

A imagem sugerida e a imagem percecionada; entre os manuais escolares e as redes sociais

Rodrigo Silva Candeias

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário**

Dezembro 2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora Raquel Pereira Henriques e coorientação da Profª. Doutora Mariana Pinto dos Santos, ambas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A supervisão da Prática de Ensino foi da responsabilidade da Professora cooperante Marina Correia Rodrigues, docente da Escola Básica de Marvila, Agrupamento de Escolas D. Dinis (Lisboa), no ano letivo de 2023/24.

Agradecimentos

Agradeço à professora cooperante Marina Correia Rodrigues que, generosa e solidariamente, nos orientou por entre os primeiros embates em ambiente escolar; agradeço igualmente ao professor cooperante João de Carvalho Roseiro todo o inestimável apoio neste percurso. Por ambos carrego uma dívida de amizade, camaradagem e solidariedade.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Raquel Pereira Henriques e Professora Doutora Mariana Pinto dos Santos, pela paciência, apoio, generosidade, confiança e pelas alamedas que abriram numa mente que, apesar de maturada pelos anos, mantém intacto um prazer pela aprendizagem mais consentâneo com a meninice.

Aos meus pais e à minha irmã (e avós, habitantes na “terra da verdade”), que há décadas toleram, pacientemente, os falsos arranques e as promessas não cumpridas.

Às minhas amadas Carlota, Nônô e Carminho, que foram e são alento, suporte e alumio ao longo do que houve e do que há para andar.

À minha gente, que pouco me vê: saibam que vos tenho por perto.

A imagem sugerida e a imagem percebida; entre os manuais escolares e as redes sociais

Resumo

Ao longo da história a imagem tem conhecido diferentes estatutos e distinta aceitação enquanto elemento de comunicação, matéria de estudo e objeto de fruição. A sociedade contemporânea já não se imagina fora dela e nela vive imersa. O ensino e, em particular, o ensino de História, que deve ter um papel de charneira no que toca à descodificação e educação para as imagens e para os media, não pode ficar à margem desta realidade. Como tal, este trabalho olha para os manuais e para o contributo que dão e o que podem vir dar no futuro, sem ignorar o papel que os dispositivos digitais podem desempenhar para uma melhor compreensão do passado enquanto antecâmara do presente e veículo de cidadania.

Palavras-chave: Imagem; História; Manuais Escolares; Ensino; Dispositivos digitais.

Given and perceived image - between textbooks and social networks

Abstract

Throughout history, image has known changes in its status and acceptance as a communicational element, subject of study and object of fruition. Nowadays, one cannot imagine society absent from it, as it lives immersed in it. Teaching and, in particular, History teaching, while playing a role when it comes to decoding images and within media literacy, must not be blind to this reality. Consequently, this work acknowledges textbooks and their role both nowadays and in the future, while recognizing that handheld devices can become a vehicle for a better understanding of the past as an antechamber of the present and an agent of citizenship.

Keywords: Image; History, Textbooks; Teaching; Handheld devices.

Índice

1. Introdução.....	1
2. A imagem ao longo da história.....	3
3. A imagem nos manuais (e na aula) de História.....	12
4. A prática de ensino	
4.1 A Escola Básica de Marvila e o Agrupamento de Escolas D. Dinis.....	19
4.2 As imagens na prática de ensino supervisionada de História.....	21
5. Considerações finais.....	34
Bibliografia.....	37
Anexos.....	43

