustria e Inglaterra	1918
Suécia e Polónia	1919
Estados Unidos	1920
Portugal e Espanha	1931
Brasil	1934
Turquia	1940
França	1944
Japão	1945
China	1949
Suiça	1971

1. Apenas as mulheres com cursos secundários ou superiores. Só em 1969 as mulheres puderam votar.

1. Tendo em conta os doc. 4, 5 e 6 mostra como o papel das mulheres na sociedade se altera definitivamente após a 1ª Guerra Mundial.

(deves abordar a progressiva afirmação da condição feminina desde a Revolução Industrial e as alterações proporcionadas pela 1ª Guerra que reforçam o papel da mulher como elemento decisivo na sociedade)

## 4. Planificações e Questionários

### 4.1- Planificação 11º L

<b>Escola:</b> Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	<b>Tempo de aula:</b> 50 minutos      100 minutos X	<b>Aula nº:</b>	<b>Sumário:</b> Através do filme Pollock (2000), compreender os percursos do expressionismo abstrato.
	<b>Domínio:</b> <b>A Cultura do Cinema</b>	<b>Data:</b> <b>22/03/23</b>	
<b>Professor (estagiário):</b> Bianca Alves	<b>Unidade:</b> <b>7. As grandes ruturas: Criar e provocar</b>	<b>Conceitos trabalhados:</b> Expressionismo abstrato, Vanguardas Europeias, Dripping – Gotejamento, Inconsciente, Necessidade interior, Arte moderna, Arte entre Guerras.	
<b>Disciplina/Ano/Turma:</b> HCA – 11º ano- <u>11BAV</u>	<b>Subunidade:</b> <b>7.3 – O expressionismo</b>		

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lembrar as características gerais das vanguardas europeias e apresentar o filme a qual será visionado;</li> <li>2) Visionamento do filme Pollock (2000);</li> <li>3) Descrever de maneira breve no questionário, 2 características do</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Destacar as características comuns as vanguardas europeias, como a expressão do inconsciente e arte que reflete seu momento histórico;</li> <li>2) Dar início ao filme;</li> <li>3) Compreender o <u>porque</u> da arte de Pollock não ser um cubismo e surrealismo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Através do diálogo horizontal e vertical, lembrar as características das vanguardas de maneira a dar início ao filme;</li> <li>2) Através da utilização do projetor <u>multimédia</u> e computador, dar início ao visionamento do filme;</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor multimédia</li> <li>- Diálogo vertical e horizontal</li> <li>- Quadro branco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitudes e valores;</li> <li>- Participação na aula;</li> <li>- Empenho das aulas nos diversos debates gerados ao longo da aula;</li> <li>- Formativa Oral;</li> </ul>
<p>cubismo e do surrealismo;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) Referenciar qual a característica comum a todas as vanguardas europeias, que foi referenciada na cena em questão do filme;</li> <li>5) Identificar através da cena a qual Pollock vai ao mercado, alguma das marcas que chegaram até nossos dias, correlacionando estas ao desenvolvimento do que</li> </ol>	<p>quando Lee Krasner o questiona, destacando 2 características destas vanguardas que não estão presentes no quadro exposto;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) Através da visualização dos quadros de Pollock por Peggy Guggenheim, Lee <u>referencia</u> suas inspirações de pintores europeus, referenciar alguns deles que foram falados e tal qual sua característica comum que cruza a todas as vanguardas;</li> <li>5) Pollock vai ao mercado, onde visualizamos uma série de marcas comuns ao nosso tempo, portanto, destacar a sociedade de consumo que foi iniciada neste período, chegando até nossos dias;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3) No minuto 23:10 do filme, <u>pará-lo</u> para que as alunas <u>respondam</u> a primeira pergunta do questionário acerca do cubismo e surrealismo;</li> <li>4) No minuto 26:12, pausa para resposta ao questionário, direcionada a características comuns das vanguardas europeias, tal qual suas inspirações;</li> <li>5) No minuto 50:00 <u>responde</u> ao questionário acerca da sociedade de consumo e suas marcas;</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação;</li> <li>- Realização do questionário acerca do filme.</li> </ul>

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>virá a ser a sociedade de</p> <p>6) Lee Krasner questiona Pollock acerca de descobrir, que virá a ser a marca que o individualiza em sua arte;</p> <p>7) <u>Demonstrar</u> conhecimento acerca do que é a Arte Moderna que foi descrita por Pollock, associando-a ao período histórico vivido;</p> <p><b>Aula dia 23/03 – 50 min iniciais</b></p> <p>1) Recordar onde finalizamos o filme, acerca do que é a Arte Moderna e como reflexo de seu período;</p>	<p>ender através da cena a qual Pollock descobre a técnica de Dripping / Gotejamento, o correlacionando assim no expressionismo abstrato, ou na arte abstrata, que retrata na inconsciente, sua natureza interna;</p> <p>7) Pollock realiza uma entrevista sobre o que é a arte moderna, referenciando que esta vem a ser o reflexo do período em que se vive, falando da Guerra, da industrialização, das bombas atômicas;</p> <p><b>Aula dia 23/03 – 50 min iniciais</b></p> <p>1) Consolidar a ideia a qual a arte vanguardista é um reflexo do</p>	<p>6) No minuto 1:06:00, responder ao questionário acerca da técnica a qual é característica de Pollock e qual seu enquadramento perante as vanguardas;</p> <p>7) No minuto 1:19:35, responder ao questionário acerca do que é a Arte Moderna na perspectiva de Pollock e como ele evidencia esta ao seu período Histórico;</p> <p><b>Aula dia 23/03 – 50 min iniciais</b></p> <p>1) Através do diálogo Horizontal e Vertical</p>		
<p>2) Finalização do visionamento do filme;</p> <p>3) Consolidação do filme com a resposta ao grupo 2 do questionário.</p>	<p>acontecimento do século XX, onde há as Guerras, Crises e grandes mudanças;</p> <p>2) Finalização do visionamento do filme;</p> <p>3) Através da resposta das 4 questões finais acerca do filme de maneira a realizar sua consolidação.</p>	<p>relembrar estas características sobre a arte relacionada ao seu período Histórico;</p> <p>2) Finalização do visionamento do filme;</p> <p>3) Responder ao grupo 2 do questionário acerca da consolidação do que foi percebido com o filme.</p>		

#### 4.2 - Questionário acerca do filme 11º L

##### Grupo 1

- Lee Krasner questiona a Pollock, qual o estilo que esta a pintar, referenciando não ser Cubismo nem Surrealismo. Destaque duas características de ambas as vanguardas:

---

- Peggy Guggenheim visualiza os quadros de Pollock, Lee referencia suas inspirações em vanguardistas europeus e a característica comum a todas, qual seria?

---



---

0. Pollock vai ao mercado, onde algumas marcas são comuns ao nosso tempo, quais consegue perceber na cena?

---

---

---

0. Pollock descobre sua técnica que marcará sua individualidade enquanto pintor, qual seria? E em enquadramento estético ele está baseado em sua descoberta?

---

---

0. O que é a arte moderna para Pollock? E qual sua associação ao seu período Histórico?

---

---

---

---

### **Grupo 2**

1. Quem foi a pessoa responsável pela projeção da carreira de Pollock?

---

---

0. De que maneira o filme ajudou a perceber a arte vanguarda ao seu período Histórico?

---

---

---

---

0. Para você, o filme auxiliou de que forma a compreender a significância histórica do período e/ou do pintor?

---

---

0. Considera o filme como uma evidência histórica? Porquê?

**Bom trabalho!**

### 4.3 - Planificação 12º T – Aula audiovisual e aula Sala de Aula Invertida.

<b>Escola:</b> Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	<b>Tempo de aula:</b> 50 minutos      2 aulas de 100 minutos	<b>Aula nº:</b>	<b>Sumário:</b> Compreender as mudanças sociais e culturais do período pós-guerra. Refletindo a evolução da ciência e tecnologia, seu reflexo na literatura e arte. Seguida das mudanças sociais e culturais com a relação aos medias. Formular-se-ão duas aulas, primeira aula expositiva refletindo as evoluções científicas, tecnológicas e na literatura e arte. Seguido de uma sala de aula Invertida que destaca as mudanças ao nível cultural e social.
	<b>Domínio:</b> Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto Internacional	<b>Data:</b> 20/04 21/04	
<b>Professor (estagiário):</b> Bianca Alves	<b>Unidade:</b> 3. As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX.	<b>Conceitos trabalhados:</b> Expressionismo abstrato; pop art; arte conceptual; existencialismo; energia nuclear; Cinema; A televisão; A música ligeira; american way of life; sociedade de consumo; "morte do campesinato"; Ecumenismo; ecologia; movimentos pacifistas; Primaveras Estudantis; Maio de 68; Contracultura; Feminismo.	
<b>Disciplina/Ano/Turma:</b> História A – 12º Ano B	<b>Subunidade:</b> 3.1 – Artes, letras, ciência e técnica 3.2 – Media e hábitos socioculturais 3.3 – Alterações na estrutura social e nos comportamentos		

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>1)</b> Reconhecer o pós-guerra como uma série de mudanças ao nível social e cultural;	<b>1)</b> Introdução da unidade 3 contextualizando as mudanças sociais e culturais que vão refletir em mudanças ao nível dos avanços científicos e tecnológicos para além da arte e literatura. Referenciando assim, a geração de 60 como característica contestatária, onde veremos os	<b>1)</b> Através da utilização do PowerPoint, introduzir a temática com um quadro síntese que perpassa por todas as temáticas que serão abordadas de modo a finalizar o manual;	- PowerPoint; - Computador; - Projetor; - Multimédia; - Diálogo vertical e horizontal; - Quadro branco; - Vídeo - audiovisual	- Atitudes e valores; - Participação na aula; - Empenho das aulas nos diversos debates gerados ao
<b>2)</b> Compreender os EUA enquanto país exportador da cultura, economia e sociedade do terceiro quartel do século XX;  <b>3)</b> Identificar os progressos ao nível da tecnologia com o computador e nível da ciência com a energia nuclear;  <b>4)</b> Denotar	movimentos pacifistas, as lutas feministas e luta dos negros, para além das primaveras estudantis. Assim como as mudanças ao nível cultural, muito marcadas pelo American Way of life e a sociedade de consumo, que se reflete tanto ao nível do cinema, quanto na televisão. Mas que hoje irei fazer uma aula mais expositiva referente a dimensão da tecnologia, ciência e arte; <b>2)</b> Em função da entrada da guerra fria e toda questão económica envolvente ao pós-guerra, os EUA também será o precursor do ocidente enquanto cultura e sociedade. Sobretudo em função do facto, da grande maioria dos intelectuais europeus, estarem nos EUA em função da guerra; <b>3)</b> Seguida a devida identificação dos EUA enquanto país receptor de todo bem intelectual do século XX, compreender que isto gerará avanços ao nível da energia nuclear com Einstein. A partir leitura do documento do Tratado de não proliferação de armas	<b>2)</b> Seguido o quadro síntese, com a finalização do conceito de American Way of life, retornaremos ao princípio onde se destaca o momento ao qual o EUA conseguiu a intelectualidade necessária para sua projeção do terceiro quartel do século XX, com o visionamento de pequenos enxertos do episódio 3 da série Transatlântico da Netflix e resposta ao questionário da pergunta referente ao enxerto; <b>3)</b> Através da utilização do PowerPoint, demonstrar o tratado de não proliferação de armas nucleares, refletindo o avanço da energia	- Questionário;	longo da aula; - Formativa Oral; - Observação; - Realização do questionário;



<p>consciência acerca do existencialismo como reflexo do pós-guerra;</p> <p>5) Referenciar o expressionismo abstrato enquanto reflexo do próprio existencialismo, com o destaque a Jackson Pollock;</p> <p>6) Identificar a Pop Art, enquanto arte industrial, que reflete a própria sociedade de consumo e o</p>	<p>nucleares, onde terá 3 propósitos principais, uma delas gerará a evolução da energia nuclear. Para além de refletir sobre o avanço da computação;</p> <p>4) Compreender que o existencialismo na literatura será um reflexo do próprio tempo. Em que temos Sartre e Simone de Beauvoir como destaques deste período. Onde o conceito do existencialismo será transversal a arte, a literatura, aos comportamentos sociais, sendo um claro reflexo de seu tempo;</p> <p>5) Compreender que o existencialismo também alimentará a arte, onde vemos este reflexo e projeção do expressionismo abstrato enquanto liberdade da pintura automática. Relembrando que Nova York será o novo centro cultural do mundo em função deste pós-guerra e de muitos artistas estarem a viver nos EUA com refletido no início da aula com a série;</p> <p>6) A Pop Art enquanto arte das</p>	<p>nuclear de maneira pacífica, seguido da análise do documento 16 pg 159 do manual com os avanços da computação;</p> <p>4) Utilização do PowerPoint com quadro síntese de principais ideias do existencialismo, para além da reflexão e ilustração de Sartre e Simone de Beauvoir; leitura do documento 12 pg 156;</p> <p>5) Através do PowerPoint breve resumo do expressionismo abstrato, ao qual terá quadros de exemplo a se refletir. Mas antes, visionamento de enxertos do filme de Pollock e responder ao questionário referente ao filme;</p>		
<p>estilo de vida norte-americano;</p> <p>7) Compreender a arte conceptual como reflexo da profunda reflexão filosófica daquela sociedade;</p> <p>8) Sintetizar as principais ideias da arte contextualizando ao seu reflexo da própria sociedade do período, contestatória e reflexiva.</p> <p><b>Início da 2ª aula</b></p> <p>1) Relembrar os conceitos</p>	<p>massas, retorno a figuração para compreensão da mesma. Para além da representação clara de elementos da sociedade de consumo e do estilo de vida norte-americano;</p> <p>7) A sociedade de 60 enquanto contestatória e reflexiva, portanto que estava a sentir o peso que foi gerado pela desumanização, valorizando os conceitos. Uma arte que mostra como pode-se refletir o mundo de diversas formas e gerar diversos debates, que novamente entra em conexão com a juventude daquele período;</p> <p>8) Quadro síntese que conecta os conceitos e ideias trabalhadas na aula, as temáticas sociais e culturais da próxima aula que virá, onde a própria arte e literatura vem a refletir as mudanças sociais e culturais.</p> <p><b>Início da 2ª aula</b></p> <p>1) Referenciar a conexão do que foi</p>	<p>6) Utilização do PowerPoint para refletir o conceito do Pop Art para além de visualizar a interpretar a arte, através do visionamento da mesma;</p> <p>7) Powerpoint com quadro síntese sobre o conceito de arte conceptual e sua interpretação, com ilustração da arte;</p> <p>8) Utilizar o Powerpoint para realizar um quadro síntese e de igual forma responder as questões finais do questionário.</p> <p><b>Início da 2ª aula</b></p> <p>1) Utilização do quadro</p>		

<p>trabalhados na arte e literatura que vem a se conectar a</p> <p>15</p> <p>temas sociais e culturais;</p> <p><b>2) Divisão da turma em dois grandes grupos.</b> Sociedade e</p> <p><b>3) Apresentação oral dos grupos onde passará pelas sínteses realizadas, gerando o debate acerca</b></p>	<p>trabalhado com o que será desenvolvido pelos alunos na presente aula, que será uma sala de aula invertida;</p> <p><b>2) Divisão da turma nas temáticas que deverão ser desenvolvidas pelos mesmo. O grupo da cultura deverá se dividir em duplas com as temáticas, cinema, televisão, música ligeira e hábitos norte-americanos. O grupo da sociedade, com as temáticas, 1 o ecumenismo e a ecologia, 2 o feminismo, 3 Primaveras estudantis e Maio de 68 e 4 movimentos pacifistas – hippies e luta dos negros;</b></p> <p><b>3) Através da síntese que cada dupla veio a realizar, deverá existir um breve debate acerca do que se pensa da mesma;</b></p>	<p>síntese que finalizou a aula anterior para relembrar as conexões que serão produzidas pelos alunos para produção da sala de aula invertida</p> <p><b>2) Divisão da turma em dois a qual se colocarão em duplas para realização do trabalho sínteses as temáticas abordadas. Cada dupla terá um guião de atividades a qual deverá ser desenvolvida uma síntese sobre a mesma. Isto será a primeira parte da aula;</b></p> <p><b>3) Apresentação oral a turma da síntese realizada e sua respectiva reflexão sobre a sociedade e cultura do</b></p>		
<p>das mesmas;</p> <p><b>4) Finalização com o envio da síntese pelo classroom a qual será disponibilizada.</b></p>	<p><b>4) Envio da síntese realizada, relativamente a pesquisa baseada no guião e nos matérias disponibilizados a pesquisa.</b></p>	<p>período, mas mudanças que se viram de reflexo para nossos dias;</p> <p><b>4) Através do classroom, terá o envio da síntese realizada para respectiva correção pela professora, para que haja uma sintetização do que foi apreendido.</b></p>		

#### 4.4 – Questionário 12º T:

1.1- Referente o enxerto da série Transatlântico, no episódio 3 da Netflix. De que maneira percebe e conecta a ida dos intelectuais europeus para os Estados Unidos?

---



---



---

1.2- Na fala do artista Max Ernst, retratando que naquele local havia intelectuais para construção de uma nação. Está fala veio a ser confirmada com o protagonismo da cultura norte-americana no terceiro quartel do século XX. De que maneira compreende a conexão entre a chegada dos refugiados europeus e a evolução norte-americana?

---



---

2.1- Referente aos enxertos do filme Pollock. Responda: Pollock descobre sua técnica que marcará sua individualidade enquanto pintor, o gotejamento. Portanto em que enquadramento estético ele está baseado em sua descoberta? Desenvolva de forma breve o porque o artista representa tão bem seu enquadramento estético?

---

---

2.2 - O que é a arte moderna para Pollock? E qual sua associação ao seu período Histórico?

---

---

3.1 - Para você, o filme e/ou a série auxiliou de que forma a compreender a significância histórica do período histórico? Porquê?

---

---

3.2 - Considera o filme e a série como uma evidência histórica? Porquê?

---

---

3.3- De que maneira o filme e a série ajudaram a perceber o contexto histórico a qual se está inserido?

---

---

4.1- Para você, as pinturas, auxiliaram de que forma a compreender a significância histórica do período histórico?