Índice de Figuras

Figura 1. A família de Filipe V, de Louis Michel van Loo in Rosas, Couto & Santos (2022), pp. 10-11.....	1
Figura 2. A família de Filipe V, de Louis Michel van Loo in Rosas, Couto & Santos (2022), pp. 10-11.....	2
Figura 3. Cartilha Moderna. Como Lili e Lulu foram educados no primeiro ano da escola. Methodo legográphico analytico-synthetico in Monteiro (2010).....	13
Figura 4. Leituras. IV classe in Monteiro (2010)	13
Figura 5. O novo livro de leitura da 4.a classe in Monteiro (2010)	13
Figura 6. Exemplo de Livro com QR code.	18
Figura 7. Apresentação 9º ano (História).....	22
Figura 8. Apresentação 9º ano (História).....	22
Figura 9. Apresentação 9º ano (História). Wikimedia Commons.	22
Figura 10. Apresentação 9º ano (História). Wikimedia Commons; University of Michigan Museum of Art.....	22
Figura 11. Negativo nº 277 “Cremação de corpos gaseados nas fossas de incineração ao ar livre, diante da câmara de gás do crematório V de Auschwitz.” Wikimedia Commons.	23
Figura 12. Negativo nº 278. “Cremação de corpos gaseados nas fossas de incineração ao ar livre, diante da câmara de gás do crematório V de Auschwitz.”Wikimedia Commons.	23
Figura 13. Negativo nº282. “Mulheres conduzidas para a câmara de gás do crematório V de Auschwitz.” Wikimedia Commons.....	23
Figura 14. Negativo nº 283. “Copas de árvores, Auschwitz”. Wikimedia Commons.....	23
Figura 15. Detalhes das figuras 11, 12 e 13	24
Figura 16. Media utilizados nos tempos livres pelos alunos.....	25
Figura 17. Utilização do telemóvel.	26
Figura 18. Utilização da televisão.....	26
Figura 19. Utilização do computador.	26
Figura 20. Preferências de Imprensa.....	26
Figura 21. Redes sociais utilizadas pelos alunos.....	28
Figura 22. Importância do manual de História para os alunos.....	31
Figura 23. Frequência da utilização do manual de História.	31
Figura 24. Opinião acerca das imagens no manual de História.	31
Figura 25. Preferes mais imagens e menos texto?	32
Figura 26. Preferes menos imagens e mais texto?.....	32
Figura 27. Achas o manual equilibrado entre imagens e texto?	32
Figura 28. Gostarias de ter imagens maiores no manual?.....	32
Figura 29. Gostarias de ter textos mais aprofundados no manual?	32
Figura 30. Preferias ter imagens via digital?	32
Figura 31. Preferias ter um manual apenas digital?	33
Figura 32. Preferias ter um manual apenas em papel?.....	33

1. Introdução

(...) no outro dia, no café, um adolescente só percorria com os olhos a sala; por vezes, o seu olhar pousava em mim; tinha, então, a certeza de que me olhava sem, no entanto, ter a certeza que me via; distorção inconcebível: como é possível olhar sem ver?
Roland Barthes, *A câmara clara*, 2006, p.122.

Decorridas iam já algumas semanas do início do ano letivo 2023/24 quando foi definido o tema deste relatório, mas cedo a imagem e as suas idiossincrasias tomaram conta de grande parte das preocupações sobre como melhor veicular as aprendizagens. Por muito que a entendamos como perniciososa, é preciso aceitar a possibilidade de que a imagem tomou primazia sobre o texto nas mentes dos alunos.

Caprichosa, mas virtuosamente, um atraso na entrega dos manuais físicos por parte da editora obrigou a que as primeiras semanas de aulas fossem assistidas com recurso a um *tablet* com o manual descarregado em formato digital; numa das aulas, de pendor mais prático que expositivo, o docente pediu aos alunos que analisassem uma pintura patente no manual (ver Figura 1, “Manual digital”).



Figura 1. *A família de Filipe V*, de Louis Michel van Loo (manual digital) in Rosas, Couto & Santos (2022), pp. 10-11.

Tratando-se de um retrato de uma família real disposta lado a lado, a impressão ocupava duas páginas. Quando foi pedido aos alunos que identificassem a figura principal, a hesitação inicial tornou-se espera e esta causou estranheza: pelo título da obra – *A família de Filipe V*, de Louis Michel van Loo – seria fácil identificar o protagonista. Atentando na linguagem corporal dos alunos, debruçados sobre os seus manuais,

percebia-se que a dificuldade advinha do facto da figura de Filipe V estar em grande parte oculta pela curvatura da lombada do livro (Figura 2, “Manual impresso”).



Figura 2. A família de Filipe V, de Louis Michel van Loo (manual impresso) in Rosas, Couto & Santos (2022), pp. 10-11.

Testemunhar este episódio ajudou, indiscutivelmente, a encontrar o tema para este relatório. De forma feliz, veio a revelar-se um encontro entre dois momentos da minha vida profissional e académica, que, entre quase duas décadas dedicadas ao ofício do audiovisual, passou pela frequência de uma pós-graduação em Comunicação e Gestão Cultural.

Numa das aulas deste curso, um professor descreveu oralmente a emblemática pintura *Angelus Novus*, de Paul Klee, com o propósito de que a analisássemos; não me abandona da memória a incredulidade sentida quando fomos – enquanto turma – desafiados a comentar uma peça que não só nenhum de nós conhecia, nem tão pouco fora exibida, na dita aula, fosse por que meio fosse. Ainda assim, verbalizaram-se timidamente uns dislates, recebidos com inusitado interesse pelo docente – por um caricato instante, numa releitura da frase de Barthes com que encimamos esta introdução, tinha-se tornado possível ver sem olhar. Seguiu-se a leitura da passagem IX do não menos emblemático texto *Sobre o conceito da história* em que Walter Benjamin usa a referida pintura como uma analogia a um hipotético anjo da história¹. Olhando para esse acontecimento, fica a sensação de que o intuito do professor não era dar a conhecer um autor paradigmático,

¹ Cf. Benjamin (2010), p. 14.

mas sim criar uma espécie de câmara de eco que vincasse a sua posição enquanto *mestre-escola*. Em retrospectiva, este episódio representa algo que não me parece adequado ter lugar numa sala de aula. A exibição de uma imagem em aula deve, a meu ver, envolver-se de um contexto cuidado, para que se constitua como o combustível para a troca de ideias entre os alunos e o professor, contribuindo para uma reflexão frutuosa e que envolva toda a turma.

Não nego que a minha experiência laboral na área audiovisual, sempre em proximidade com o fabrico de objetos de imagem, contribuiu sobremaneira para ajudar a enquadrar os conteúdos. Com efeito, as idiossincrasias que o carácter eminentemente artesanal que esta área assume em Portugal exigem dos trabalhadores grande polivalência. Esta, tantas vezes promotora de exaustão, acaba paradoxalmente por proporcionar o privilégio do contacto com artífices excepcionais que, em conjunto, contribuem para a feitura de uma obra que, em memoráveis (ainda que raras) instâncias, se pode chamar artística.

A imagem é um tema comum nestes Relatórios da Prática de Ensino. Estou em crer que tal não sucede em virtude de ser um tema simples – apesar da falta de originalidade, não foi tratado como tal. Penso que o apelo pela temática reside no quão fulcral se tornou usar as imagens de modo justo: não assoberbar os alunos ao reforçar a sua onnipresença, mas fazê-los ver além do que têm por diante. Este é um desígnio que entusiasmo e cujos méritos pude constatar *in loco* durante as aulas supervisionadas que lecionei.

2. A imagem ao longo da história

*Não me descubras, se a liberdade te é cara, porque a minha face é cárcere do amor.*²
Leonardo da Vinci, citado em H. Bredekamp, *Teoria do acto icónico*, 2015, p. 9.

Para o filósofo alemão Horst Bredekamp, o fulgor com que o tema das imagens está sob as atenções do pensamento contemporâneo já não se sentia desde “a querela das imagens em Bizâncio e o iconoclasmo dos movimentos protestantes radicais”³. Aponta, então, cinco razões para tal: primeira, a profusão de imagens que circulam no planeta, a

² “Non iscoprire se libertà / t’è cara ché’l volto mio / è charchiere d’amore” in Leonardo da Vinci, *I Manoscritti e i Disegni*, vol. 3, 1934, fol. 10v, p. 16, citado em Bredekamp (2015), p. 14.

³ Cf. Bredekamp (2015), p. 7.

cada segundo de cada minuto e 24 horas por dia, “como se a civilização contemporânea se quisesse envolver num casulo de imagens”⁴; segunda, o uso político da imagem que, não constituindo de modo algum uma novidade, ganha nas “mediocracias” um vigor renovado⁵ – imagens que não deixam de ter com o poder político uma relação ambivalente, podendo “ser aliadas ou traidoras”⁶; terceira, o lugar que conquistou no aparato militar como uma espécie de “arsenal psicológico”, manipulador de emoções e veículo para o alastrar da conflitualidade; quarta, a mudança radical de paradigma nas ciências naturais que decorre do uso da imagem não como representação mas como meio de análise; quinta, a proteção legal das imagens, objetos de quase livre acesso no passado mas que são hoje “objecto de um arsenal jurídico sem precedentes”⁷.

“Não me descubras, se a liberdade te é cara (...)”: deixada numa pequena nota junto a uma pintura, que devia ser mantida coberta por um pano até à revelação da mesma na legítima instância e ao legítimo dono, a citação de Leonardo da Vinci fascinou-me pela só aparente antítese com os tempos que vivemos. Se por um lado manter uma imagem ou representação da mesma oculta é, hoje, do domínio do absurdo ou *démodé*, nada me parece mais radical que o artista alertar o espectador para a sua eventual captura pelo espectáculo.

Este trabalho está longe de ser a instância adequada para uma exegese acerca da relação entre a imagem e a história, mas pareceu-me incontornável fazer uma breve resenha de como aqui chegámos para melhor poder compreender o que está em causa quando falamos da imagem e do seu impacto no processo histórico.