---

---



4.2- Considera as pinturas como uma evidência histórica? Porquê?

---

---

---

4.3- De que maneira as pinturas ajudaram a perceber o contexto histórico a qual se está inserido? Entre os enxertos do filme/serie e as pinturas, qual foi uma mais-valia a compreensão do período histórico?

---

---

**Bom trabalho!**

#### 4.5 -Guião de trabalho – Sala de Aula Invertida 12º T.

**Guião de trabalho**  
**Grupo**  
**Cultura**



---

##### **1ª dupla: Cinema**

**Realiza uma síntese**, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização das páginas 162 e 163 (Documentos 20 e 21) do manual. Desenvolvendo os seguintes aspetos propostos:

- Expansão dos filmes a cores, projetados em ecrã panorâmico;
- Novas temáticas socioculturais;
- Novos centros de produção cinematográfica como alternativa ao cinema de Hollywood;

##### **A síntese deve incluir:**

- Uma imagem de um filme num cartaz da época e descrição de sua sinopse/sumário.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados na construção da síntese.

Enviar no classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**2ª dupla: Televisão**

**Realiza uma síntese**, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização das páginas 163 e 164 (documento 22) do manual. Desenvolvendo as seguintes propostas:

- Os primeiros locais a ter a experiência televisiva;
- Meio de entretenimento;
- Fonte de informação;
- Formação/manipulação da opinião pública.

**A síntese deve incluir:**

- Uma imagem referente ao período de surgimento da televisão e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados na construção da síntese.

Enviar no classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**3ª dupla: Música ligeira**

**Realiza uma síntese**, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização das páginas 165 e 166 (documento 23) do manual. Desenvolvendo as seguintes propostas:

- Apogeu do rock and roll e da pop music (e principais artistas);
- Meio de divertimento;
- Expressão da rebeldia e da contestação juvenil.

**A síntese deve incluir:**

- Uma imagem referente ao período, evidenciando um artista ou banda em específico e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados na construção da síntese.

Enviar no classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**4ª dupla: Hegemonia dos hábitos norte-americanos**

**Realiza uma síntese**, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização da página 166 (documento 24) do manual.

Desenvolvendo as seguintes propostas:

- Motivo que levou ao protagonismo da cultura norte-americana no ocidente (pós-guerra, refugiados e guerra fria);
- O lazer e seus exemplos;
- O consumo e seus exemplos;
- O conceito de American way of life.

**A síntese deve incluir:**

- Uma imagem referente ao período, evidenciando uma marca da hegemonia norte-americana e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados na construção da síntese.

Enviar no classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**Bom trabalho!**

**Guião de trabalho**  
**Grupo**  
**Sociedade**



---

**1ª dupla: Ecumenismo e ecologia**

**Realiza uma síntese**, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e a utilização das páginas 168 e 169 (Documentos 26 e 27) do manual. Desenvolvendo as seguintes propostas:

- O conceito de Ecumenismo e Ecologia;
- A motivação e resultado do Concílio Vaticano II e o lugar que terá a igreja católica perante a Humanidade, no terceiro quartel do século XX;
- A motivação a preocupação com o meio ambiente e principais organizações (e definições dos trabalhos das mesmas);

**A síntese deve incluir:**

- Uma imagem que representa ambos os conceitos e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados na construção da síntese.

Enviar pelo classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**2ª dupla: A contestação juvenil: movimentos pacifistas, hippies e a luta pelos direitos cívicos dos negros**

Realiza uma síntese, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização das páginas 169, 170, 171 e 172 (documentos 28, 29 e 31) do manual. Desenvolvendo as seguintes propostas:

- Conceito dos movimentos pacifistas e contracultura;
- Principais características e representantes da luta pelos direitos cívicos dos negros;
- Principais características do movimento hippie.

**A síntese deve incluir:**

- Uma imagem que representa ambos os conceitos e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados para a construção da síntese.

Enviar pelo classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**3ª dupla: Contestação juvenil – Maio de 68 e sua influência na crise académica de 69 em Coimbra.**

Realiza uma síntese, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização da página 170 (documento 30) do manual. Desenvolvendo as seguintes propostas:

- Definição do que foi o Maio de 68;
- Definição da crise académica de 1969 em Coimbra.

**A síntese deve incluir:**

- Uma imagem que representa ambos os acontecimentos e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados para a construção da síntese.

Enviar pelo classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**4ª duq : O movimento feminista dos anos 60**

Realizar uma síntese, através da pesquisa à internet, dos materiais disponibilizados e da utilização da página 172 (Documento 32) do manual.

Desenvolvendo as seguintes propostas:

- O que se lutava o movimento feminista de 60?;
- Principais representantes e seus respetivos livros;
- Exemplo de países que tiveram uma efetiva evolução.

**Deve-se incluir a síntese:**

- Uma imagem que represente o acontecimento e sua explicação/interpretação da imagem.
- Incluir as fontes utilizadas, portanto, os links que foram utilizados na construção da síntese.

Enviar pelo classroom, a síntese realizada em aula, tendo em atenção, a inclusão da imagem e nomes.

**Bom trabalho!**



#### 4.6 – Exemplo de trabalho produzido pelos alunos.

##### **Contestação juvenil – maio de 68 e sua influência na crise académica de 69 em Coimbra.**

###### **Síntese**

A contestação juvenil é um termo que se refere a movimentos sociais e políticos liderados por jovens, geralmente estudantes, que questionam e desafiam as normas e valores estabelecidos da sociedade. A contestação juvenil, abrange uma ampla variedade de temas, tendo um papel importante em várias lutas sociais e políticas.

Este período foi marcado por um grande questionamento dos valores e dos princípios da sociedade e também uma busca pela liberdade individual e coletiva.

Os jovens desta geração estavam descontentes com a sociedade de consumo, a moral e política conservadora e a repressão social e política. Com isso queriam mudanças significativas na sociedade, nomeadamente na educação, na cultura e na política.

Na Europa, os estudantes desempenharam um papel importante na contestação juvenil da geração de 60, o maio de 68 foi um movimento estudantil e popular que aconteceu em França. Foi marcado por manifestações, greves e ocupações de universidades, fábricas e outros locais de trabalho. Os protestos foram liderados por estudantes universitários que se opunham ao conservadorismo social e político, ao autoritarismo e à falta de liberdade de expressão. O movimento também reivindicava melhorias nas condições de vida e de trabalho, e uma maior participação democrática na sociedade, queriam transformar a sociedade francesa.

A crise académica de 1969 em Coimbra foi uma série de protestos e manifestações liderados pelos estudantes da Universidade de Coimbra em Portugal, que teve início em abril de 1969. Os estudantes exigiam a democratização da universidade e o fim da ditadura do Estado Novo. Eles reivindicavam uma maior participação estudantil nas decisões académicas e uma maior liberdade de expressão. Os protestos foram reprimidos violentamente pela polícia e pelo governo, resultando em centenas de detenções e ferimentos graves.

A influência do maio de 68 na crise académica de 1969 em Coimbra foi significativa, uma vez que os estudantes portugueses inspiraram-se nos ideais dos manifestantes franceses. O movimento estudantil português foi profundamente influenciado pelas ideias de libertação sexual, antiautoritarismo e participação democrática que surgiram em maio de 68 na França. Os protestos em Coimbra também foram um sinal da crescente insatisfação com a ditadura do Estado Novo em Portugal e da necessidade de mudanças sociais e políticas no país.

A contestação juvenil da geração de 60 teve um impacto significativo na sociedade, contribuindo para mudanças políticas, culturais e sociais que ainda são sentidas hoje. Esses movimentos desafiaram as estruturas de poder existentes e trouxeram questões importantes como a liberdade de expressão, a igualdade racial, a igualdade de género e a justiça social.

A imagem que escolhemos representa de certa forma ambos os acontecimentos (o maio de 68 e a crise académica de 69 em Coimbra). Nesta fotografia temos presente uma multidão de jovens (estudantes) manifestantes que se concentram e ocupam o átrio universidade durante os protestos, segurando cartazes e faixas com slogans que



refletem a sua luta por liberdade, justiça social e igualdade e a exigirem mudanças na estrutura universitária, como a democratização do ensino, a participação estudantil nas decisões e uma maior autonomia universitária.

Podemos interpretar esta imagem como uma representação de um momento da contestação juvenil na busca de mudanças significativas na sociedade e na universidade. O maio de 68 foi um movimento internacional de jovens que contestaram o sistema político e social da época, enquanto a crise académica de 1969 em Coimbra foi um momento específico de luta dos estudantes portugueses por reformas no ensino superior. Ambos os movimentos são exemplos de como os jovens e estudantes têm a capacidade de se mobilizar e lutar por mudanças que afetam suas vidas e o futuro de suas comunidades.



17 de abril. Os estudantes no átrio da universidade durante os protestos.  
Fotógrafos - Amadores da Secção Fotográfica da Associação Académica de Coimbra

#### Web grafia

<https://observador.pt/2016/03/24/crise-1969-as-imagens-luta-capas-negras-estudantes/>

<https://setentaquatro.pt>

<https://informecritica.blogspot.com/2019/01/juventude-contestacao-autogestao.html>

### 5. PowerPoint Jogo das Culturas Cruzadas

### Jogo das Culturas Cruzadas



Portugal	Brasil	Angola	Moçambique

**Gastronomia**



Kizaca/Quizaca



Mucapata



Butelo



Acarajé



Arroz de Sarrabulho



CALULU



Baião de dois



Matapa

**Doçaria típica**



Canjica/Munguzá



Doce de Mandioca



Doce de banana



Pão de Rala

**Estilos de dança**

Dança Xigubo  
 Corridinho  
 Semba  
 Forró

Rancho  
 Makipo  
 Maracatu  
 Kabetula

Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3, Imagem 4, Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3, Imagem 4

**Cidades/Terras**

Imagem 1: Maputo  
 Imagem 2: Luanda  
 Imagem 3: Maceió  
 Imagem 4: Estreito da Calheta

**Cidades/Terra**

Imagem 1: Vitória  
 Imagem 2: Benguela  
 Imagem 3: Constância  
 Imagem 4: Beira

**Expressões/palavras**

**É um pau dois bicos**

**Biznar**

Resvés  
 Campo de  
 Ourique

Chapa

Aiue

Meia-Tigela

Santo do Pau Oco

Dar jajão

<https://www.youtube.com/watch?v=JFi2ViJerUg>



## 6. Atividades Extralectivas

### 6.1. Atividades Evocação do dia 10 de Dezembro - Dia Internacional dos Direitos Humanos

## Evocação do dia 10 de Dezembro - Dia Internacional dos Direitos Humanos

⋮

Joao Santo • 06/12/2022 (Editado às 06/12/2022)

200 pontos
Data de conclusão: 07/12/2022

---

Fazer um cartaz de acordo com o modelo enviado relativamente à violação dos direitos humanos. O cartaz pode ser feito em word ou no Google Docs. O modelo original está feito em word.

Os elementos a colocar ( qr code da declaração universal; logotipo dos direitos humanos; mapa mundi com o país em questão; qr code da notícia que fundamenta o cartaz) devem ter o tamanho 4cm x 4cm

1- Para criar o mapa pesquisar no motor de busca da seguinte maneira: nome do país (em inglês)\_on\_the\_globe (exemplo: germany\_on\_the\_globe). A seguir aceder à imagem pretendida, baixar e modificar o tamanho para o pretendido (se o cartaz for feito no modelo word, desde que colocada no sítio respetivo, a imagem adapta-se ao espaço).

2- Para criar o qr code da notícia: 1- ir a "<https://www.qrcode-monkey.com/pt/>"; 2- carregar o logotipo dos direitos humanos; 3- colocar o endereço do site da notícia em "Informações"; 4- clicar no botão criar qr code; 5- baixar png; depois é só colocar a imagem descarregada no sítio respetivo com o tamanho certo (4x4cm). Segue ainda link para modelo do GoogleDocs, caso queiram fazer em googledocs (este modelo é respeitante à China-podem fazer por cima, alterando o nome e os elementos específicos do caso escolhido) Seguem os materiais necessários. Podem ver alguns exemplos na pasta Direitos Humanos Não esquecer de abrir o documento com um artigo da declaração universal que ligue ao exemplo escolhido.

	<p><b>DIREITOS HUMANOS.PNG</b> Imagem</p>		<p><b>Declaração Universal qrcod...</b> Imagem</p>
	<p><b>DIREITOS HUMANOS_Model...</b> Word</p>		<p><b>Direitos Humanos</b> Pasta do Google Drive</p>
	<p><b>QRCode Monkey - Crie QR ...</b> <a href="https://www.qrcode-monkey.com/p">https://www.qrcode-monkey.com/p</a></p>		<p><b>Declaracao-Universal-dos-...</b> PDF</p>
	<p><b>DIREITOS HUMANOS_Modelo</b> Google Docs</p>		

**10 de dezembro - Dia Internacional dos Direitos Humanos**

**Entre outros, Artº 7**

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.



Índia



Índia deve adoptar e aplicar leis mais fortes para enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres, vão exigir os deputados ao governo de Deli, numa resolução a ser debatida e votada esta quinta-feira. Esta resolução acontece na sequência da violação em grupo de Jyoti Singh Pandey, uma jovem de 23 anos, num autocarro da capital, um crime que desencadeou protestos em massa, exigindo justiça em todo o país.

|





## 6.2. Questionário fontes históricas 25 de Abril de 74 – fotografias e imprensa

**Análise de fontes históricas sobre o 25 de Abril**

Justos, Construímos e...  
REPUBLICA PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

---

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

---

**Grupo 1**

1- Com base na análise dos documentos 1 ao documento 7, analise as diferentes perspetivas do acontecimento do 25 de abril de 1974. A resposta deve assim, corresponder em texto corrido, aos seguintes tópicos:

- Refere os jornais que serão a favor do regime;
- Refere os jornais que serão contra o regime do Estado Novo;
- De que forma os jornais representam o 25 de abril. De forma efusiva? De forma neutra? De forma entusiasta? Ou de forma neutra? Ou sem qualquer alusão ao 25 de abril?
- Quais são os motivos que justificam as diferentes perspetivas sobre o 25 de abril na imprensa analisada.

---



---

2- Na tua opinião, de todas as fontes consultadas, nomeadamente a imprensa (capas de jornais do dia 25 de abril e excerto da revista *Visão História*) e os documentos iconográficos (as fotografias sobre o dia 25 de abril), indique aquela que:

**-maior significado suscitou para a compreensão do período histórico?**  
Justifique a sua resposta.

**-maior interesse despertou para os conteúdos lecionados?** Justifique a sua resposta.

---



---

**Grupo 2**

1- Com base nas fotografias acima acerca do 25 de Abril e a seguir a leitura das reportagens nos links disponibilizados, realize uma síntese com os seguintes pontos a serem ponderados:

- Qual a fonte das fotografias? (Locais que foram retirados, fotógrafo que as retirou se tiver mencionado.)
- Acerca da diferença de perspetiva entre o **grupo A e o grupo B**, o que percebes?
- Qual a vossa opinião e interpretação sobre as fotografias? (O que transmite? Justifique.
- Escolha uma fotografia de sua preferência dois grupos. Justifique.
- As fotografias referenciam alguma temática em específico acerca da história, para além da própria Revolução?

2- Qual informação histórica que se pode retirar de cada fonte/fotografia?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## **7. Planificações, inquéritos iniciais e rúbricas de avaliação dos portfólios**

### **7.1 – Rúbricas de avaliação dos portfólios**



	<b>Avaliação 3 Portfólio Digital - Ditaduras Mili...</b>	Data de conclusão: 23/05, 23...
	<b>Avaliação 2 Portfólio Digital - Guerra Colonial</b>	Data de conclusão: 22/04, 23...
	<b>Avaliação parte 1 Portfólio Digital - Guerra F...</b>	Data de conclusão: 28/03, 23...

### Avaliação parte 1 Portfólio Digital - Guerra Fria

/200

**Realização da atividade - 15%** /30

O aluno foi capaz de: Realizar todas as etapas propostas a atividade realizada ao portfólio Digital pessoal, desenvolvendo sua autonomia na obtenção de seu conhecimento. Para verificação de todas as etapas correspondentes a atividade, verificar o descritor do nível 4.

<p><b>4</b> <span style="float: right;">22,5 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: Adicionar a síntese, correspondente a atividade em sala ao portfólio; 5- Adicionar as respostas do grupo 2 do questionário, ao portfólio; 6- Realizar a reflexão sobre a imagem ao qual ficou responsável.</p>	<p><b>3</b> <span style="float: right;">15 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar todas as atividades propostas com apenas uma em falta. Ou 2- Realizar todas as atividades propostas, com apenas as direcionadas ao</p>	<p><b>2</b> <span style="float: right;">7,5 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: Realizar a maioria das atividades propostas, com apenas duas em falta.</p>	<p><b>1</b> <span style="float: right;">7,5 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: Realizar as atividades propostas, com três ou mais em falta.</p>
--	--	---	---

**Apropriação do conhecimento - 50%** /100

O aluno foi capaz de: Adquirir o conhecimento proposto, aprofundando-o através das atividades; demonstrando assim domínio nos conhecimentos adquiridos realizados, relacionando-os e aplicando-os. Para verificação de todas as etapas/critérios correspondentes a apropriação do conhecimento, verificar o descritor do nível 4.

<p><b>4</b> <span style="float: right;">100 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar uma síntese do grupo coerente com a proposta; 2- Demonstrar domínio do conhecimento adquirido através da apresentação oral</p>	<p><b>3</b> <span style="float: right;">75 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar todas sínteses e apresentações propostas, todavia, sem o domínio total dos conhecimentos e do discurso realizado; Ou 2- Realizar as</p>	<p><b>2</b> <span style="float: right;">50 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar as sínteses e apresentações propostas, todavia, com pouco domínio dos conhecimentos e do discurso realizado. Com dois critérios em falta.</p>	<p><b>1</b> <span style="float: right;">25 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar as sínteses e apresentações propostas, todavia, sem domínio dos conhecimentos e do discurso realizado. Com três ou mais critérios em falta.</p>
---	---	---	---

**O pensamento crítico e criativo acerca da imagem com associação a evidência e significância histórica - 25%** /50

O aluno foi capaz de: Realizar uma reflexão crítica e criativa acerca do documento iconográfico. Identificando sua relevância a evidência histórica, enquanto um documento histórico, e sua significância histórica, enquanto um conector a realidade histórica a qual foi trabalhada. Para verificação de todas as etapas/critérios correspondentes ao pensamento crítico e criativo, verificar o descritor do nível 4. A reflexão sobre a imagem está na síntese realizada em dupla, adicionada ao portfólio digital; a reflexão acerca da significância e evidência histórica, está nas respostas do questionário grupo 2, de igual forma, adicionadas ao portfólio digital.