Desde logo, o fabrico de utensílios pelos nossos antepassados pré-históricos parece ter obedecido, pontualmente, mais a critérios estéticos do que a aspetos funcionais⁸; também a replicação dos padrões e a “explosão” da arte rupestre – eminentemente figurativa – parecem evidenciar que, desde cedo, o ser humano encontrou na imagem um modo de identificação e de expressão⁹.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Idem*, p. 8.

⁷ *Ibidem.*

⁸ “Numerosos bifaces, contudo, nunca foram usados ou eram demasiado pequenos para serem utilizados, e puderam ser aperfeiçoados em forma de folha de loureiro, como se fossem filigranas (...)” in Bredekamp (2015), p. 16.

⁹ “(...) torna-se evidente que as imagens não eram de modo algum um acrescento estético, constituindo antes um verdadeiro fermento das culturas primordiais.” In Bredekamp (2015), p. 19.

O estatuto das imagens está longe de ser um tema consensual, porém. A iconoclastia – questão recorrente na história religiosa¹⁰, como já mencionámos – medrou até à contemporaneidade¹¹. Vários autores¹² apontam a alegoria da caverna de Platão como a origem deste desdém pelas imagens: o ateniense idealiza uma caverna cujos habitantes, cativos, manietados e impedidos de comunicar entre si desde a infância, não conhecem outra realidade que não vultos e figuras projetadas como sombras. Sócrates (o narrador, em diálogo com Glaucon) afiança que estes homens, uma vez expostos à luz solar e à realidade por esta revelada, a rejeitariam e prefeririam o regresso à clausura e ao conforto das sombras duvidosas.

É sedutor entrever nesta passagem d'*A República* uma analogia aos efeitos nefastos da chamada “pandemia de ecrãs” que tanta tinta tem feito verter, tanto academicamente quanto no chamado *news cycle*. Não menos tentador é abraçar a iconoclastia como uma espécie de eremitismo do século XXI¹³, diabolizando a imagem tendo apenas em conta a potencial toxicidade do frenesim imagético contemporâneo, ilustrado por Horst Bredekamp através do conceito “maré de imagens”, que entende evocar “uma mistura de impotência e de resistência”¹⁴.

Aceitemos, por um momento, a hipótese de uma abstinência voluntária de exposição à imagem: tal implicaria um esforço brutal, desde logo, a nível social. A dimensão mastodôntica desta empresa denuncia que a mesma não passa de uma quimera. A respeito do desdém do filósofo grego pela imagem, Bredekamp nota que a afirmação de que “as imagens e as suas sombras são mais fortes do que a luz da verdade e das ideias”, patente na alegoria, mais não é que o reconhecimento cabal da “força das imagens, influenciando as emoções, os pensamentos e as acções dos homens”¹⁵.

¹⁰ O culto das imagens esteve (e continua, de certo modo) no cerne das divergências tanto na cisão da igreja católica (entre romana e ortodoxa) como na reforma protestante de Martinho Lutero.

¹¹ “(...) explicit manifestations of hostility to visual primacy in the work of artists and critics like Georges Bataille and André Breton, philosophers like Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, and Emmanuel Levinas, social theorists like Michel Foucault, Louis Althusser, and Guy Debord, psychoanalysts like Jacques Lacan and Luce Irigaray, cultural critics like Roland Barthes and Christian Metz, and poststructuralist theorists like Jacques Derrida and Jean-François Lyotard”, in Jay (1994), pp. 14 e 15.

¹² Sontag (2012) e Bredekamp (2015), por exemplo.

¹³ É-nos incontornável a menção ao tão badalado quão pouco visto *Branca de Neve*, de João César Monteiro (2000), no qual o realizador, deixando a objetiva da câmara coberta por um casaco durante a rodagem, apresenta o filme quase integralmente a negro (“cinzentos”, nas palavras do próprio), surgindo ele mesmo no plano final, com imagem mas sem som, pronunciando a palavra “não”; noutra registo, as palavras de Guy Debord têm um tom profético quando lidas em 2024: “O espectáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens.” in Debord (2012), p. 10.

¹⁴ Bredekamp (2015), p. 7.

¹⁵ Bredekamp (2015), p. 22.

Galgando uns milénios até ao final do século XIX, Charles Darwin, na senda do seu trabalho seminal sobre a evolução das espécies, publica *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, obra na qual o inglês estudou as emoções e a expressão destas por humanos e animais, servindo-se para o efeito do produto de sessões fotográficas. Encontrando semelhanças entre as expressões dos seres (animais e pessoas) fotografados, concluiu que aquelas traduziam emoções que se tratavam de atos primitivos, notando inclusive que, ao invés dos humanos por si designados “selvagens”, os seus pétreos compatriotas não choravam senão sob o efeito da tristeza mais profunda¹⁶.