<p><b>4</b> <span style="float: right;">50 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar uma reflexão crítica acerca da fonte iconográfica, traduzindo a sua veracidade; 2- Realizar uma reflexão criativa acerca da interpretação da</p>	<p><b>3</b> <span style="float: right;">37,5 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar uma reflexão crítica e criativa acerca da imagem, todavia, não tão aprofundada; Ou 2- Realizar uma reflexão acerca da significância e evidência histórica,</p>	<p><b>2</b> <span style="float: right;">25 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar uma reflexão criativa e crítica acerca da imagem, de maneira pouco aprofundada. Ou 2- Realizar apenas a reflexão sobre significância ou</p>	<p><b>1</b> <span style="float: right;">12,5 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar uma reflexão crítica e criativa, não aprofundada, acerca da imagem. Ou 2- Não realizar uma reflexão acerca da significância e evidência histórica.</p>
--	--	---	--

**Desenvolvimento social e pessoal - 10%** /20

O aluno foi capaz de: Participar de forma ativa a todas atividades propostas, com a devida responsabilidade de entrega. Para verificação de todas as etapas/critérios correspondentes ao desenvolvimento social e pessoal, verificar o descritor do nível 4.

<p><b>4</b> <span style="float: right;">20 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Ter responsabilidade ao cumprimento dos prazos; 2- Desenvolver a sua autonomia com a construção do portfólio digital individual; 3- Participar</p>	<p><b>3</b> <span style="float: right;">15 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar todos os critérios propostos, com apenas um em falta; Ou 2- Realizar a maioria dos critérios propostos, porém, pouco desenvolvidos.</p>	<p><b>2</b> <span style="float: right;">10 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar a maioria dos critérios propostos, com apenas dois em falta.</p>	<p><b>1</b> <span style="float: right;">5 pontos</span></p> <p>O aluno foi capaz de: 1- Realizar os critérios propostos, com três ou mais em falta.</p>
---	---	--	---

## 7.2. 11º Ano

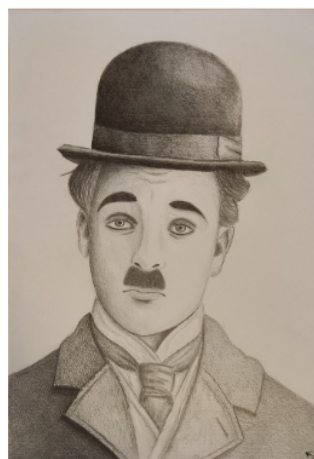
<b>Escola:</b> Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	<b>Tempo de aula:</b> 50 minutos <b>100 minutos X</b>	<b>Aula nº:</b>	<b>Sumário:</b> O cinema: o seu princípio com os irmãos Lumière até a década de 30 com Hollywood O caso do personagem Charlot de Charlie Chaplin
<b>Professora (estagiária):</b> Bianca Alves	<b>Domínio:</b> 9 – A Cultura do Cinema	<b>Data:</b> 23/02/23	
<b>Disciplina/Ano/Turma:</b> História da cultura e das artes 11º Ano B	<b>Unidade: 2. O cinema: o triunfo do sonho e do mito</b> 5. O Charlot (1914-1936)	<b>Conceitos trabalhados:</b> O cinema, entretenimento, propaganda ideológica, cultura de massas, Hollywood, o cinema mudo e o cinema sonoro, Travelling, montagem paralela.	

Aprendizagens a realizar / Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>1) Brainstorming acerca das ideias tácias das alunas sobre o que é o cinema;</p> <p>2) Compreender o surgimento do cinema através dos irmãos Lumière, sua universalização e princípio popular;</p> <p>3) Identificar Georges Méliès como protagonista do cinema enquanto sonho e entretenimento;</p>	<p>1) Perceber a ideia das alunas acerca do cinema e seu respetivo surgimento, buscando ser uma ponte compreensão do que foi o cinema;</p> <p>2) Compreender o início do cinema através dos irmãos Lumière em 1895 na França a qual permitiu sua universalização e em principal para cultura popular, onde a maioria dos filmes em princípio eram voltados para comédia;</p> <p>3) Compreender Méliès enquanto um diretor a frente de seu tempo, que já produzia</p>	<p>1) Através do diálogo vertical e horizontal, perceber a ideia das alunas acerca do cinema, enumerando no quadro branco;</p> <p>2) Iniciando com a resposta as perguntas do inquérito relativa as ideias tácias das alunas sobre o cinema, seguido da apresentação do início do cinema com os irmãos Lumière e sua raiz popular com a utilização do Power Point;</p> <p>3) Através do visionamento do filme Viagem à Lua de 1902, compreender que para o</p>	<p>- Manual</p> <p>- Quadro branco</p> <p>- PowerPoint;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor multimédia</p> <p>- Diálogo vertical e horizontal</p> <p>- Inquérito</p>	<p>- Atitudes e valores;</p> <p>- Participação na aula;</p> <p>- Empenho das aulas nos diversos debates gerados ao longo da aula;</p> <p>- Formativa Oral;</p> <p>- Observação;</p> <p>- Respostas ao inquérito.</p>
<p>4) Reconhecer o cinema europeu, enquanto um cinema político;</p> <p>5) Clarificar a ideia acerca do cinema soviético com o vídeo da entrevista “O século do povo” a forte veiculação ideológica e propagandística existente nos</p>	<p>ficção científica, entretenimento e sonho. Utilizando técnicas inovadoras como o Travelling, a montagem paralela, exposição múltipla etc;</p> <p>4) O cinema europeu e sobretudo o russo neste período será utilizado como propaganda ideológica e orientadora política, sendo um dos medias da Cultura de Massas, estando presente no meio popular, os regimes utilizarão dele para desenvolver o pensamento da população;</p> <p>5) Através do trecho do vídeo “O século do povo” compreender a forma que o cinema era utilizado para orientação ideológica e propagandista, a qual permite comparar com elementos reverenciados no filme “O Homem da camara de filmar” a propaganda de uma cidade a qual o povo soviético vivia uma boa vida, como forma de demonstrar não somente para seu próprio povo, mas</p>	<p>período foi um revolucionário do cinema. Seguido do filme a resposta a pergunta do inquérito acerca da percepção da mesma pelas alunas e continuidade com a aprofundamento em Power Point;</p> <p>4) Através do Power Point, demonstrar que o cinema europeu em seu princípio e até fins da segunda guerra mundial, terá sua forte característica ideológica. Assim, com o visionamento de trechos do filme “O Homem da Camara de Filmar” de Vertov, perceber que tinha uma mensagem a ser passada ao fundo, seguida desta a resposta ao inquérito;</p> <p>5) Utilizando o enxerto da entrevista relativa a propaganda ideológica russa, compreender a veiculação ideológica presente no cinema, sobretudo o russo e na década de 30 os regimes autoritários utilizarão do mesmo a qual será elucidado no Power Point;</p>		

<p>filmes da União Soviética;</p> <p>6) Reconhecer o cinema americano – Hollywood</p> <p>7) Inferir Charlie Chaplin enquanto representante do cinema mudo e sua</p>	<p>igualmente para o mundo o poder do comunismo soviético;</p> <p>6) O surgimento de Hollywood a partir do início do século XX e sua Era de Ouro a partir de 1917, sobretudo nos anos 20 seguido a Primeira Guerra Mundial, que o fator principal deste era o entretenimento das massas, que permitia o telespectador sair da realidade, seja com os filmes de Romance, Comédia, Guerra, musicais, desenhos animados, filmes biográficos – O foco do cinema americano ser no entretenimento e este estar muito associado ao <u>american way of life</u>. Reconhecendo que serão os primeiros a produzir o cinema sonoro com o filme <u>The Jazz Singer</u>;</p> <p>7) O filme Tempos Modernos enquanto crítica social a sociedade industrial, ou o grande ditador que vem ser a crítica a imagem de Hitler, sendo um fiel defensor do cinema mudo, mesmo</p>	<p>6) Com a utilização do <u>Power Point</u> caracterizar o cinema americano, com seus anos de ouro e protagonismo no mundo enquanto entretenimento, pequeno visionamento do minuto 19 do filme <u>The Jazz Singer</u> como primeiro filme sonoro;</p> <p>7) Através do filme <u>The Immigrant</u>, levar as alunas perceberem que mesmo Chaplin utilizando do entretenimento, estava sempre sujeito a uma crítica social, utilização do <u>Power Point</u></p>		
<p>mensagem política através dos filmes;</p> <p>8) Sintetizar as principais características do cinema e suas diferenças ao redor do globo, recapitulando as aprendizagens transmitidas em aula.</p>	<p>enquanto já havia o sonoro. Foi um dos grandes homens do cinema, pois mesmo havendo o filme sonoro conseguiu grandes sucessos com seus personagens únicos do cinema mudo, o principal deles O Charlot – que pode ser compreendido através do filme <u>The Immigrant</u>;</p> <p>8) Deve-se evidenciar a diferença do cinema europeu para o cinema americano, demonstrando sua <u>respectiva</u> evolução e utilização. Para além de evidenciar Georges <u>Méliès</u> e Charlie Chaplin como <u>protagonizadores</u> do Cinema e sua difusão.</p>	<p>para visionamento das características de Chaplin;</p> <p>8) Através da utilização do quadro branco, realizar um mapa mental acerca das características do cinema como forma de síntese a aula; para além de resposta as últimas perguntas do inquérito. Será pedido as alunas que realizem uma caricatura ou de filmes de <u>Méliès</u> ou Chaplin como maneira introdutória ao portfólio.</p>		

## 2- Charlie Chaplin

Charlie Chaplin nasceu a 16 de abril de 1889 e morreu a 25 de dezembro de 1977. Foi um ator cômico, cineasta e compositor inglês que alcançou a fama na era do cinema mudo. Ele tornou-se um ícone mundial por meio da sua personagem na tela, o Vagabundo, e é considerado uma das figuras mais importantes da indústria cinematográfica. A sua carreira durou mais de 75 anos, desde a infância na era vitoriana até um ano antes da sua morte em 1977, e abrangeu adulação e controvérsia.



## 2- Charlie Chaplin

Charlie Chaplin é um dos ícones do cinema mundial. Nascido em Londres em 16 de Abril de 1889, Chaplin teve uma vida repleta de altos e baixos, mas que sempre foi premiada pela sua arte incomparável. Nos seus filmes, ele criou personagens icônicos, como o *Carlitos* ou o *Vagabundo*, e deixou uma marca indelével na cultura popular. O Seu pai, Charles Chaplin Sr., era um cantor e ator, enquanto sua mãe, Hannah Chaplin, trabalhava como cantora e atriz em um grupo de teatro. A família de Chaplin era pobre e instável, e ele teve uma infância difícil. Seus pais se separaram quando ele tinha apenas dois anos, e sua mãe foi internada em um hospício alguns anos depois. Aos nove anos de idade, Chaplin fez sua estreia nos palcos, em que substituiu o pai em uma apresentação. Ele impressionou a plateia com sua performance, e foi contratado para trabalhar em um grupo de teatro infantil. Foi nesse período que ele começou a desenvolver suas habilidades como ator e comediante, aprendendo a usar o humor como forma de se comunicar com o público.



## 2- Charlie Chaplin

Charles Chaplin (16/04/1889 - 25/12/1977) foi um ator, comediante, diretor, compositor, roteirista, cineasta, editor e músico britânico. Chaplin foi um dos maiores artistas cinematográficos do cinema mudo. Alguns dos seus filmes mais conhecidos são *Tempos Modernos*, *O Grande Ditador* e *O Imigrante*.



7.3. 12º Ano

Escola:	Tempo de aula: 50 minutos 100 minutos X	Aula nº:	Sumário: A dimensão social da literatura, O "regresso à ordem" O cinema
Professor (estagiário): Bianca Alves	Domínio:	Data: 06/01/23	
Unidade: 2 – O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30	Conceitos trabalhados: Literatura voltada para sociedade, romance, banda desenhada. A arte figurativa, arte para as massas, a pintura mural A cultura de massas: O cinema e sua transformação social – surgimento, voltado a propaganda e o entretenimento.		
Subunidade: 2.4.2 – As preocupações sociais na literatura e na arte 2.4.1 – A cultura de massas: O cinema			

Aprendizagens a realizar / Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
1) Relembrar o significado da cultura de massas;  2) Identificar através da imagem "O Homem controlador do Universo" enquanto transformação da arte voltada para cultura de massas;	1) Reconhecer que a cultura de massas vai se generalizar por todas as áreas culturais, a arte e a literatura enquanto culturas de uma elite, irá se coletivizar para chegar as massas;  2) Recolher as ideias tácitas dos alunos acerca da análise da imagem, que a partir desta contextualizar a arte que veio a ser coletivizada, através da pintura mural de Diego Rivera. Localizando a arte para todos, que através desta permitiu a maximização do acesso a arte pela sociedade;  3) Através do breve trecho do	1) Através do diálogo vertical e horizontal, relembrar a atividade anterior efetuada com a colega Soraia, possibilitando que estes compreendam que a cultura de massas a partir da década de 30 se generalizara;  2) Através da utilização do Power Point, com a análise da imagem de Diego Rivera apresentar a forma como a arte será voltadas para o social, para além de iniciar o inquérito descrevendo a imagem;	- Manual - Quadro branco - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia - Diálogo vertical e horizontal - Inquérito	- Atitudes e valores; - Participação na aula; - Empenho das aulas nos diversos debates gerados ao longo da aula; - Formativa Oral; - Observação; - Respostas ao inquérito.

3) Representar a transformação literária que ocorrerá.	manual na p. 143 doc. 36B. A condição Humana de André Malraux, compreender a transformação literária que terá temáticas voltadas para crítica social, com forte cariz sociopolítico, onde o leitor vem a se reconhecer nos personagens. breve comentário sobre as bandas desenhadas que ocorrerá o surgimento dos super-heróis, que igualmente serão transmitidos no cinema.	3) Através da utilização do Power Point e do Manual efetuar a leitura de André Malraux e observação das bandas desenhadas;		
4) Compreender o surgimento do cinema através dos irmãos Lumière, sua universalização e princípio popular;	4) Compreender o início do cinema através dos irmãos Lumière em 1895 na França a qual permitiu sua universalização e em principal para cultura popular;	4) Iniciando com a resposta as perguntas do inquérito relativa as ideias tácitas dos alunos sobre o cinema, seguido da apresentação do início do cinema e sua raiz popular com a utilização do Power Point;		
5) Reconhecer o cinema americano – Hollywood como precursor do entretenimento	5) O surgimento de Hollywood a partir do início do século XX e sua Era de Ouro a partir de 1917, sobretudo nos anos 20 seguido a Primeira Guerra Mundial, que o fator principal deste era o entretenimento das massas, que permitiu o telespectador sair da realidade, seja com os filmes de Romance, Comédia, Guerra, musicais,	5) Utilização do Power Point descrevendo as principais características do cinema americano;		



<p>6) Inferir Charlie Chaplin enquanto representante do cinema mudo e sua mensagem política através dos filmes;</p> <p>7) Analisar trechos do filme "O homem da câmara de filmar" de Vertov;</p> <p>8) Reconhecer na entrevista do vídeo "O século do povo" a forte veiculação ideológica e propagandística existente nos filmes da União Soviética;</p>	<p>desenhos animados, filmes biográficos – O foco do cinema americano ser no entretenimento;</p> <p>6) O filme Tempos Modernos enquanto crítica social a sociedade industrial e o Taylorismo, a qual o cinema que este produzirá será referência para outros cinegrafistas, produzindo o cinema mudo, mas com uma forte mensagem crítica;</p> <p>7) Através dos trechos do filme de Vertov, compreender a sociedade russa do período e seu cotidiano;</p> <p>8) Através do trecho do vídeo "O século do povo" compreender a forma que o cinema era utilizado para orientação ideológica e propagandista, a qual permite comparar com elementos reverenciados no filme "O Homem da câmara de filmar" a propaganda de uma cidade a qual o povo soviético vivia uma boa vida, como forma de demonstrar</p>	<p>6) Através da apresentação de um trecho do filme tempos modernos, compreender com os alunos as principais características do filme e sua mensagem, chegando assim a questão da crítica sociopolítica presente nos filmes de Chaplin;</p> <p>7) Apresentação de trechos do filme, associada a questões do inquérito relacionadas com a observação dos trechos;</p> <p>8) Apresentação do vídeo "O século do povo" permitindo a compreensão da orientação ideológica do cinema soviético, para além do preenchimento das questões do inquérito relativas a impressão após a visualização dos dois vídeos;</p>		
<p>9) Verificar no trecho do filme "Hitler uma carreira" a utilização do discurso e sua ilustração no cinema como veículo de orientação ideológica das massas.</p>	<p>não somente para seu próprio povo, mas igualmente para o mundo o poder do comunismo soviético;</p> <p>9) Através do discurso ao povo alemão Hitler destaca o combate ao comunismo, a vergonha nacional perante a perda da primeira guerra mundial, a orientação do povo para guerra e conquista de seu respeito internacional, que será posteriormente transmitido nos cinemas alemães, nas rádios e na imprensa. A forma como o nazismo utilizou de todas as culturas de massas para prolifera o regime.</p>	<p>9) Através da visualização do discurso de Hitler presente no filme "Hitler uma carreira", classificar através das perguntas do inquérito as características do discurso que são comparadas ao Nazismo. Consolidando a forma com que o cinema foi utilizado para orientação das massas neste período.</p>		

## 8. Questionário atividade 1 – 11º Ano L HCA

2- Após ver o filme de Georges Méliès, responda:

a) De acordo com o que foi assistido, considera um filme de que gênero?

---

---

b) Considera o filme como um importante significado na história do cinema? Porquê?

---

---

---

---

---

3- A seguir a visualização do vídeo da URSS e o filme "O Homem da câmara de filmar", responda: De que maneira percebe o intuito passado no filme?

4- A seguir o visionamento do filme americano e do filme The Immigrant de Chaplin, de sua opinião pessoal acerca do propósito do cinema americano e qual era ele?

---

---

---

---

---

---

---

---

5- O cinema pode ser utilizado como evidência histórica, mesmo quando veiculado a propaganda política e/ou entretenimento?





<p>introduzir o surrealismo;</p> <p>3- Compreender o enquadramento literário do movimento surrealista;</p> <p>4- Interpretar o <i>Manifesto Surrealista de 1924</i>, percebendo sua rutura com os valores estéticos das próprias vanguardas, com o próprio enquadramento do periódico <i>Revolução Surrealista</i>;</p> <p>5- Identificar</p>	<p>Salvador Dalí, introduzir a temática do surrealismo;</p> <p>3- Surgimento do surrealismo a partir da criação de André Breton, enquanto escritor, introduziu o movimento surrealista a todos os níveis da arte;</p> <p>4- Através da leitura do Manifesto Surrealista, compreender a rutura que o mesmo tem com seu próprio tempo. Através do seu caráter niilista e transgressor, que defende a liberdade do homem para seu inconsciente. A defesa a escrita automática;</p> <p>5- Referenciar as inspirações</p>	<p>ideias tácitas das alunas acerca do surrealismo, introduzindo assim a temática a partir de suas respostas;</p> <p>3- Através da utilização do PowerPoint, pequena biografia de André Breton, apresentando assim o criador do surrealismo;</p> <p>4- Utilizando os computadores e o material incluso ao <i>classroom</i>, realizar a leitura do Manifesto Surrealista, com a partição das alunas a leitura;</p> <p>5- Visionamento do quadro</p>	<p>- Questionário; -Portfólio Digital.</p>	<p>- Realização do questionário; - Realização da atividade 2 do portfólio digital.</p>
<p>do surrealismo, que se enquadram tando a literatura como a pintura;</p> <p>6- Caracterizar o surrealismo na pintura e suas duas vias: o automatismo psíquico e a via onírica;</p>	<p>do surrealismo, permitindo depois especificar a pintura. Como, a inspiração do dadaísmo e cubismo, a busca do inconsciente e onírico, a forte influência da psicanálise de Freud, a escrita ou pintura automática;</p> <p>6- Compreender que para além das características comuns, há duas correntes tratando-se da pintura surrealista. 1- O automatismo psíquico, consistia na pintura automática com influência da pintura metafísica e a Via onírica retratando diretamente o mundo dos sonhos. Ambas fortemente influenciadas pela teoria da psicanálise de Freud;</p>	<p>de maneira e elucidar tais características;</p> <p>6- Visualização do PowerPoint com um quadro síntese de maneira a compreenderem as características de ambas as vias da pintura surrealista;</p>		
<p>7- Identificar Joan Miró, enquanto pintor surrealista enquadrado a primeira via. Respetiva análise e interpretação do quadro <i>The Escape Ladder</i> 1940;</p> <p>8- Representar os dois pintores que estarão retratando a Via Onírica, respetivamente, Salvador Dalí e René Magritte – interpretação dos respetivos quadros.</p> <p><b>Início da aula 2</b></p> <p>1- Recapitular as características do surrealismo, da aula passada;</p>	<p>7- Miró enquanto pinto da via do automatismo psíquico e um dos principais iniciantes do surrealismo. Respetiva análise do quadro <i>The Escape Ladder</i> de 1940 retratando o medo e horror da Guerra vivido em função da Guerra Civil Espanhola;</p> <p>8- Dalí enquanto exponente máximo do surrealismo e Magritte de igual forma, mas com sua tendência ao realismo surrealista. Porém, ambos pertencentes a via onírica. Interpretação dos quadros – A tentação de Santo António de 1946 e O filho do Homem 1964.</p> <p><b>Início da aula 2</b></p> <p>1- Através da formativa oral em sala com todas, relembrar algumas das características do</p>	<p>7- Com a utilização do PowerPoint, visualizar a biografia do pintor e o respetivo quadro a análise com a utilização do computador;</p> <p>8- Powerpoint com respetiva biografia de cada um dos pintores e seus quadros para análise com a utilização do computador.</p> <p><b>Início da aula 2</b></p> <p>1- Com o discurso vertical e horizontal relembrar as principais</p>		

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2- Compreender a temática do dia sobre o Neorrealismo e sua conexão a Revolução mexicana 1910;</p> <p>3- Inferir o muralismo enquanto arte democrática que</p>	<p>surrealismo de maneira a verificar a aprendizagem;</p> <p>2- Compreender o neorrealismo enquanto arte enquadrada a realidade política mexicana, possuindo forte relações com a Revolução mexicana de 1910. A qual através da união do povo, retirou-se a ditadura de Porfirio Díaz, introduzindo a constituição de 1917 que ia contra os latifundiários e a influência da religião católica. Finalizada em 1920, onde no poder estava os maiores revolucionários que gostariam de revitalizar a união nacional e o sentido do povo;</p> <p>3- O muralismo enquanto fenómeno de uma arte democrática, que expressa sua história. Sua forte</p>	<p>características do surrealismo;</p> <p>2- Utilização do PowerPoint de maneira a enquadrar o neorrealismo a Revolução mexicana. A qual será valorizado 3 pontos principais, 1- o início e a queda de Porfirio Díaz, 2- a constituição de 1917 e 3- O final com os governos revolucionários a produção do imaginário nacional;</p> <p>3- Utilizar o PowerPoint como síntese orientadora a compreensão dos</p>		
<p>reflete a história de um povo;</p> <p>4- Evidenciar Diego Rivera como o maior artista muralista e interpretar seu mural A Epopeia do Povo Mexicano 1929-1935;</p> <p>5- Compreender a história entre Diego Rivera e Frida Kahlo, evidenciando a artista que a mesma foi – com breve interpretação da</p>	<p>referência e inspiração nas artes pré-colombianas astecas, maias e olmecas e sua respetiva influência ideológica e política soviética;</p> <p>4- Compreender a biografia do pintor e sua respetiva influência política, que levará a acontecimentos como o caso do Rockefeller Center de Nova Iorque. E seguida interpretação do mural ao Palácio Nacional, evidenciando seu caráter ideológico, com a clara propaganda soviética;</p> <p>5- A relação tempestuosa dos dois grandes artistas e o reflexo de Diego Rivera sob Frida Kahlo. A respetiva biografia da pintora e importância enquanto ícone político e feminista, o seu</p>	<p>conceitos de muralismo;</p> <p>4- Através do PowerPoint, elucidar acerca da vida do pintor; Visionamento de um breve vídeo acerca da pintura do mural A Epopeia do Povo Mexicano e seguida de sua interpretação;</p> <p>5- Utilização do projetor para visionamento de um vídeo acerca da vida de Frida Kahlo. Respetiva utilização para visualização e</p>		

<p>pintura As Duas Fridas de 1939;</p> <p>6- Sintetizar ambas as correntes artísticas perpassadas nas últimas aulas, surrealismo e neorealismo;</p> <p>7- Resumo dos conceitos de Significância Histórica e Evidência Histórica de maneira a realizarem o questionário e seguida a atividade 2 do Portfólio Digital individual.</p>	<p>enquadramento enquanto surrealista, todavia a <u>mesm</u> não o era. Interpretação do seu quadro As Duas Fridas;</p> <p>6- Sintetizar as principais características do surrealismo e do neorealismo de maneira a finalizar a temática abordada;</p> <p>7- Esclarecer os conceitos de evidência e significância histórica de maneira que realizem o questionário acerca da temática abordada. Seguida da tarefa 2 do portfólio a qual terão até dia 26 de Abril.</p>	<p>interpretação da pintura.</p> <p>6- Utilização do PowerPoint para formulação de um quadro síntese;</p> <p>7- Utilização do PowerPoint para realizar síntese e realização do questionário escrito de maneira a introduzir a atividade 2 do portfólio digital.</p>		
---	--	---	--	--

<p>virá a ser a sociedade de consumo;</p> <p>6) Indicar qual a técnica que Pollock acaba de descobrir, que virá a ser a marca que o individualiza em sua arte;</p> <p>7) Demonstrar conhecimento acerca do que é a Arte Moderna que foi descrita por Pollock, associando-a ao período histórico vivido;</p> <p><b>Aula dia 23/03 – 50 min iniciais</b></p> <p>1) Recordar onde finalizamos o filme, acerca do que é a Arte</p>	<p>6) Compreender através da cena a qual Pollock descobre a técnica de Dripping / Gotejamento, o correlacionando assim no expressionismo abstrato, ou na arte abstrata, que retrata na inconsciente, sua natureza interna;</p> <p>7) Pollock realiza uma entrevista sobre o que é a arte moderna, referenciando que esta vem a ser o reflexo do período em que se vive, falando da Guerra, da industrialização, das bombas atômicas;</p> <p><b>Aula dia 23/03 – 50 min iniciais</b></p> <p>1) Consolidar a ideia a qual a arte vanguardista é um reflexo do</p>	<p>6) No minuto 1:06:00, responder ao questionário acerca da técnica a qual é característica de Pollock e qual seu enquadramento perante as vanguardas;</p> <p>7) No minuto 1:19:35, responder ao questionário acerca do que é a Arte Moderna na perspectiva de Pollock e como ele evidencia esta ao seu período Histórico;</p> <p><b>Aula dia 23/03 – 50 min iniciais</b></p> <p>1) Através do diálogo Horizontal e Vertical</p>		
<p>Moderna e como reflexo de seu período;</p> <p>2) Finalização do visionamento do filme;</p> <p>3) Consolidação do filme com a resposta ao grupo 2 do questionário.</p>	<p>acontecimento do século XX, onde há as Guerras, Crises e grandes mudanças;</p> <p>2) Finalização do visionamento do filme;</p> <p>3) Através da resposta das 4 questões finais acerca do filme de maneira a realizar sua consolidação.</p>	<p>relembrar estas características sobre a arte relacionada ao seu período Histórico;</p> <p>2) Finalização do visionamento do filme;</p> <p>3) Responder ao grupo 2 do questionário acerca da consolidação do que foi percebido com o filme.</p>		

**Atividade 2 Portfólio  
As Vanguardas Europeias**

- 1- Escolha da vanguarda europeias a qual realizará a atividade. (Esta pode ser tanto a vanguarda europeia a qual já foram previamente designadas ou a gosto pessoal)
- 2- Seguida a escolha da vanguarda a qual realizará a atividade, escolha de uma pintura a qual utilizará de inspiração para realização de um Remix. Isto é: Utilizar obras já reconhecidas a modo de inspiração e seguida transformação e edição das mesmas, recriando algo novo a partir da referência utilizada e agora recriada e reinterpretada.
- 3- Criação e produção do remix, ao qual, finalizado deve ser introduzida uma fotografia no mesmo no portfólio Digital, na parte correspondente as Vanguardas Europeias.
- 4- Ao lado da fotografia do Remix produzido, uma pequena síntese: 1- do pintor ao qual se inspirou, 2- a pintura que utilizou de referência e sua interpretação pessoal acerca da mesma (motivação da escolha da pintura), 3- sua interpretação pessoal acerca do próprio remix realizado.
- 5- Finalização com resposta as duas seguintes perguntas:
  - a) A pintura a qual se inspirou para realização do Remix, enquadrasse em Evidência Histórica? Porquê?
  - b) O remix realizado, que partiu de uma escolha pessoal reproduzindo uma nova interpretação, auxiliou a valorização da Significância Histórica, acerca da vanguarda escolhida? Porquê?  
Isto é: A partir da recriação do significado da pintura escolhida, através da produção do remix, valorizou em si, a importância da narrativa histórica da vanguarda a qual se esta enquadrada?

- 3- A partir das fontes iconográficas utilizadas para lecionação das aulas relativas as Vanguardas Europeias, entre vídeos, filmes e pinturas, qual auxiliou mais a compreensão do conhecimento de maneira significativa? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

### O Fauvismo

**Influência do Fauvismo na arte:**

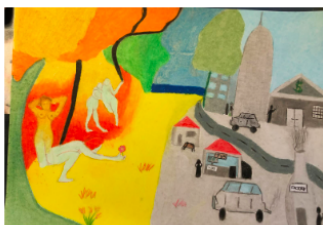
O Fauvismo teve uma influência significativa na arte do século XX. O movimento foi uma reação à rigidez do Impressionismo e ao academicismo da arte do século XIX. O Fauvismo abriu caminho para uma nova abordagem da arte, baseada na expressão pessoal e na subjetividade.

O Fauvismo influenciou artistas de diversos movimentos posteriores, como o Expressionismo e o Abstracionismo. A ênfase no uso das cores e na simplificação das formas e contornos foi uma influência direta na arte abstrata, que se desenvolveu posteriormente.

**Principais Artistas do fauvismo:**

Henri Matisse, Andre Derain, Maurice De Vlaminck

Raoul Dufy, Jean Puy, etc.

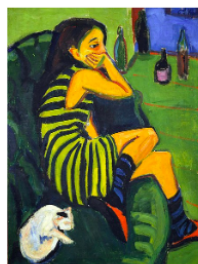


Remix, Beatriz Correia

### 3- Vanguardas Europeias: -Expressionismo

Ernst Ludwig Kirchner (06/05/1880 - 15/06/1938) foi um pintor expressionista alemão e um dos fundadores do grupo Die Brücke. Influenciado pelo cubismo e fauvismo, deu formas geométricas às cores e tirou-lhes a função decorativa por meio de contrastes agressivos, com a intenção de mostrar a sua verdadeira visão da realidade.

Escolhi esta pintura porque vi nela uma rapariga exausta e pensei logo em fazer como se fosse uma estudante esgotada pelo trabalho escolar.



Artistin - Marcella, Ernst Ludwig Kirchner, 1910

## 10. Planificação 11º L HCA – 3º Atividade

	<p><b>Tempo de aula:</b> 50 minutos x 3 aulas de 100 minutos</p> <p><b>Domínio:</b> 10 – A cultura do Espaço Virtual</p>	<p><b>Aula nº:</b></p> <p><b>Data:</b> 11/05/23 17/05/23 18/05/23</p>	<p><b>Sumário:</b> Compreender a relação da Pop Art com a entrada a um novo tipo de sociedade, a de consumo. Onde há relação com a publicidade, arte e consumo, trazendo assim a transformação da projeção da Arte, sendo uma arte mais massificada e consumista.</p>		
<p><b>Professor (estagiário):</b> Bianca Alves</p>	<p><b>Unidade:</b> 7. A arte enquanto processo: criar é agir</p>	<p><b>Conceitos trabalhados:</b> Pop Art, Hiper-Realismo, Sociedade de consumo, publicidade, Andy Warhol, Roy Lichtenstein, cultura urbana, cultura de massas, mass media,</p>			
<p><b>Destinatário (aluno):</b></p>	<p><b>Subunidade:</b> 7.1 – A vida quotidiana como meio de expressão: Novo Realismo, Pop Art e Hiper-Realismo</p>				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	
<p><b>Aula 1</b> 1) Dirigir a atenção a visualização do documentário "Exit Through the Gift Shop" realizado por Banksy acerca do artista "Mr. Brainwash".</p>	<p><b>Aula 1</b> 1) A utilização do documentário para demonstrar <u>as</u> <u>alunas</u> os caminhos de inspiração que se utilizaram a <u>PopArt</u> já nos anos 2000. Onde dá-se a clara continuidade e inspiração da <u>PopArt</u> que veio a surgir na década de 50 do século XX. Onde o documentário é elucidativo em demonstrar o motivo da continuidade da <u>PopArt</u>, em sua clara conexão a cultura pop e a cultura de</p>	<p><b>Aula 1</b> 1) Utilização do projetor de maneira a <u>visualizarem</u> o documentário.</p>	<p>- Manual; - Quadro branco; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Diálogo vertical e horizontal;</p>	<p>- Atitudes e valores; - Participação na aula; - Empenho das aulas nos diversos debates gerados ao longo da aula;</p>	



<p><b>Aula 2</b></p> <p>1) Relembrar o documentário da aula passada, com pequenos trechos a ilustração;</p> <p>2) Identificar o tempo-espço de surgimento da <u>PopArt</u> e suas principais características;</p>	<p>massas, permitindo a sua grande adesão <u>as massas</u> até nossos dias.</p> <p><b>Aula 2</b></p> <p>1) Início da nova aula, comentando com as alunas acerca do documentário que foi passado a aula anterior. Onde se terá pequenos trechos do mesmo de maneira a introduzir a temática da PopArt, buscando novamente perceber o que tornou a PopArt tão duradoura enquanto arte;</p> <p>2) Utilizando as referências do que foi retirado do documentário. Localizar a <u>PopArt</u> no seu tempo-espço, com o forte desenvolvimento da sociedade de consumo e aprofundamento da cultura de massas. Onde teremos as características desta totalmente ligada aos <u>mass media</u> – televisão, cinema, música, rádio. Compreendendo que na década de 50, o desenvolvimento desta arte, mesmo que a princípio como crítica, utilizou desta mesma cultura de massas a demonstrar a popularização desta arte, cruzando-a a <u>publicidade</u>. Tornando-se um ícone até nossos, a PopArt <u>esta</u> muito relacionada a cultura urbana, <u>daí</u> a inspiração de diversos</p>	<p><b>Aula 2</b></p> <p>1) Utilização do projetor de maneira a <u>visualizarem</u> trechos do documentário que visualizaram. Anotando as principais características ao quadro branco do que <u>percecionam</u> acerca da <u>PopArt</u>;</p> <p>2) Utilização do PowerPoint de maneira a compreender o surgimento da <u>PopArt</u> e de igual forma suas principais características;</p>	<p>- Variados documentos/fon tes.</p>	<p>- Formativa Oral; - Observação; -Atividade síntese do Portfólio - Questionário-f inal</p>
<p>3) Evidenciar as características da <u>PopArt</u> em seus principais artistas – Andy Warhol; Roy Lichtenstein; Richard Hamilton; Jasper Johns; Robert Rauschenberg e o contemporâneo <u>qua</u> visualizamos Mr. Brainwash;</p> <p>4) Indicar preferência acerca de uma arte em específico da <u>PopArt</u> que se <u>inspirará</u> a construir o portfólio digital.</p>	<p>artistas urbanos que surgiram no próximo século e utilização desta arte;</p> <p>3) Demonstrar <u>as alunas</u> cada um desses artistas que foram referentes a PopArt, tanto em seu surgimento e desenvolvimento e de igual forma a sua chegada ao mundo contemporâneo pela força e relação com a publicidade. <u>Demonstrando</u> que todos utilizavam elementos do cotidiano a transformá-los em arte. Passando assim, individualmente a cada <u>artistas</u> e exemplos de sua arte a interpretá-los. Focalizando sobretudo em Andy Warhol que foi o grande artista massificador da <u>PopArt</u>;</p> <p>4) Através da pesquisa a <u>net</u>, escolhendo uma arte da <u>PopArt</u>, devem realizar uma síntese acerca do artista que utilizaram de inspiração, a arte a qual <u>esta</u> a retratar e sua <u>respetiva</u> referência a sociedade de consumo. Realizando assim uma síntese, onde cruza-se as principais características da <u>PopArt</u> visualizadas na escolha feita.</p>	<p>3) Utilização do PowerPoint a demonstrar as principais características e artes relacionadas a <u>PopArt</u>. E de igual forma a leitura do Caso Prático da <u>pg 298 299</u> – de maneira a introduzir a atividade do portfólio. Visualização do site do Mr. Brainwash demonstrando a força da relação da arte a publicidade e sociedade de consumo;</p> <p>4) Utilizando os computadores, deverão realizar uma pesquisa para escolherem a arte que se <u>inspirarão</u> a realização do remix. De igual forma,</p>		