Representações dessas mesmas emoções (sofrimento, luto, exaltação, etc.) provenientes da antiguidade clássica foram referenciais para Aby Warburg, historiador de arte alemão, contemporâneo do fim de vida do naturalista inglês. Comparando-as com as exibidas na arte renascentista (passou, para o efeito, largas temporadas nos palácios e igrejas de Florença) e cruzando ambas com o produto de um trabalho de recolha entre os povos originários da América do Norte (nomeadamente na zona de fronteira entre os E.U.A. e o México, guiado por antropólogos que estudavam essas comunidades), o historiador de arte começou a desenvolver um saber que o próprio designava por *Kulturwissenschaft* (ciência da cultura) e cuja matéria, como veremos à frente, era quase exclusivamente a imagem.

Aby Warburg publicou relativamente pouco, pelo que além da Biblioteca com o seu nome onde está conservado o seu espólio (e que foi resgatada da Hamburgo natal antes da ascensão do regime nazi, encontrando-se hoje em Londres), o que resta de mais emblemático do seu labor é o conjunto de umas dezenas de painéis a que deu o nome de Atlas *Mnemósine*. Neles, Warburg afixou imagens de diferentes proveniências e de épocas distintas, agrupando-as em painéis designados por temas ou, simplesmente, números; o Atlas representa o culminar da erudição acumulada por Warburg durante décadas de pesquisa: Georges Didi-Huberman designa-o por “objeto intemporal”¹⁷. Contemporâneo das primícias da história do cinema, período notável pelas primeiras obras que utilizavam o artifício da montagem com maestria académica¹⁸, o obscuro historiador de arte compôs,

¹⁶ “(...) savages weep copiously from very slight causes (...). Englishmen rarely cry, except under the pressure of the acutest grief; whereas in some parts of the Continent the men shed tears much more readily and freely.” Cf. Darwin (1965), pp. 153-154.

¹⁷ “In this sense, the *Mnemósine Atlas* is a timeless object” in Didi-Huberman (2017b), pp. 318.

¹⁸ *O Couraçado Potemkine* (1925) de Serguei Eisenstein e *O homem da câmara de filmar* (1927) de Dziga Vertov são dois exemplos.

nos seus painéis, uma montagem de imagens sem ligação evidente¹⁹, colocando lado a lado tanto fotografias de esculturas da antiguidade clássica como rótulos de papel higiénico dos anos 20 do século passado. Como que gizando um *raccord* cinematográfico, Warburg demonstrou que as imagens têm capacidade de dialogar entre si galgando “fronteiras cronológicas e geográficas”, qual epidemia viral²⁰.

Aby Warburg urdiu estes inusitados alinhamentos por ter identificado um nexos emocional que defendia ser transversal à humanidade, a fórmula do *pathos* (ou fórmulas emotivas – *Pathosformel*, no original), que Giorgio Agamben definiu como “uma insolúvel mistura de carga emocional e fórmula iconográfica, na qual é impossível distinguir entre forma e conteúdo”²¹. Dir-se-ia que Warburg entreviu que as emoções do ser humano são, desde tempos imemoriais, replicadas por via da reprodução de imagens, que não devem ser separadas da ação, conhecimento ou crenças de determinada época²²; nas bem mais fiáveis palavras de Georges Didi-Huberman: “Aby Warburg compreendeu, e de uma vez por todas, que a história das imagens vive, no passado como no presente, ao ritmo dos recalcamientos e dos retornos do recalçado.”²³.

Portanto, Darwin viu nas emoções das pessoas que mandou retratar sintomas de primitividade. Já Warburg, por seu lado, constatou que dos seus objectos de estudo emanavam emoções e nelas sentiu ecos do passado, que designou por “sobrevivências” (*Nachleben*); estas, residindo nas imagens, fazem com que o passado se torne imanente ao ser humano. Só muito mais tarde o reconhecimento do seu trabalho veio a ter o devido lugar; de entre os autores que se dedicaram àquele, Giorgio Agamben logrou a denominação mais comumente aceite para o legado de Warburg: “ciência sem nome”²⁴.

Mais recentemente, Georges Didi-Huberman – rejeitando também a tese de Darwin²⁵ – defendeu que estas réplicas do passado pulsam, qual sístole e diástole²⁶, na

¹⁹ “A isto chama-se *Mnémósine*: um estaleiro de imagens montadas – presas com alfinetes – umas ao lado das outras sobre grandes painéis negros. (...) A dupla projeção de diapositivos (...) já não bastava a Warburg para expor os rizomas da sobrevivência. Na mesma época, Abel Gance considerava que um só ecrã já não bastava à projeção – à exposição – cinematográfica.” in Didi-Huberman (2016), p. 136.