<p><b>Aula 3</b></p> <p>1) Finalizar o portfólio digital: atividade referente a <u>PopArt</u> com a síntese; organização da estrutura do portfólio – capa, índice, introdução e conclusão;</p> <p>2) Realizar o questionário final, disponibilizado no google forms.</p>	<p>Posteriormente, em casa, deverão realizar um remix da mesma arte.</p> <p><b>Aula 3</b></p> <p>1) As alunas finalizaram a síntese acerca da <u>PopArt</u>, de maneira a introduzir no portfólio. Apesar do remix a ser realizado ter mais tempo até o entregá-lo. Todavia, deverão já finalizar a estrutura do portfólio como descrito ao lado;</p> <p>2) Realização do questionário final de maneira a perceber o percurso utilizado pelas alunas a finalizar a atividade correspondente a tese.</p>	<p>deverão realizar uma síntese e já introduzir ao portfólio Digital. Onde através do PowerPoint terá a indicação do passo-a-passo a ser realizado.</p> <p><b>Aula 3</b></p> <p>1) Utilização dos computadores pessoais a realizarem a atividade ao portfólio Digital;</p> <p>2) Utilização dos computadores pessoais a realizarem o formulário introduzido ao classroom.</p>		
--	---	---	--	--

## Atividade do portfólio

- Realizar uma pesquisa na internet escolhendo 1 artista da Pop Art de inspiração a produção de um remix:

1- Realizar uma síntese acerca do artista; à obra escolhida e a justificação da escolha.

2- Responder as duas perguntas a seguir:

De que maneira às obras da Pop Art evidenciam a força da publicidade e sociedade de consumo, nos anos 60 e até nossos dias?

Para si, qual significância (importância) histórica possui a corrente artística da Pop Art?

## 4- Pop Art

**Andrew Warhola**, mais conhecido como Andy Warhol, foi um importante artista plástico e cineasta norte-americano, o icônico artista americano, revolucionou o mundo da arte no século XX com a sua visão única e inovadora. Nascido a 6 de agosto de 1928, em Pittsburgh, na Pensilvânia, e faleceu na mesma cidade em 22 de fevereiro de 1987. É um dos maiores representantes da pop art, além de ter ganhado grande destaque no cinema de vanguarda e na literatura. A sua notável carreira, repleta de cores vibrantes e imagens ousadas, revelou-se uma jornada de autodescoberta, desafios criativos e uma busca incansável pela fama.



Andy Warhol

## Pop Art

Nesta obra podemos observar uma das principais características da Pop Art que é o uso de cores vibrantes e contrastantes. As obras pop são conhecidas por suas paletas de cores intensas, que capturam a atenção do observador. Além disso, os artistas pop utilizavam técnicas como a serigrafia e a colagem, incorporando elementos da cultura de massa, como anúncios publicitários, quadradinhos e embalagens de produtos. Outra característica marcante da Pop Art é a repetição e a reprodução em série. Os artistas pop frequentemente repetem a mesma imagem várias vezes, criando uma sensação de padronização e massificação. Essa abordagem remete à produção em massa da indústria cultural, que era uma das principais críticas feitas pelos artistas pop.



Andy Warhol

## Pop Art



Eu escolhi esta obra pois chamou-me muito a atenção as cores e porque estas bocas são muito conhecidas e desde que eu era pequenina que vejo estas bocas em publicidade, embalagens, etc, e pode ter várias interpretações.

**De que maneira as obras da Pop Art evidenciam a força da publicidade e sociedade de consumo, nos anos 60 e até aos nossos dias?**

A Pop Art evidencia a sociedade de consumo, pois a pop art ficou mais conhecida por ser usada em publicidades, para divulgar certas marcas, como a coca cola, a sopa campbell, e por isso que nós compreendemos melhor este período histórico que é da sociedade de consumo porque a pop art ficou mais conhecida nessa época da sociedade de consumo em que a Pop Art era utilizada para incentivar os consumidores a comprar certos produtos como por exemplo a coca cola.

**Para si, qual significância histórica possui a corrente da Pop Art?**

Acho que a Pop Art possui grande importância histórica, pois através da Pop Art podemos ver que grandes marcas como a coca cola já existem há muito tempo, e que existem muitas publicidades antigas da coca cola em que está presente a Pop Art. (Por o meu desenho)

## 11. Planificação 12º Ano T – 1º Atividade

F	Tempo de aula: 50 minutos ☒ 2 aulas de 100 minutos ☒	Aula nº:	Sumário: Preparação para uma sala de aula invertida baseada nos documentos iconográficos, onde os alunos ao fim deverão destacar as diferenças ao nível político-ideológico, económico e militar dos EUA e URSS.
	Domínio: Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional	Data: 02/03 e 03/03	
Professor (estagiário): Bianca Alves	Unidade: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico	Conceitos trabalhados: Doutrina Truman, Doutrina Jdanov; Plano Marshall e Plano Molotov; NATO e Pacto de Varsóvia; Social Democracia/Democracia Cristã e Democracia Liberal; Democracias populares; economia capitalista e sociedade de consumo; economia planificada e planos quinquenais.	
	Subunidade: 1.2.2 – O mundo capitalista 1.2.3 – O mundo comunista		

Aprendizagens a realizar / Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
1- Dirigir a atenção para o visionamento de um pequeno vídeo introdutório acerca da Guerra Fria;	1-A partir do visionamento do vídeo "The Entire History of the Cold War Explained   Best Cold War Documentary". Que relata os acontecimentos iniciais da Guerra Fria a cores, de maneira a relembrarem um conceito previamente trabalhado e sua visualização.	1-No presente vídeo somente ilustrará as partes correspondente a "A new Word" e "The Truman Doctrine". De maneira a recordar os acontecimentos iniciais que levaram a Guerra Fria, permitindo a consolidação a partir do audiovisual em cores do período.	- Manual; - Quadro branco; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Diálogo vertical e horizontal; - Internet;	- Atitudes e valores; - Participação na aula; - Empenho nos diversos debates gerados ao longo da aula; - Formativa Oral;
2- Recordar os conceitos da Doutrina	2-Destacar as principais características da Doutrina Truman e Jdanov e seguir interpretando os dois	2-Através da utilização do Power Point, destacar as principais características de ambas doutrinas, seguido da observação e	- Audiovisual;	

Truman e Doutrina Jdanov a partir dos documentos iconográficos;	documentos iconográficos, evidenciando a conexão que ambos levam para ao plano Marshall, por parte do lado dos EUA os principais beneficiados e da URSS a forma como veio ser um sufocamento a Stalin, criando assim o plano Molotov;	interpretação dos documentos iconográficos de ambas doutrinas;	- Documento escrito e iconográfico.	- Observação ao trabalho em grupo; - Trabalho em grupo e pares; - Utilização das fontes; - Realização do Portfólio.
3- Identificar as características do Plano Marshall e do Plano Molotov;	3-Referir as características do plano Marshall, evidenciando a criação da OCEC e igualmente do plano Molotov correspondendo a COMECON;	3-A partir da utilização do PowerPoint, relembrar as características do plano Marshall e sua respetiva observação e interpretação da iconografia relacionada, assim como para o Plano Molotov;		
4- Observar o vídeo da RTP ensina acerca da Guerra Fria;	4-A partir do visionamento do vídeo "A Guerra Fria: as razões do antagonismo entre as superpotências", evidenciar as diferenças ao nível político-ideológico, económico e militar dos EUA e URSS;	4-Seguida a visualização do vídeo, com a utilização do quadro negro, dividir em EUA e URSS, para que vá ao longo da aula descrever as características político-ideológica, económica e militar;		
5- Compreender as características da NATO e do	5-A criação do Tratado do Atlântico Norte em 4 de abril de 1949 de modo a ser a influência militar dos EUA ao lado ocidental europeu. A criação do Pacto de Varsóvia em 14 de Maio de 1955 em resposta a	5-Através da utilização do manual, evidenciar as características da NATO, respetiva leitura do doc. 23 pg.38 e em resposta a criação do Pacto de Varsóvia, suas características e leitura do doc. 36 pg. 49. Seguida da observação e interpretação dos documentos iconográficos correspondentes a cada um;		

<p>Pacto de Varsóvia;</p> <p>6- Evidenciar o conceito de Democracia Liberal em contraponto a democracia popular, particularizando o caso das sociais-democracias europeias;</p> <p>7- Compreender os conceitos de economia capitalista e</p>	<p>NATO, originando-se o antagonismo militar;</p> <p>6-Compreender que a Democracia Liberal é característica dos EUA, onde se tem a valorização das liberdades e sobretudo da propriedade privada e livre mercado em comparação com as Democracias populares correspondentes aos partidos comunistas com a total intervenção do Estado. Particularizar as sociais-democracias europeias, relembrando um conceito já previamente <u>trabalho</u>. Descrevendo assim o antagonismo político-ideológico;</p> <p>7-A economia capitalista que vem a ser baseada no liberalismo, todavia aqui inserido nos reflexos das economias ocidentais com os "Trinta Gloriosos" e a sociedade de consumo. A economia socialista baseada na planificação e a introdução dos</p>	<p>6-Através da utilização do PowerPoint, destacar as principais características de ambas democracias, que político-ideologicamente são <u>antagónicas</u>. Seguida da recuperação dos conceitos de social-democracia. Utilização do manual para observação do mapa das democracias populares e leitura do doc.25. Seguida da observação e interpretação dos documentos iconográficos;</p> <p>7-Utilização do PowerPoint como suporte de ilustração as características de ambos os lados, seguida da observação e interpretação do documento iconográfico;</p>		
<p>sociedade de consumo; correspondente a economia planificada socialista e os planos quinquenais;</p> <p>8- Sintetizar as aulas a partir da recuperação dos documentos iconográficos de maneira a preparar os alunos para a sala de aula invertida que será na próxima aula;</p> <p>Início da aula de sexta-feira – 03/03</p>	<p>planos quinquenais na Europa de Leste e seus reflexos;</p> <p>8-Relembrar todos os conceitos trabalhados com as iconografias, destacando as <u>diferenças</u> ao nível político-ideológico, <u>económico</u> e militar;</p>	<p>8-Utilização do PowerPoint para projeção das iconografias, perguntando de maneira oral aos alunos a qual cada uma se designa;</p>		

<p>1- Reestruturação da organização da sala;</p> <p>2- Analisar os <u>matérias</u> disponibilizados de maneira a realizar uma síntese sobre a temática, articulando os documentos;</p> <p>3- Apresentar o conceito a qual</p>	<p>1- Divisão da turma em dois blocos, um representante dos EUA que designará suas características político-ideológicas, economia e militar e outro representante da URSS com o mesmo direcionamento;</p> <p>2- Cada grupo terá os documentos iconográficos utilizados para cada conceito, articulados aos documentos escritos do manual e seus <u>respetivos</u> textos. Realizando uma síntese sobre cada um dos conceitos de política, economia e militar;</p> <p>3- Cada grupo irá apresentar sua síntese,</p>	<p>1- Divisão da turma em 2 blocos, um formado por 9 pessoas correspondendo à URSS e outro formado por 8 pessoas correspondendo aos EUA. Dentro dos grupos deverão se dividir, onde entrarão em um consenso ao qual será descrito a maneira de divisão no Guia de atividade. Uma dupla para as doutrinas e planos; outra dupla para os acordos militares; um trio para economia da URSS e uma dupla para economia dos EUA e uma dupla de cada para a política;</p> <p>2- A partir da divisão dos <u>papeis</u>, os grupos terão um tempo determinado para analisar os documentos iconográficos e leituras para realização de uma síntese dos conceitos ao qual cada um é responsável;</p>		
---	--	---	--	--

<p>foi trabalhado, iniciando a apresentação dos EUA e seguida da URSS;</p> <p>4- Finalização da aula descrevendo nos portfólios digitais a síntese a qual ficou responsável e o nível de evidência para o documento iconográfico e de significância para o audiovisual.</p>	<p>destacando as características de cada conceito trabalhado, as fixando;</p> <p>4- <u>Finalizarão</u> apresentando no portfólio a iconografia a qual apresentou e sua <u>respetiva</u> síntese. Seguida da pergunta direcionada a evidência e significância históricas para com as imagens fixas e em movimento utilizadas.</p>	<p>3- Apresentação iniciada pelos EUA, seguida pela URSS de maneira a explicar aos colegas seu conceito e igualmente consolidar essas características <u>antagônicas</u> dos lados. Possuindo assim ambos os lados uma noção geral das principais características ao nível político-ideológico, <u>económico</u> e militar que marcam o mundo bipolar;</p> <p>4- Utilização dos computadores para realização do portfólio.</p>		
---	--	--	--	--

## Guião de Atividade.



### Grupo União Soviética

Realização de uma síntese acerca dos conceitos trabalhados, específicos da União Soviética. O Grupo havendo oito pessoas, deverão se dividir em duplas para realização das sínteses correspondentes a utilização do documento iconográfico.

- 1- Primeira dupla: Doutrina Jdanov e Plano Molotov;
- 2- Segunda dupla: Pacto de Varsóvia;
- 3- Terceira dupla: Democracias Populares;
- 4- Quarta dupla: Economia planificada e coletivizada

**Construção das sínteses:** Seguida a divisão das tarefas de maneira autónoma do grupo, baseados nos guiões correspondentes a cada um dos conceitos, façam uma síntese para posterior apresentação oral. Possuindo 20 minutos para realização das sínteses.

**Apresentação:** Cada dupla apresentará sua síntese, seguindo a ordem descrita acima.

**Atividade do Portfólio:** Finalização da atividade, descrevendo a síntese realizada, evidenciando o documento iconográfico utilizado. De maneira escrita aos portfólios individuais digitais.

Bom trabalho!



## Guião de Atividade.



### Grupo Estados Unidos

Realização de uma síntese acerca dos conceitos trabalhados, específicos dos Estados Unidos. O Grupo havendo oito pessoas, deverão se dividir em duplas para realização das sínteses correspondentes a utilização do documento iconográfico.

- 1- Primeira dupla: Doutrina Truman e Plano Marshall;
- 2- Segunda dupla: NATO;
- 3- Terceira dupla: Democracia Cristã e Social-Democracia;
- 4- Quarta dupla: Os “Trinta Gloriosos” e a Sociedade de Consumo.

**Construção das sínteses:** Seguida a divisão das tarefas de maneira autónoma do grupo, baseados nos guiões correspondentes a cada um dos conceitos, façam uma síntese para posterior apresentação oral. Possuindo 20 minutos para realização das sínteses.

**Apresentação:** Cada dupla apresentará sua síntese, seguindo a ordem descrita acima.

**Atividade do Portfólio:** Finalização da atividade, descrevendo a síntese realizada, evidenciando o documento iconográfico utilizado. De maneira escrita aos portfólios individuais digitais.

Bom trabalho! 

#### Portfólio:

- 1- Descrição das sínteses realizadas ao portfólio, devida articulação com a iconografia, inserindo-a igualmente no portfólio.
- 2- Breve parágrafo respondendo às seguintes questões, baseando-se na observação das iconografias. / 1 – O documentário relacionado a Guerra Fria, auxiliou a compreensão? De que maneira o documentário levou a consolidação da significância histórica do período? / 2- A utilização do cartaz auxiliou a compreensão? A preferência seria ao documentário ou o documento iconográfico? / 3- De que maneira percebe o documento iconográfico como conector ao passado?





## Conceito de economia planificada e coletivizada:

- A economia planificada e centralizada foi o modelo económico adotado pela União Soviética durante grande parte de sua história, desde a Revolução Russa de 1917 até a sua desincorporação em 1991.
- Nesse modelo, o Estado controlava e planeava toda a atividade económica, desde a produção até à distribuição de bens e serviços. As decisões económicas eram tomadas por um planeamento centralizado realizado pelo Estado, que estabelecia metas e prioridades (planos quinquenais) para a economia, determinava a deslocação de recursos e coordenava a produção e o comércio.
- A principal ideia por trás desse modelo era a de que a propriedade dos meios de produção deveria ser coletiva, pertencendo ao Estado ou às cooperativas de trabalhadores, e não a indivíduos ou empresas privadas.
- Embora tenha havido alguns períodos de sucesso económico na União Soviética, a economia planificada e centralizada também foi marcada por diversos problemas, como a ineficiência, a falta de inovação tecnológica, a baixa qualidade dos produtos e a escassez de bens e serviços. Isso se deve, em parte, à falta de incentivos económicos e à falta de liberdade individual para empreender e inovar.

## PLANOS QUINQUENAIS:

- A URSS no pós-guerra decidiu apostar de novo na indústria de modo a repor os níveis económicos que tinham antes do início do conflito. Como podemos observar na tabela da página 54, doc.42 através dos planos quinquenais, no ano 1940 os níveis de produção eram mais elevados do que no plano seguinte (1945) devido à guerra. No ano de 1950 já no fim do conflito podemos ver que os valores de produção de carvão, eletricidade, aço aumentam significativamente e superam os valores que se verificavam antes da guerra.
- O reflexo dos planos quinquenais nos outros países influenciados pela URSS teve sucesso. Na tabela da página 54 podemos ver que nos seguintes países (Bulgária, Roménia, Polónia, URSS, RDA, Checoslováquia, Hungria) o índice de produção industrial aumentou.



## DESCRIÇÃO DA ICONOGRAFIA

A imagem "Vem com a gente para as fazendas coletivas, camaradas!" refere-se à propaganda utilizada pelo governo soviético para incentivar a coletivização da agricultura na União Soviética.

Esta imagem apela ao patriotismo e ao idealismo comunista e destacando a palavra "camaradas", que remete à solidariedade entre os trabalhadores.

É também valorizado o trabalho coletivo, a imagem apresenta uma cena de trabalhadores agrícolas unidos e sorridentes, o que transmite a ideia de que a coletivização é positiva e que o trabalho em conjunto é mais eficiente do que o individual.

Existe também o apelo à participação com a expressão "vem com a gente", sugerindo que todos devem participar na coletivização e contribuir para o bem comum.

A imagem é simples e clara mostra uma mensagem direta, com poucos elementos visuais, o que facilita a compreensão e a memorização da propaganda.

Podemos observar que o homem está ao volante do trator mas a mulher é que está à frente daí a existência de igualdade de género.



## 12. Planificação e entrevistas 12º ano T – 2º Atividade

<b>Escola:</b> Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	<b>Tempo de aula:</b> 50 minutos x 100 minutos X	<b>Aula nº:</b>	<b>Sumário:</b> Baseando-se nas fotografias da guerra colonial e nas imagens em movimento, compreender seu princípio em 1961 em Angola, seguido da Guiné e Moçambique, que veio a durar 13 anos de guerra. Gerando o isolamento internacional português e o enfraquecimento interno do Regime, acabando assim no Abril de 1974.
	<b>Domínio:</b> Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional	<b>Data:</b> 23/03 – 29/03	
<b>Professor (estagiário):</b> Bianca Alves	<b>Unidade:</b> Portugal do autoritarismo à democracia	<b>Conceitos trabalhados:</b> Guerra Colonial, Lusotropicalismo, isolamento internacional, PAIGC, FRELIMO, MPLA, Resolução 1514.	
<b>Disciplina/Ano/Turma:</b> História A – 12º ano – B-LH	<b>Subunidade:</b> 2.1.3 A questão colonial		

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>1) Brainstorming com os alunos acerca de como pensam que foi o início da Guerra Colonial;</p> <p>2) Compreender o ...</p>	<p>1) Compreender as ideias tácitas dos alunos acerca da Guerra Colonial;</p> <p>2) Teoria criada por Gilberto sobre a particularidade e singularidade da colonização portuguesa, que foi a miscigenação. Destacando que este discurso somente veio a ser utilizado pelo Regime a partir da década de 50;</p>	<p>1) Através da aplicação <u>Mentimeter</u> e do diálogo vertical e horizontal perceber as ideias tácitas dos alunos acerca da Guerra Colonial;</p> <p>2) Através da utilização do características deste Lusotropicalismo e como foi utilizado para a propaganda pelo Estado Novo, seguido da leitura do manual do documento 19, pg 100.</p>	<p>- PowerPoint;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor multimédia;</p> <p>- Diálogo vertical e horizontal;</p> <p>- Quadro negro;</p> <p>- Questionário;</p>	<p>- Atitudes e valores;</p> <p>- Participação na aula;</p> <p>- Empenho das aulas nos diversos debates gerados ao longo</p> <p>- Formativa Oral;</p> <p>- Observação;</p> <p>- Realização do questionário.</p>
<p>3) Identificar a revogação do Ato colonial perante a pressão interna;</p>	<p>3) Compreender que devido a pressão internacional a descolonização, o Ato Colonial criado em 1930 vem a ser revogado na constituição de 1951, transformando as colónias em províncias ultramarinas;</p>	<p>3) Utilização do manual para a leitura do documento 20, pg 101, contextualizando a questão da motivação a revogação do Ato Colonial;</p>		
<p>4) Evidenciar que a partir da revogação iniciaram-se os debates acerca do integracionismo ou federação das províncias ultramarinas, onde esta questão veio a começar as revoltas</p>	<p>4) A partir da revogação e do início da descolonização em <u>África</u> por parte de outros países europeus, o regime se encontra em duas alternativas, todavia, enquanto se decidir na metrópole o descontentamento em África aumentava;</p>	<p>4) Breve síntese no PowerPoint acerca da opção federalista e a integracionista, com o motor aos descontentamentos e levantamentos em África que iniciaram a Guerra Colonial;</p>		

<p>independentistas em África;</p> <p>5) Visionamento do vídeo da <a href="#">RTPEnsina</a> "Memória da Guerra em África;</p> <p>6) Referenciar os principais líderes dos movimentos independentistas em África;</p> <p>7) Compreender que o início da Guerra Colonial foi a partir da repressão portuguesa a greve</p>	<p>5) Retirar do vídeo características do início da Guerra Colonial, demonstrando o desgaste interno do Regime, perante a guerra que viria a durar 13 anos;</p> <p>6) Identificar que a partir dos acontecimentos de revoltas a continuação da colonização, formaram-se organizações, como: UPA (1955) por Holden Roberto, MPLA (1956) por Agostinho Neto em Angola; FRELIMO (1962) por Eduardo Mondlane em Moçambique; PAIGC (1956) por Amílcar Cabral;</p> <p>7) A forte repressão e morte dos grevistas em função de más condições de trabalho nas fazendas de algodão, fez com que gerasse uma série</p>	<p>5) Com a visualização do vídeo compreender este início da Guerra Colonial e o sentimento dos combatentes portugueses;</p> <p>6) Com a utilização do PowerPoint, através das fotografias identificar os principais líderes e <a href="#">respetivamente</a> seus movimentos independentistas;</p> <p>7) Através da utilização do PowerPoint, evidenciar a estratégia portuguesa utilizada a repressão da greve da baixa de</p>		
<p>da baixa de Cassange em fevereiro de 1961, gerando assim uma grande união nacional e revolta a presença portuguesa;</p> <p>8) Compreender a formação das 3 frentes de controlo portuguesa a defesa das províncias ultramarinas e em contrapartida, a conquista nacional pelos africanos;</p>	<p>de revoltas nacionalistas sobre as fazendas portuguesas. Fazendo com que em Março de 1961 a UPA realizasse uma série de massacres que chamaram a atenção da metrópole, acusando-os de atos terroristas, dando início a Guerra Colonial em Angola;</p> <p>8) Em primeiro a forte expedição e imediata a 1º de maio de 1961 a Angola, como forma de reprimir os avanços dos movimentos independentistas em Angola. Em janeiro de 1963 o conflito estende-se a <a href="#">Guiné-Bissau</a> com o ataque da PAIGC ao quartel de Tite. Um ano depois, a setembro de 1964 inicia-se em Moçambique, com o ataque de FRELIMO ao posto administrativo de Chai, possuindo assim suas 3 frentes de defesa/ataque;</p>	<p>Cassange, gerando uma série de revoltas e assim a leitura do documento 22, que dá início oficial a Guerra Colonial;</p> <p>8) Através da utilização do PowerPoint, todas as frentes possuíram uma síntese e suas <a href="#">respetivas</a> fotografias associadas, iniciando assim a interpretação da guerra sob o olhar da fotografia;</p>		
<p>9) Denotar evidência acerca da interpretação das fotografias relacionadas ao Horror da guerra;</p> <p>10) Referenciar a africanização do exército português;</p> <p>11) Indicar as <a href="#">enfermeiras-paraquedistas</a> como mulheres vividas da guerra, com a visualização do documentário da rtp "Memórias de Guerra- <a href="#">as</a></p>	<p>9) Compreender a despesa gerada pelo regime a mobilização de 7% da população ativa portuguesa a ir a guerra, que gerou 8000 mortos e mais de 100.000 feridos, onde através da fotografia aproximaram desta realidade vivida;</p> <p>10) Compreender que até o fim da guerra o contingente de africanos, a lutar ao lado português era 40% do exército;</p> <p>11) Através da visualização do vídeo compreender que para uma mulher, dentro de um regime patriarcal, veio a ter papéis de destaque em função da própria guerra, visualizando igualmente fotografias referentes <a href="#">as mesmas</a>.</p>	<p>9) Através da visualização do doc. B e doc. E do Dossiê, compreender os números mobilizados a guerra e tal qual o sentimento que viviam, destacando assim através das fotografias que retratam o horror da guerra;</p> <p>10) Leitura do Dossiê doc. C e visualização de fotografias com a respetiva participação do contingente africano do exército português;</p> <p>11) Leitura do doc. F e visualização do vídeo da RTP, com a finalização da apresentação de fotografias onde as mulheres estavam <a href="#">ao meio</a> da guerra.</p>		

<p>enfermeiras-paraquedistas”;</p> <p><b>12) Realização do questionário para</b></p> <p><b>Aula qui:</b></p> <p><b>1) Realização de um novo brainstorming acerca da guerra colonial, de maneira a perceber os avanços de</b></p> <p><b>2) Identificar a guerra colonial não somente como um desgaste interno do regime, mas de igual forma, um desgaste externo e seu <u>respetivo</u></b></p>	<p><b>Aula quarta-feira dia 29/03</b></p> <p><b>1) Através da aplicação relembrar alguns conceitos trabalhados na aula passada de maneira a relembrar o desgaste interno do regime, em função da guerra;</b></p> <p><b>2) A presença de Portugal na ONU em 1955, não permitia que tal continuasse as investidas sob o território africano, onde a política de descolonização já estava a ser vigente a partir de 1960 com a “resolução 1514” que</b></p>	<p><b>Aula quarta-feira dia 29/03</b></p> <p><b>1) Utilização da aplicação Mentimeter para realização de uma nuvem de ideias acerca da aula passada;</b></p> <p><b>2) Através da utilização do PowerPoint apresentar a resolução 1514, que previa a descolonização e de igual forma a leitura do doc. 24 A 1 E 2 acerca da posição da ONU e de Salazar sobre a</b></p>		
<p>isolamento internacional;</p> <p><b>3) Compreender a hostilidade da administração americana acerca da continuidade da guerra;</b></p> <p><b>4) Concluir que a guerra colonial veio a destruição tanto interna, quanto externa do Estado Novo português, onde a guerra só viria acabar em função da Revolução dos Cravos em 25 de Abril de 1974;</b></p>	<p>cedia a concessão de independência aos países e povos coloniais, fator este que destaca o primeiro ponto de isolacionismo internacional do regime;</p> <p><b>3) A opinião dos EUA perante a guerra colonial, era que esta beneficiava os soviéticos. Pois, os africanos afastando-se de Portugal, afastar-se-iam da NATO;</b></p> <p><b>4) Através do destaque do povo português a todos os níveis da sociedade, em função de 13 anos de guerra, gerará o grande conflito interno, resultando no 25 de Abril de 1974 e de igual forma o isolacionismo internacional perante a insistência de continuidade da guerra colonial, fez com que o regime viesse a se desgastar;</b></p>	<p>continuidade da Guerra Colonial;</p> <p><b>3) Através do PowerPoint destacar as propostas de diplomacia, tanto do lado dos EUA quanto do regime português;</b></p> <p><b>4) Uso do PowerPoint a realizar uma pequena síntese sobre a questão interna e externa que levou ao fim do Estado Novo português;</b></p>		
<p><b>5) Finalização da aula com a realização do Portfólio e um pequeno Kahoot de consolidação.</b></p>	<p><b>5) Retirando a síntese do questionário realizado na aula passada, para que se insira ao portfólio digital pessoal. Finalizando a aula com um breve Kahoot de consolidação.</b></p>	<p><b>5) Utilização dos computadores a realizarem a síntese sobre a fotografia escolhida no questionário da aula passada. Seguida da visualização da tarefa 2 que será a entrevista que devem realizar até o dia 20 de abril. Finalização da aula com Kahoot de consolidação.</b></p>		

### Guião da entrevista sobre 25 de Abril e Guerra Colonial



**(Fazer estas perguntas a todas as pessoas que abordarem  
(Colocar outro tipo de questões que se lembrem, ou outros aspetos importantes que as pessoas abordarem.**

**Não se esqueçam esta entrevista é útil por um lado, para utilizarem no vosso jornal didático, para perceberem melhor o que foi o 25 de Abril e, por outro lado, para mobilizarem para o vosso portfólio digital sobre a Guerra Colonial)**

#### **1ª parte- Sobre o 25 de Abril de 1974**

##### **1- Lembra-se do dia 25 de Abril de 1974?**

- 1.1. Se sim, de que forma soube que estava a haver uma revolução?
- 1.2. Se sim, onde se encontrava nesse dia?
- 1.2. Se sim, sentiu que foi um dia de mudança?
- 1.3. Quais foram os principais acontecimentos que tem na memória que ocorreram nesse dia?

**1.4. ( Se a resposta for não, perguntar:** Apesar de não ter assistido ao 25 de Abril, na sua opinião, qual o significado que tem o 25 de abril para o país até aos nossos dias?

**Se a resposta for não, perguntar:** Sabe de que forma se procedeu a revolução? Quais os principais envolvidos?

**2. Considera que o 25 de Abril foi um momento positivo ou negativo para Portugal? Porquê?**

#### **2ª parte-Entrevista Guerra Colonial**

- 1- Participou ou conhece alguém que foi a guerra colonial? (Se sim, em que ex-colónia combateu? e ano que foi mobilizado?
- 2- Qual a sua opinião pessoal acerca da guerra colonial?
- 3- Para si, a guerra colonial, foi um momento de abalo na sociedade portuguesa? Porquê?
- 4- Sabe a relação que a Guerra Colonial teve para que ocorresse o 25 de abril de 1974?
- 5- Para si, o que esta fotografia transmite acerca da Guerra colonial?

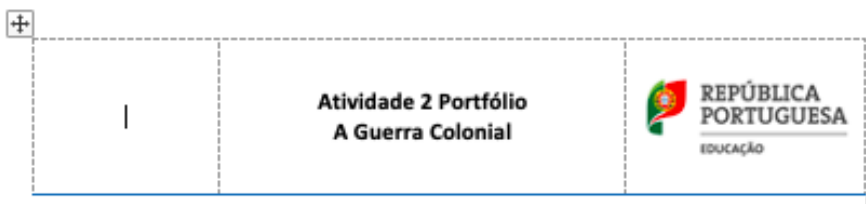
**3- A partir das fontes iconográficas utilizadas para aula de Guerra Colonial, entre os vídeos e as fotografias, qual auxiliou mais a compreensão do conhecimento de maneira significativa? Porquê?**

---

---

---





1- Introduzir a fotografia escolhida ao portfólio Digital, em parte correspondente a Guerra Colonial;

2- Adicionar a síntese realizada acerca da fotografia escolhida correspondente a questão 4 do questionário, respetivamente:

“Realize uma pequena síntese, destacando a fotografia escolhida, sua respetiva interpretação e associação a evidência e significância marcadas nas questões anteriores. Portanto, para além da síntese acerca da própria imagem, deve explicar

1º De que maneira a fotografia a qual escolheu se enquadra em uma evidência histórica e porquê?

2º De que maneira a fotografia a qual escolheu se enquadra na significância histórica e porquê?

- Na interpretação da imagem deve destacar:

1º O tipo de imagem que esta sendo interpretada (no caso em questão uma fotografia);

2º Todos os detalhes que foram observados na imagem;

3º O contexto da imagem, quando (data) foi produzida? Qual o autor? Sob qual contexto histórico ela esta inserida? - A parte mais importante a realização de uma síntese sobre a imagem é a contextualização da imagem não-verbal com o momento histórico em que esta inserida.”

3- Introduzir as respostas a entrevista realizada acerca da Guerra Colonial.

Bom trabalho!





## 2.- A Guerra Colonial




Durante a guerra colonial, que ocorreu principalmente nas décadas de 1960 e 1970, Portugal lutou para manter as suas colónias africanas sob controle. Esta fotografia dos horrores da guerra colonial, descreve um momento violento e perturbador, onde é possível observar soldados feridos a receber tratamento, e soldados em combate. A fotografia pode servir como uma evidência visual que ilustra as consequências humanas da guerra colonial. Ao ver a imagem de feridos, pode-se ter uma compreensão mais concreta e emocional do impacto da guerra sobre as pessoas envolvidas. A imagem pode transmitir uma mensagem poderosa sobre as consequências da violência e o sofrimento humano, e pode até ter um impacto duradouro na consciência pública e na memória histórica. A fotografia pode também ser utilizada como uma fonte para pesquisadores e historiadores que estudam a guerra colonial. A imagem pode ser analisada em relação a outras fontes, tais como relatos escritos, documentos oficiais e testemunhos de veteranos de guerra. A análise dessas diferentes fontes pode fornecer uma compreensão mais completa e precisa dos eventos históricos, bem como das experiências das pessoas envolvidas.

## Entrevista a um ex-soldado da Guerra Colonial:

- Bom dia, o senhor participou na Guerra Colonial?
- Sim, participei.
- Qual foi o motivo que o fez participar?
- Na altura, eu era muito jovem e havia um forte sentimento de patriotismo em Portugal. Eu queria defender o país e fazer a minha parte como cidadão.
- E como foi a sua experiência na guerra?
- Foi uma experiência muito difícil e traumática. Tive que enfrentar muitos desafios e situações extremamente perigosas. Vi muita violência e morte ao meu redor,.
- E essa experiência afetou a sua vida após a guerra?
- sim, eu lutei contra o stress pós-traumático durante muitos anos, e ainda hoje sinto os efeitos da guerra. Também me sinto triste pelas coisas que vi e vivi, e às vezes sinto-me isolado e desligado da sociedade.
- Muito obrigado por partilhar a sua experiência connosco, e também pelo serviço que prestou a Portugal.
- Obrigado eu, espero que possam entender a realidade de muitas pessoas que foram para a guerra, não é fácil.