²⁰ Cf. Didi-Huberman (2016), p. 138.

²¹ Tradução minha. “A concept such as *Pathosformel*, which designates an indissoluble intertwining of an emotional charge and an iconographic formula in which it is impossible to distinguish between form and content (...).” in Agamben (1999), p. 90.

²² Cf. Didi-Huberman (2017b), p. 25.

²³ In Didi-Huberman (2016), p. 132.

²⁴ “Warburg was probably guided in his choice of this striking model by his determination to find a form that, beyond the traditional types and modes of art criticism and history, would finally be adequate to the «nameless science» he had in mind.” cf. Agamben (1999), p. 95.

²⁵ Cf. Didi-Huberman (2015), p. 17.

²⁶ Cf. Didi-Huberman (2017b), p. 115.

expressão das emoções, donas de um lugar muito próprio no ser humano, um lugar que simultaneamente está dentro e fora daquele. Dentro, porque fazem parte da sua natureza intrínseca; fora, porque são prova viva das antiquíssimas sobrevivências identificadas por Aby Warburg. Desconstruindo esta emoção em moção – enquanto algo que desencadeia movimento, que provoca comoção – Didi-Huberman junta a esta energia cinética uma energia potencial de transformação para quem as experiencia ou testemunha²⁷, apontando as imagens como veículo para esta força que espoleta emoções, as conseqüentes reações e, eventualmente, pensamentos e talvez ação. As montagens que Aby Warburg levou a cabo não estão isentas deste movimento, antes pelo contrário: o próprio deixou isso claro numa nota de 1890: “Atribuição de movimento. De modo a conferir movimento a uma figura imóvel, é necessário acordar uma série de imagens ligadas entre si (...).”²⁸. A montagem revela-se, assim, um recurso que tira partido da potência latente das imagens e alimenta um momento que revela “o grande caos da história”²⁹.

L'image authentique du passé n'apparaît pas que dans un éclair. Image qui ne surgit que pour s'éclipser à jamais dès l'instant suivant. La vérité immobile qui ne fait qu'attendre le chercheur ne correspond nullement à ce concept de la vérité en matière d'histoire.
Walter Benjamin, “Sur le concept d'histoire” in *Écrits Français*, 1991, p. 341.³⁰

Enquanto procurava um futuro como académico (que nunca chegou a lograr), o filósofo alemão Walter Benjamin trilhou um caminho muito semelhante a Aby Warburg. Apesar de serem contemporâneos, os dois alemães nunca se cruzaram; Benjamin, talvez intimidado pelo estatuto social e académico do seu conterrâneo, só após a morte do historiador de arte tentou um contacto com o Instituto Warburg, que redundou em

²⁷ “Tudo isso vê-se muito bem (...) numa sequência do filme de Eisenstein *O Couraçado Potemkine* (1925), em que a tristeza do luto (...) se transforma em cólera surda(...), cólera surda que se transforma ela própria em discursos políticos e em cantos revolucionários (...), cantos que se transformam eles próprios em cólera exaltada (...), exaltação que se transforma ela própria em ato revolucionário (...).” Cf. Didi-Huberman (2015), p. 39.

²⁸ Tradução minha: “Attribution of movement. In order to attribute movement to a figure which is not moving, it is necessary to awaken a series of images which are linked to each other – not an isolated image (*kein einzelnes Bild*): loss of calm contemplation.” Warburg 1888-1905, 42, nota datada de 29 de setembro de 1890. Citado em Didi-Huberman (2017b), p. 318.

²⁹ Cf. Didi-Huberman (2013), p. 157.

³⁰ Sem desprimor pelo excelente trabalho de João Barrento – Benjamin (2010) – optei por transcrever a versão do texto *Sur le concept d'histoire*, escrita por Benjamin em francês e que sobreviveu ao autor em paralelo (e não sem polémica) com a versão alemã, fonte da tradução referida. Está aqui em causa o uso da palavra “clarão” (*éclair*), que não surge no texto alemão, mas que é fulcral pelo que acrescenta à questão da imagem enquanto provocadora de tumulto, qual relâmpago que faz antecipar o estrépito do trovão.

desalento³¹. Benjamin entreviu, no caos revelado pela montagem, um novo paradigma histórico que entrava em choque frontal com a narração cronológica e seca dos factos históricos do positivismo do século XIX. Ao invés de admirar a história como solenidade estática e monolítica, Benjamin vasculhou os sedimentos (“na impureza – na escória” no dizer de Georges Didi-Huberman³²) deixados no leito do rio da memória pelo caudal da passagem do tempo. E fê-lo com o mesmo desassombro com que as crianças brincam; crianças em cuja mente, segundo Baudelaire, “desejo, decisão e ação”³³ são uma só vontade – voltarei a esta ideia mais à frente neste relatório.