<p>Argentina, que teve duas ditaduras, mas a que se conectou ao CONESUL foi a de 1976;</p> <p>7) Visualizar pequeno trecho do filme Argentina, 1985;</p> <p>8) Finalizar com um quadro síntese, demonstrando as principais</p>	<p>6) Compreender que a Argentina já estava em ditadura a partir do golpe na década de 60, todavia, foi a partir de 1976 que esta veio a ter conexão com as demais ditaduras latino-americanas. Assim, compreender o contexto da mesma e de igual maneira os documentos da CIA que demonstram os comportamentos subversivos que haveria a necessidade de controle;</p> <p>7) Pequeno parte do filme retratando o julgamento dos responsáveis pela ditadura e como foi um dos casos que vieram a punir seus torturadores. Porém, a forma como impunidade foi marca das Ditaduras na América Latina, onde a maioria dos criminosos, continuaram a viver suas vidas em tranquilidade. Todavia, na parte em que se fala "Nunca mais" (<u>Nunca</u> mas), fala que representa até hoje a luta do povo latino-americano em relação a ditaduras ou governos conservadores/autoritários;</p> <p>8) Quadro síntese, com os países referenciados; a operação condor e sua relação com o combate ao comunismo na América Latina; demonstrando o medo que havia</p>	<p>6) Utilização do PowerPoint a demonstrar aos alunos o processo da ditadura na Argentina e sua participação na Operação Condor;</p> <p>7) Utilização do Computador a visualizar o filme e concluir a parte mais expositiva com o mesmo;</p> <p>8) Utilização do PowerPoint a finalização da aula com um quadro síntese.</p>			
<p>características referentes as Ditaduras Militares na América Latina.</p> <p>9) Solucionar a questão única, na ficha de trabalho acerca da aula, de maneira a compreender a consolidação da temática.</p>	<p>em relação a outra Cuba, gerando a forte violência e repressão característica destas ditaduras.</p> <p>9) Realização da Ficha de trabalho com o cartaz de <u>Latuff</u>, 2008, acerca da Operação Condor, documentos da CIA com a consolidação de criação do mesmo e capa do jornal "O Dia" do dia a seguir a instauração da ditadura militar brasileira. Procurando evidenciar na resposta o cruzado das informações que os documentos vieram a disponibilizar, acerca do principal foco das ditaduras ao combate ao comunismo.</p>	<p>9) Ficha de trabalho a finalização da aula, onde com a cedência de 10/15 min para realização da mesma com a sua devida resposta oral.</p>			

<b>Ficha de Trabalho</b> Ditaduras na América Latina		 REPÚBLICA PORTUGUESA Educação
Nome _____	Nº _____	Turma _____
Data _____		



1: Latuff, 2008. Retirado: <https://iela.ufsc.br/serie-ditaduras-latino-americanas/>

in-  
telligence—representatives from Bolivia,  
Uruguay, Paraguay, Brazil, Chile, and  
Argentina decided at a meeting in San-  
tiago early in June to set up a com-  
puterized intelligence data bank—known  
as operation “Condor”—and to establish  
an international communications  
network. In a separate agreement,  
Uruguayan intelligence [redacted] agreed  
to operate covertly in Paris with its  
Argentine and Chilean counterparts  
against the Revolutionary Coordinating  
Junta and other leftist Latin American  
subversive groups.

Doc 2: CIA - Central Intelligence Agency, “Weekly Summary”, SECRETO (Parcialmente desclassificado), de 2 de julho de 1976, p. 4. Disponível: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php?2-uncategorised/417-operacao-condor->

**Tradução Doc 2:** “Representantes da inteligência da Bolívia, Uruguai, Paraguai, Brasil, Chile e Argentina decidiram numa reunião em Santiago, no início de junho, criar um banco de dados de inteligência computadorizado – conhecida como Operação “Condor” – e estabelecer uma rede internacional de comunicações. Num acordo separado, a inteligência uruguaia concordou em operar secretamente em Paris com suas contrapartes argentinas e chilenas contra a Junta Coordenadora Revolucionária e outros grupos subversivos de esquerda latino-americanos.”



Doc 3: Jornal “O Dia” 3 de abril de 1964: “Fabulosa demonstração de repulsa ao comunismo”. Disponível: <https://blogdomariomagalhaes.blogspot.com.br/2014/03/31/19-capas-de-jornais-e-revistas-em-1964-a-imprensa-disse-sim-ao-golpe/>

Observe com atenção e interprete os Documentos 1 a 3, cruzando informação contida nos mesmos, para que possa concretizar a atividade. Atividade 1 –

**Responda às questões:**

- 1 - Qual a motivação da participação norte-americana para a instalação das Ditaduras Militares da América Latina?
- 2 - O que foi a Operação Condor – que países participaram e qual a sua relação com a violência ocorrida durante as Ditaduras?



## As ditaduras militares da América Latina

- A participação dos EUA e a “Operação Condor”

Relativamente à “Operação Condor”, através dos documentos 1 e 2 podemos obter informações relativamente aos países que participaram nesta operação (Bolívia, Uruguai, Paraguai, Brasil, Chile e Argentina. Os últimos 3 muito apoiados pelos EUA, daí estarem nas asas e tronco da águia americana no documento 1). Esta operação baseia-se numa aliança de inteligência e cooperação entre os regimes ditatoriais dos países enumerados acima, tendo sido criada para combater o comunismo na região. A aliança permitiu a troca de informações entre membros, tendo estes se envolvido em sequestros, assassinatos e torturas a subversivos do Estado que ocorreram em centros e prisões secretas. O resultado desta operação foi o desaparecimento e mortes de milhares de pessoas, considerando-se assim um dos acontecimentos mais sombrios da história da América Latina.



O presidente Salvador Allende (ao centro) observa os aviões Hawker Hunter que bombardeiam o Palácio de La Moneda

## Análise do documento iconográfico

A fotografia presente no diapositivo anterior remonta aquele que foi um dos momentos mais marcantes do período marcado pela implementação de várias ditaduras da América Latina, a deposição e morte de Salvador Allende no Chile por oficiais das Forças Armadas, um deles Pinochet, o comandante-chefe do Exército.

O autor que registou este momento foi Orlando Lagos que na altura do ocorrido era o fotógrafo oficial do palácio presidencial chileno (“La Moneda”).

A morte de Allende está rodeada de várias especulações, entre elas se foi um assassinato ou se foi um suicídio premeditado ou encenado. A maior parte dos estudos feitos por especialistas aponta para a segunda tese, o suicídio, mas mesmo esta sofre de várias hipóteses. Há quem diga que Allende se suicidou por sua intenção e assim evitar possíveis humilhações, mas há quem defenda que o mesmo foi forçado a se suicidar para fazer transparecer um ato covarde, principalmente aos olhos da religião cristã.

## As últimas palavras de Salvador Allende

Seguramente, esta será a última oportunidade em que poderei dirigir-me a vocês. A Força Aérea bombardeou as antenas da Rádio Magallanes. Minhas palavras não têm amargura, mas decepção. Que sejam elas um castigo moral para quem tralheu seu juramento: soldados do Chile, comandantes-em-chefe titulares, o almirante Merino, que se autodenominou comandante da Armada, e o senhor Mendoza, general rastejante que ainda ontem manifestara sua fidelidade e lealdade ao Governo, e que também se autodenominou diretor geral dos carabineros.

Diante destes fatos só me cabe dizer aos trabalhadores:

Não vou renunciar!

Colocado numa encruzilhada histórica, pagarei com minha vida a lealdade ao povo. E lhes digo que tenho a certeza de que a semente que entregamos à consciência digna de milhares e milhares de chilenos, não poderá ser ceifada definitivamente. [Eles] têm a força, poderão nos avassalar, mas não se detém os processos sociais nem com o crime nem com a força. A história é nossa e a fazem os povos.

Trabalhadores de minha Pátria: quero agradecer-lhes a lealdade que sempre tiveram, a confiança que depositaram em um homem que foi apenas intérprete de grandes anseios de justiça, que empenhou sua palavra em que respeitaria a Constituição e a lei, e assim o fez.

Neste momento definitivo, o último em que eu poderei dirigir-me a vocês, quero que aproveitem a lição: o capital estrangeiro, o imperialismo, unidos à reação criaram o clima para que as Forças Armadas rompessem sua tradição, que lhes ensinara o general Schneider e reafirmara o comandante Araya, vítimas do mesmo setor social que hoje estará esperando com as mãos livres, reconquistar o poder para seguir defendendo seus lucros e seus privilégios.

Dirijo-me a vocês, sobretudo à mulher simples de nossa terra, à camponesa que nos acreditou, à mãe que soube de nossa preocupação com as crianças.

Dirijo-me aos profissionais da Pátria, aos profissionais patriotas que continuaram trabalhando contra a sedição auspiciada pelas associações profissionais, associações classistas que também defenderam os lucros de uma sociedade capitalista.

Dirijo-me à juventude, àqueles que cantaram e deram sua alegria e seu espírito de luta.

Dirijo-me ao homem do Chile, ao operário, ao camponês, ao intelectual, àqueles que serão perseguidos, porque em nosso país o **fascismo** está há tempos presente; nos atentados terroristas, explodindo as pontes, cortando as vias férreas, destruindo os oleodutos e os gasodutos, frente ao silêncio daqueles que tinham a obrigação de agir. Estavam comprometidos. A história os julgará.

Seguramente a Rádio Magallanes será calada e o metal tranqüilo de minha voz não chegará mais a vocês. Não importa. Vocês continuarão a ouvi-la. Sempre estarei junto a vocês. Pelo menos minha lembrança será a de um homem digno que foi leal à Pátria. O povo deve defender-se, mas não se sacrificar. O povo não deve se deixar arrasar nem tranqüilizar, mas tampouco pode humilhar-se.

Dirijo-me a vocês, sobretudo à mulher simples de nossa terra, à camponesa que nos acreditou, à mãe que soube de nossa preocupação com as crianças.

Dirijo-me aos profissionais da Pátria, aos profissionais patriotas que continuaram trabalhando contra a sedição auspiciada pelas associações profissionais, associações classistas que também defenderam os lucros de uma sociedade capitalista.

Dirijo-me à juventude, àqueles que cantaram e deram sua alegria e seu espírito de luta.

Dirijo-me ao homem do Chile, ao operário, ao camponês, ao intelectual, àqueles que serão perseguidos, porque em nosso país o **fascismo** está há tempos presente; nos atentados terroristas, explodindo as pontes, cortando as vias férreas, destruindo os oleodutos e os gasodutos, frente ao silêncio daqueles que tinham a obrigação de agir. Estavam comprometidos. A história os julgará.

Seguramente a Rádio Magallanes será calada e o metal tranqüilo de minha voz não chegará mais a vocês. Não importa. Vocês continuarão a ouvi-la. Sempre estarei junto a vocês. Pelo menos minha lembrança será a de um homem digno que foi leal à Pátria. O povo deve defender-se, mas não se sacrificar. O povo não deve se deixar arrasar nem tranquilizar, mas tampouco pode humilhar-se.

Trabalhadores de minha Pátria, tenho fé no Chile e seu destino.

Superarão outros homens este momento cinzento e amargo em que a traição pretende impor-se.

Sabam que, antes do que se pensa, de novo se abrirão as grandes alamedas por onde passará o homem livre, para construir uma sociedade melhor.

Viva o Chile!

Viva o povo!

Viva os trabalhadores!


Estas são minhas últimas palavras e tenho a certeza de que meu sacrifício não será em vão. Tenho a certeza de que, pelo menos, será uma lição moral que castigará a perfídia, a covardia e a traição.

Áudio do discurso: [https://www.marxists.org/espanol/allende/salvador\\_allende\\_11sept\\_1973.mp3](https://www.marxists.org/espanol/allende/salvador_allende_11sept_1973.mp3)

Durante o estudo destas ditaduras impostas da América Latina a cedência destes documentos foi essencial para uma melhor compreensão dos conteúdos. Neste sentido, é de realçar aqueles que há "Operação Condor" dizem respeito, não só por cederem a tal melhor compreensão mas também por revelarem algo que é desconhecido por muitos: a promoção destes regimes autoritários e repressivos por um país que se diz o "pilar da liberdade", os EUA.

Além disto, fotografias como a da deposição de Allende e aquelas que mostram a repressão policial ficam na história por serem evidentes representações das práticas destes regimes ditatoriais.

## 14. Inquérito final

<b>Inquérito Final</b> <b>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</b> Ano Letivo 2022/2023	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO
---	---

Nome:

Ano de escolaridade:

Idade:

Data:

O presente inquérito pedagógico, vai de encontro com a vossa opinião acerca das estratégias implementadas as aulas de História durante este ano letivo. Especificamente, a utilização de imagens fixas e em movimento na sala de aula, com o intuito de promover um olhar mais atento as imagens que nos cercam. Em um mundo cada vez mais imagético, há grande necessidade de refletir sobre as figuras que nos são apresentadas, interpretando-as, compreendendo sua veracidade e significado histórico.

### Parte 1:

1. Considera o Documento iconográfico (imagem fixa e/ou em movimento) importante da compreensão das aulas de História? Porquê?

---

---

---

---

---

---

2. Considera a imagem fixa e/ou em movimento como um Documento histórico/Evidência histórica? Porquê?

SIM

NÃO





7. Entre os documentos históricos utilizados em sala. Achas que aprende melhor a matéria lecionada com: Porquê?

Documento iconográfico (ex: ~~imagens~~)  Documento escrito (ex: imprensa)   
Outros (ex: música)

---

---

---

---

---

8. De todas as atividades desenvolvidas e o trabalho com diversas fontes. O que para si poderia ser melhorado? E gostastes das atividades realizadas?

Aqui podes dar alguma sugestão de diferentes intervenções e materiais na aula de História.

---

---

---

---

---

---

**Parte 2:**

Utilizando uma escala de 1 a 5, que corresponde, 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente. Responda as seguintes questões:

Utilização de imagens	Escala
O olhar que tive sobre as imagens a minha volta, começou a ser mais interpretativo, seguida a interpretação em sala de aula.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
A utilização de imagens na aula de História, fizeram-me reconhecê-la enquanto um Documento Histórico.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
O Documento Iconográfico, me auxiliou a compreensão do significado histórico das temáticas lecionadas.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
Acho a utilização de imagens na sala de aula um potencializador a compreensão da História.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>

Realização do Portfólio Digital	Escala
A produção do Portfólio Digital consolidou as aprendizagens lecionadas em sala de aula.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
A realização do portfólio digital, aumentou meu interesse em interpretar e olhar de maneira crítica as imagens	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
Acredito que a produção do portfólio digital, me motivou a esforçar-me a melhorá-lo a cada atividade realizada.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
Para mim, a realização do portfólio digital foi útil e fez com que me interessasse mais.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>

Obrigada pela tua colaboração! 

## 15. Exemplos de portfólio digitais inteiros

### -11º Ano HCA L

#### Índice

- 1- Introdução (realizada no fim)
- 2- Charles Chaplin
- 3- Vanguardas Europeias
- 4- Pop Art
- 5- Conclusão

## 1- Introdução

Resumindo estes trabalhos foram feitos ao longo do ano letivo com a disciplina de História da

Cultura e das Artes. No slide 4 realizei uma breve biografia do ator, realizador, comediante (etc) Charlie Chaplin que faz parte do módulo da cultura do cinema, e fiz um retrato do mesmo, a seguir no slide 5, falei um pouco da vanguarda que me foi atribuída, que foi o Fauvismo que faz parte do módulo 9, falei como ela surgiu e onde surgiu (França) e em que ela consiste, falei também de algumas das suas características e os seus principais pintores e as suas influências, também dentro deste tema das vanguardas realizei um remix da obra "A alegria de viver" de Henri Matisse, onde mostrei várias perspectivas da "Alegria" de viver, de um lado a perspectiva da alegria de viver do pintor Henri Matisse e de outro lado a alegria de viver na versão da atualidade em que eu mostro que a "Alegria" de viver de hoje em dia é trabalhar, drogas, e principalmente dinheiro, em que as pessoas trabalham horas a fio para depois gastar o dinheiro todo em coisas superficiais como coisas materiais, e não vivem tal como o pintor Henri Matisse mostra na sua obra, em que as pessoas estão a conviver umas com as outras. Já a partir do Slide 8 falo sobre uma pequena biografia do pintor Andy Warhol que é um pintor da Pop Art que faz parte do Módulo 10, e a seguir falo sobre a Pop Art que é um tipo de arte mais presente nas publicidades, e algumas das suas características, no slide 10 realizei a obra das bocas de Andy Warhol e sobre o porquê de ter escolhido aquela obra.

## 2- Charlie Chaplin

Charlie Chaplin é um dos ícones do cinema mundial. Nascido em Londres em 16 de Abril de 1889, Chaplin teve uma vida repleta de altos e baixos, mas que sempre foi premiada pela sua arte incomparável. Nos seus filmes, ele criou personagens icônicos, como o *Carlitos* ou o Vagabundo, e deixou uma marca indelével na cultura popular. O Seu pai, Charles Chaplin Sr., era um cantor e ator, enquanto sua mãe, Hannah Chaplin, trabalhava como cantora e atriz em um grupo de teatro. A família de Chaplin era pobre e instável, e ele teve uma infância difícil. Seus pais se separaram quando ele tinha apenas dois anos, e sua mãe foi internada em um hospício alguns anos depois. Aos nove anos de idade, Chaplin fez sua estreia nos palcos, em que substituiu o pai em uma apresentação. Ele impressionou a plateia com sua performance, e foi contratado para trabalhar em um grupo de teatro infantil. Foi nesse período que ele começou a desenvolver suas habilidades como ator e comediante, aprendendo a usar o humor como forma de se comunicar com o público.



## 3- O Fauvismo

### **O que é o Fauvismo?**

O Fauvismo foi um movimento artístico que surgiu no final do século XIX, em Paris, França. O termo "fauvismo" deriva da palavra francesa "fauve", que significa "fera". O movimento durou apenas alguns anos, entre 1904 e 1908, mas teve um impacto significativo na história da arte. Os fauvistas buscavam retratar a realidade através de uma lente emocional, e não necessariamente representativa. Eles acreditavam que a arte deveria ser uma expressão pessoal e emocional, em vez de uma cópia exata da realidade.

### **Algumas das características desta corrente artística são:**

#### Uso intenso de cores vibrantes:

Uma das principais características do Fauvismo era o uso intenso de cores vibrantes e não-naturalistas. Os fauvistas buscavam retratar a realidade através de uma lente emocional, e não necessariamente representativa. Eles acreditavam que a arte deveria ser uma expressão pessoal e emocional, em vez de uma cópia exata da realidade.

Os fauvistas usavam cores puras e brilhantes, muitas vezes aplicadas diretamente na tela. Eles acreditavam que as cores eram capazes de transmitir emoções e sensações, e usavam-nas para criar uma atmosfera intensa e emotiva.

## O Fauvismo

### Simplificação das formas e contornos:

Além do uso intenso de cores, o Fauvismo era caracterizado por uma simplificação das formas e contornos. Os artistas do movimento procuravam reduzir a realidade a formas e linhas simples, evitando detalhes excessivos e trabalhando com uma abordagem mais abstrata.

Os fauvistas simplificavam os contornos e as formas para enfatizar as cores e as emoções que queriam transmitir. Essa simplificação permitia que a arte fosse mais direta e imediata, capturando a essência da experiência em vez de se prender a detalhes minuciosos.

### Representação ousada de paisagens e cenas do cotidiano:

Outra característica do Fauvismo era a representação de paisagens e cenas do cotidiano em um estilo ousado e vibrante. Os fauvistas retratavam a natureza de uma forma intensa e emocional, criando imagens que não eram necessariamente realistas, mas que transmitiam a essência da experiência.

Os fauvistas não se preocupavam com a precisão da representação, mas sim com a captura da emoção e da sensação do momento. Eles procuravam representar a realidade de uma forma que fosse mais pessoal e subjetiva, em vez de tentar retratá-la de forma objetiva e imparcial.

## O Fauvismo

### **Influência do Fauvismo na arte:**

O Fauvismo teve uma influência significativa na arte do século XX. O movimento foi uma reação à rigidez do Impressionismo e ao academicismo da arte do século XIX. O Fauvismo abriu caminho para uma nova abordagem da arte, baseada na expressão pessoal e na subjetividade.

O Fauvismo influenciou artistas de diversos movimentos posteriores, como o Expressionismo e o Abstracionismo. A ênfase no uso das cores e na simplificação das formas e contornos foi uma influência direta na arte abstrata, que se desenvolveu posteriormente.

### **Principais Artistas do fauvismo:**

Henri Matisse, Andre Derain, Maurice De Vlaminck

Raoul Dufy, Jean Puy, etc.



"A Alegria de viver",  
Remix, Beatriz Correia

## 4- Pop Art

**Andrew Warhola**, mais conhecido como Andy Warhol, foi um importante artista plástico e cineasta norte-americano, o icônico artista americano, revolucionou o mundo da arte no século XX com a sua visão única e inovadora. Nascido a 6 de agosto de 1928, em Pittsburgh, na Pensilvânia, e faleceu na mesma cidade em 22 de fevereiro de 1987. É um dos maiores representantes da pop art, além de ter ganhado grande destaque no cinema de vanguarda e na literatura. A sua notável carreira, repleta de cores vibrantes e imagens ousadas, revelou-se uma jornada de autodescoberta, desafios criativos e uma busca incansável pela fama.



Andy Warhol

## Pop Art

Nesta obra podemos observar uma das principais características da Pop Art que é o uso de cores vibrantes e contrastantes. As obras pop são conhecidas por suas paletas de cores intensas, que capturam a atenção do observador. Além disso, os artistas pop utilizavam técnicas como a serigrafia e a colagem, incorporando elementos da cultura de massa, como anúncios publicitários, quadrinhos e embalagens de produtos. Outra característica marcante da Pop Art é a repetição e a reprodução em série. Os artistas pop frequentemente repetem a mesma imagem várias vezes, criando uma sensação de padronização e massificação. Essa abordagem remete à produção em massa da indústria cultural, que era uma das principais críticas feitas pelos artistas pop.



Andy Warhol

## Pop Art



Eu escolhi esta obra pois chamou me muito a atenção as cores e porque estas bocas são muito conhecidas e desde que eu era pequenina que vejo estas bocas em publicidade, embalagens, etc, e pode ter várias interpretações.

**De que maneira as obras da Pop Art evidenciam a força da publicidade e sociedade de consumo, nos anos 60 e até aos nossos dias?**

A Pop Art evidencia a sociedade de consumo, pois a pop art ficou mais conhecida por ser usada em publicidades, para divulgar certas marcas, como a coca cola, a sopa campbell, e por isso que nós compreendemos melhor este período histórico que é da sociedade de consumo porque a pop art ficou mais conhecida nessa época da sociedade de consumo em que a Pop Art era utilizada para incentivar os consumistas a comprar certos produtos como por exemplo a coca cola.

**Para si, qual significância histórica possui a corrente da Pop Art?**

Acho que a Pop Art possui grande importância histórica, pois através da Pop Art podemos ver que grandes marcas como a coca cola já existem há muito tempo, e que existem muitas publicidades antigas da coca cola em que está presente a Pop Art. (Por o meu desenho)

## 5- Conclusão

Concluindo, nestas atividades que fomos realizando ao longo do ano abordamos os temas, do Charlie Chaplin presente no módulo 9, das vanguardas presentes no módulo 9, e da Pop Art presente no módulo 10, eu na minha opinião gostei mais de realizar a parte da Pop Art porque é uma arte que me desperta mais interesse e que está bastante presente em tudo o que vemos e em todo lado, principalmente nas publicidades. Gostei bastante de realizar este trabalho porque acho que contribuiu muito para a aprendizagem, e é uma forma de trabalho que estamos mais focadas a realizar, e por isso interessamo-nos mais e fixamos bem a matéria, em relação à realização do remix/reprodução, acho que isso nos ajudou a perceber as características de cada vanguarda, e também ajudou a conseguir identificar essas características em outras obras, por fim acho que o portfólio ajudou me muito a fixar as matérias trabalhadas, pois despertou me interesse, e ao mesmo tempo com este portfólio, já estávamos a fazer um resumo das matérias, então eu gostei muito de realizar este portfólio pois ajudou me a compreender os conteúdos.



## - 12º Ano T



**Portfólio Digital da disciplina de História A**  
Análise de temáticas e documentos históricos

## Índice

1.	<a href="#">Introdução</a> .....	3
2.	<a href="#">A Guerra Fria</a> .....	4
3.	<a href="#">Guerra Colonial</a> .....	8
4.	<a href="#">Ditaduras da América Latina</a> .....	15
5.	<a href="#">Conclusão</a> .....	22

2

## 1- Introdução

Neste trabalho vão ser explorados diversos acontecimentos históricos, a forma como estes afetaram o mundo, a forma como se refletem na atualidade e documentos relacionados aos respetivos temas.

Os assuntos que vão ser tratados neste portfólio vão ser, a guerra fria, a guerra colonial e as ditaduras militares na América Latina.

Para além disso, no final de todos estes tópicos, há uma reflexão sobre a forma de como os documentos analisados podem ser considerados evidências históricas e auxiliar na compreensão do significado histórico.

3



## 2 - A Guerra Fria - Pacto de Varsóvia

- No ano de 1955 é constituído o Pacto de Varsóvia, assinado em Varsóvia na Polónia.
- Os países signatários do pacto foram a Hungria, a Bulgária, a Checoslováquia, a Polónia, a Alemanha Oriental (RDA), a União Soviética, a Albânia e a Roménia.
- Este pacto representa uma aliança militar entre as democracias populares, que tinha como fim responder de forma conjunta e cooperativa a qualquer agressão e garantir a segurança mútua de todos os membros.



4

- Com o documento 36 da página 49 «O Pacto de Varsóvia», temos uma ideia base da função e explicação do pacto. Os países membros deviam evitar conflitos internacionais. Quando os mesmos ocorressem, todos tinham de os resolver de forma pacífica, mantendo assim a paz e a segurança mundial.
- O pacto era único e rígido, sempre que ocorria qualquer tipo de conflito envolvendo membros do mesmo, ocorria a intervenção e a assistência imediata dos outros assinantes para manter a paz e a segurança.
- O Pacto de Varsóvia, opunha-se à OTAN(NATO) e estes dois pactos militares encontravam-se em constante confronto durante a guerra fria.

5

- → No cartaz soviético estão representados todos os membros signatários do Pacto, na qual a mensagem a transmitir é que o Pacto de Varsóvia garante e promove a paz e a segurança.
- → As paisagens no cartaz soviético projetam a ideia de tranquilidade. A frase «O exército da paz em guarda do trabalho», no cartaz soviético leva ao encontro da ideia de guardar e defender o proletariado.



«O exército da paz em guarda do trabalho» Cartaz soviético, 1987

6

## Resposta às questões do guião

O documento iconográfico/imagem utilizado para realizar o trabalho, auxiliou a minha compreensão porque me fez relacionar os meus conhecimentos com a imagem e a mensagem dela. Para além do mais, o documento conecta os acontecimentos atuais com os do passado. O que me permitiu perceber de forma mais evidente e pormenorizada os factos históricos, relembrar os mesmos e inclusive aprender coisas novas.

7

## 3 - A Guerra colonial

- Durante a Guerra Colonial Portuguesa, vários soldados foram registrando, através de fotografias, diversos momentos que passaram e viveram durante este período.
- Entre as diversas fotografias, eu escolhi a apresentada ao lado que está relacionada com o horror da guerra (imagem 4).



Horror da guerra

8

- Fazendo a análise da mesma, sabendo já minimamente o seu contexto, vemos quatro homens (soldados) portugueses escondidos no meio do mato. Três deles, ainda fardados, estão agachados a tentar socorrer outro companheiro que está evidentemente ferido e com dores, porém ainda vivo, deitado no chão.
- Um dos três soldados que não se encontra ferido, está a utilizar um equipamento que aparentemente serve para chamar socorros, possivelmente um helicóptero, para salvar a vida do soldado ferido. Enquanto isso, o homem que se encontra aleijado está a receber soro. Esta ação evidencia o facto de que, apesar de estar ferido, o combatente ainda está vivo e que tem chances de sobreviver.
- Embora não seja totalmente notório na fotografia, é evidente que um resgate ou qualquer atividade deste tipo, requer rapidez, agilidade e cuidado para assim zelar pela vida e segurança dos combatentes de guerra, sejam eles soldados portugueses ou soldados africanos. Caso contrário, estariam a colocar as suas vidas em risco.

9

- Apresentei a fotografia acima ao senhor, questionei o que a mesma lhe transmitia e qual era a sua opinião sobre. A sua resposta demonstrou perturbação com este tipo de situações, “é mais um ferido” como disse.
- Devido ao facto de ter visto muitas pessoas em estado grave, ou até já mortas durante a guerra, relata que derivado ao trauma da guerra, não consegue ir a velórios e ver as pessoas deitadas no caixão.
- Todo este relato indica que este assunto é delicado, que inclusive revive memórias negativas e tristes.

14

- Ele afirma que a guerra colonial foi algo muito negativo para ele, visto que não queria ir, porém não teve escolha, foi obrigado e que foi sim um momento de abalo na sociedade portuguesa. A guerra causou muitos mortos, dor desnecessária, e a mesma evidenciava as diferenças sociais que havia em Portugal.
- O entrevistado demonstrou saber a relação que a guerra colonial tinha para que ocorresse a revolução de 25 de abril de 1974, inclusive diz que se a revolução não tivesse ocorrido, a guerra não tinha acabado. É perceptível que, para o senhor, a guerra colonial foi uma das maiores razões para que ocorresse a revolução devido ao descontentamento da maioria para com a guerra.
- Afirma inclusive que a guerra nunca devia ter existido e que a questão deveria ter sido resolvida por outros meios.

13

## Entrevista- A Guerra colonial

- A pessoa que entrevistei foi um senhor que relatou as suas experiências e opiniões em relação à Guerra Colonial
- O senhor participou na guerra colonial, a combater em várias zonas de Angola, como na cidade de Cabinda (norte de Angola) e na cidade de Sumbe, antes denominado de Novo Redondo. Foi mobilizado no ano de 1972, contra a sua vontade.



12

## Evidência histórica da fotografia

A fotografia que escolhi é considerada uma evidência histórica e revela-se importante como um documento de significância histórica. Qualquer imagem contém sempre informações devido às suas características e à sua capacidade de evocar emoções e sentimentos que podem nos ajudar a entender melhor a história. Desta forma ao analisar uma fotografia, conseguimos desenvolver os nossos conhecimentos.

Para além disso, as fotografias podem conectar as pessoas ao momento histórico de forma única, já que a fotografia aproxima-nos a um momento específico no tempo.

11

- Como já referi anteriormente, a imagem está inserida num contexto histórico, nomeadamente na Guerra Colonial. Esta guerra, que durou cerca de 13 anos, trouxe muita dor física e emocional àqueles que a viveram.
- Devido ao facto da fotografia ter sido tirada por um combatente de guerra, não sabemos exatamente quem é o autor da mesma, pois este para prevenir a sua segurança, não revelou a sua identidade. Logo, não se sabe também a data exata de quando a mesma foi produzida, podemos apenas dizer que foi tirada entre 1961 a 1974 (duração da Guerra Colonial).
- A fotografia foi retirada do site [“Portal UTW - Dos veteranos da Guerra do Ultramar”](#) e podemos encontrar muitas outras fotografias relacionadas e inseridas no mesmo contexto histórico.

10

- Os países envolvidos nesta aliança eram a Bolívia, o Uruguai, o Paraguai, o Brasil, o Chile e a Argentina, todos com o apoio dos Estados Unidos.
- Estes envolveram-se, com a troca de informações, sequestros, torturas e assassinatos de opositores políticos ou qualquer pessoa que fosse considerada uma ameaça aos regimes militares.
- As ações da Operação Condor resultaram em milhares de mortes e desaparecimentos em toda a América do Sul, o que demonstra a grande violência que ocorreu durante as ditaduras. Violência essa seja física, contra aos direitos humanos, tortura, desaparecimentos forçados ou até censura.

19

- Percebendo-se assim que o macartismo teve um impacto significativo nas condições sociais e no bem-estar da população.
- É importante ressaltar que o macartismo foi um período marcado por violações dos direitos civis e abusos de poder.
- No documento 2, "CIA- Central Intelligence Agency, "Weekly Summary", SECRETO" percebe-se que a CIA ensina, coordena e influencia os países (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia e Paraguai).
- Relativamente à Operação Condor, esta foi fundada em 1975 e promovida pelos EUA. Foi uma aliança entre as ditaduras da América do Sul onde o objetivo era combater os opositores políticos, ou melhor dizendo, os subversivos.

18

- Contudo este não era o único intuito dos EUA. Havia uma motivação política, social e econômica por trás. A política relacionada com a vontade de espalhar o capitalismo, a social ligada à Operação Condor e a econômica relacionada com o neoliberalismo com influências do macartismo.
- O macartismo foi um movimento político e social que ocorreu nos Estados Unidos, caracterizado pela perseguição e extinção de supostos comunistas dentro do país. As consequências deste movimento tiveram impacto na América Latina.
- Este movimento teve várias interações e efeitos nas questões sociais da América Latina, tais como: no aumento significativo das desigualdades sociais, devido às políticas econômicas adotadas que geriam mal a distribuição da riqueza; a decadência das condições de vida; o aumento do desemprego e diminuição dos salários; entre outros.

17

- Um exemplo de um motivo para tal ter acontecido foi a instabilidade política e econômica que causou inflação descontrolada e dívida externa alta nos países. Consequentemente, levou a que muitos governos adotassem políticas autoritárias e gerou instabilidade sobre as democracias, que se tornavam vulneráveis a golpes militares.
- O Brasil foi um caso disso mesmo, a ditadura foi instaurada após um
- golpe militar. Este regime durou cerca de 21 anos no qual havia um controle total por parte dos militares para com a população.
- A implementação de ditaduras, nestes países foi influenciada pelos
- EUA, onde a sua motivação era impedir o avanço dos subversivos (comunistas e socialistas) nesses países, como tinha ocorrido anteriormente em Cuba.

16



#### 4 – As ditaduras militares na América Latina

- Nos anos 60,70 e 80 a maior parte dos países da América Latina enfrentaram ditaduras militares.
- Todas essas ditaduras, mesmo diferindo o país, compartilhavam características semelhantes.
- As razões para que tal regime tenha sido implementado, foram diversas. Foi o resultado de uma combinação de fatores políticos, económicos e sociais.



Mapa representativo das ditaduras militares na América Latina anos 60-90

15

Para além das temáticas desenvolvidas, todos os documentos analisados podem ser considerados evidências históricas e revelam-se importantes documentos de significância histórica. Isto porque, conectam os acontecimentos atuais com os do passado, auxiliam a desenvolver ideias e comprovam a veracidade de um acontecimento histórico.

Entre as três atividades realizadas a que me despertou mais interesse e a que gostei mais de realizar foi sobre a Guerra Colonial. A parte da entrevista foi algo mais diferente e dinâmico e, visto que foi a segunda atividade deste portfólio, consegui realizá-la com mais facilidade.

O último tópico são as ditaduras da América Latina. Regime que se mostrou repressor, violador dos direitos humanos e que, por isso, fez muitas pessoas sofrerem, levando inclusive várias à morte.

Finalizo o trabalho com a reflexão de que realização do mesmo, facilitou a minha compreensão dos conteúdos históricos tratados.

24

#### Documento iconográfico

- O documento iconográfico ao lado simboliza um grave abuso contra um cidadão argentino, durante a ditadura militar Argentina (1976 a 1983).
- Este período ficou marcado por repressão, mortes, tortura, desaparecimento, perseguições e sequestros para com aqueles que mostravam ser opositores políticos do regime.



Homem detido por guardas da polícia federal argentina, durante uma marcha contra a ditadura em Buenos Aires: março de 1982

20