A imobilidade do historicismo positivista que Walter Benjamin tanto abominava é, portanto, a antítese do espírito do Atlas *Mnémosine* de Aby Warburg: “(...) as fotografias do atlas eram objetos reproduzíveis e, a esse título, indefinidamente deslocáveis e reutilizáveis em contextos diferentes de modo a propiciarem novas problemáticas.”, observa Didi-Huberman³⁴; as imagens “migram no espaço e sobrevivem na história”, acrescenta, parafraseando Aby Warburg³⁵.

O próprio Didi-Huberman, mais recentemente, trabalhou um emblemático conjunto de imagens que são, a nosso ver, um exemplo acabado da imagem dialética idealizada por Walter Benjamin. Partindo de um pequeno número de imagens, curou uma exposição polémica, num exercício que constitui, creio, um excelente exemplo de como algumas imagens podem revelar a enormidade de um acontecimento esmagador. Mas poderão quatro imagens apenas constituir a “verdadeira imagem do passado”³⁶, a imagem fugidia, qual clarão³⁷, de que falava Benjamin? Quando uma câmara é disparada de dentro de uma câmara de gás de Auschwitz por um *Sonderkommando*, parece-me claro que estão reunidas as condições para se produzir um choque emocional de proporções bíblicas: são “Quatro imagens arrancadas ao inferno de Agosto de 1944.”³⁸ (ver capítulo 4.2, Figuras 11, 12, 13 e 14). São imagens poderosíssimas, que motivaram uma hipótese de aproveitamento pedagógico que exploro mais adiante no relatório.

³¹ Cf. Didi-Huberman (2017a), p.120.

³² Cf. Didi-Huberman (2017a), p. 135.

³³ Cf. Baudelaire (1964), p. 197.

³⁴ In Didi-Huberman (2013), p. 228.

³⁵ Tradução minha: “They [as imagens] migrate in space and survive in history, as Aby Warburg said.”; in Didi-Huberman (2017b), p. XVIII.

³⁶ Cf. Benjamin (2010), pp. 11.

³⁷ “Le vrai visage de l’histoire n’apparaît que le temps d’un éclair.” in Benjamin (1991), p. 341.

³⁸ Cf. Didi-Huberman (2012), p. 66.

Georges Didi-Huberman designou a proveniência destas fotografias por “olho da história”, analogia com o olho do furacão (a zona de duvidosa calma circundada pela tempestade indomável), constituindo elas mesmas um mais literal “olho da história”⁴², o ponto de vista para o indizível, a janela, quiçá imperfeita, para a verdade histórica⁴³.

Retornemos à montagem: o giz de toda a operação pelos vários elementos do *Sonderkommando* com vista à obtenção destas imagens – que ao fim ao cabo “apenas” retratam o macabro quotidiano de um campo de extermínio nazi – implica uma antecipação da imagem (nas palavras de Didi-Huberman, uma “pré-visão”⁴⁴), logo acrescentando a complexidade “da montagem” ao impacto do horror que a própria imagem contém. Paradoxalmente, “verdade” (o já aqui abordado centro do vórtice) e “obscuridade” (o que é oculto ora pelo fumo das fossas ora pelo repentismo imposto ao fotógrafo) concorrem para um “duplo regime”⁴⁵, que o filósofo francês afirma ser comum a qualquer imagem.

Ora tudo exigindo à imagem (que tudo explique, tudo ensine, que exponha toda a verdade), ora tratando-a como *totem* intocável (o documento imóvel, não questionável) inquina-se a convivência com esta dualidade, com esta dialética. Como tal, não espanta a quantidade de reenquadramentos e retoques que foram aplicados a estas imagens nas suas reproduções ao longo dos anos⁴⁶, fosse para trazer para primeiro plano as figuras dos *Sonderkommando* que arrastam corpos para as fossas (que se encontram no centro, ligeiramente à direita, da Figura 12) ou para destacar detalhes dos corpos das mulheres que, nuas, são encaminhadas para as câmaras de extermínio (no canto inferior esquerdo da Figura 13). Didi-Huberman vê em operações deste tipo tentativas de tornar as fotografias mais apelativas, mais “informativas”⁴⁷ mas que, do ponto de vista do rigor histórico, são de um desmazelo notável, descartando o que é tido por desinteressante ou nulo, ou seja, imperfeito.

⁴² “Diria que a imagem é aqui o olho da história(...). Mas também que ela está no olho da história (...)” in Didi-Huberman (2012), p. 60.

⁴³ “A «verdade» de Auschwitz, se esta expressão faz sentido, não é nem mais nem menos inimaginável do que indizível. Se o terror dos campos desafia a imaginação, quão necessária será, a partir desse momento, cada imagem arrancada a uma tal experiência!” in Didi-Huberman (2012), p. 43.

⁴⁴ In Didi-Huberman (2012), p. 51.

⁴⁵ Cf. Didi-Huberman (2012), pp. 51 e 52.

⁴⁶ Constatados tanto pelo autor – cf. Didi-Huberman (2012), pp. 53 a 58 – como por mim, através de uma simples pesquisa online.

⁴⁷ Cf. Didi-Huberman (2012), p. 55.

Imperfeições, detetamo-las facilmente: nos ângulos e na perspetiva (a fotografia da Figura 14 aparenta falhar o objeto a capturar), na exposição e na focagem (a fotografia da Figura 12 está algo desfocada e denota alguma sobre-exposição)... Didi-Huberman aponta justamente essas imperfeições como o que torna estas imagens singulares, pelo que revelam da dificuldade extrema do registo, torna em si mesmo atestado dessa excecionalidade.

Vendo o seu trabalho atacado por Gérard Wajcman e Élisabeth Pagnoux ⁴⁸, numa publicação dirigida por Claude Lanzmann (realizador do documentário *Shoah*, monumental denúncia do holocausto), por – contrariamente à opção do cineasta de não incluir no seu filme imagens de arquivo dos campos em funcionamento ou aquando da libertação – usar numa exposição (que nelas se centrou) imagens captadas a partir daquilo que os ditos detratores designam por “inimaginável”⁴⁹ Georges Didi-Huberman defende a sua posição através de muitos argumentos, de onde relevo dois, por irem ao encontro da perspetiva que defendo: um, que “a *fonte* nunca é um «puro» ponto originário, mas um tempo já estratificado, complexo”⁵⁰, ou seja, que toda a imagem tem um contexto e uma génese, tal como uma fonte histórica, apontando o autor para o legado de Marc Bloch, Walter Benjamin e Aby Warburg⁵¹; dois, que a montagem “é a arte de tornar a imagem dialética”⁵², ou seja, que é através daquela que uma imagem ganha ou perde validade (é o “que as tornará” – as imagens – (...) *justas* ou *injustas*”⁵³, nas palavras de Didi-Huberman), ou seja, que a montagem conferirá às imagens a legitimidade e a pertinência do seu uso; de facto, como mostrou Aby Warburg, uma imagem nunca se cinge a si mesma, faz sempre parte de um nexos mesmo que – acrescento – seja apresentada isoladamente.

Esta polémica estalou no início de 2001, cerca de 6 meses antes do que ainda é tido pelo acontecimento mais marcante do século XXI ocidental, o ataque às torres gémeas de Nova Iorque em 11 de setembro de 2001, catástrofe que banalizou o *24-hour news cycle* já aqui mencionado⁵⁴. Desses dias em diante, todos temos por certo que, enquanto

⁴⁸ Articulistas da revista *Les Temps Modernes* – cf. Didi-Huberman (2012) p. 73 e seguintes.

⁴⁹ In Didi-Huberman (2012), p. 73.

⁵⁰ In Didi-Huberman (2012), p. 132.

⁵¹ Idem.

⁵² In Didi-Huberman (2012), p. 176.

⁵³ In Didi-Huberman (2012), p. 174.

⁵⁴ “Round-the-clock TV coverage continued for days. Explaining the decision for such coverage, NBC News president Neal Shapiro said, “This is the most important story of my lifetime. I think it’s our job to stay on the air.” in Sloan (2017), p. 518.

“consumidores de notícias”, as temos disponíveis a qualquer momento. A meu ver, o libelo acusatório a Didi-Huberman perdeu atualidade a um ritmo frenético a partir do momento que as televisões transmitiram suicídios e mortes violentas em direto.

Quando, em 2007, o ecrã, até há pouco um móvel quase imóvel, passa a caber no bolso⁵⁵, este ciclo diário de 24 horas conquista a omnipresença. A aceleração verificada daí em diante tem sido avassaladora, com o surgimento de redes sociais capazes de criar canais de comunicação alternativos aos meios de comunicação social “tradicionais” e que gradualmente se vão afastando do conteúdo escrito para se aproximarem de uma expressão quase exclusivamente dependente da imagem.

3. A imagem nos manuais (e na aula) de História

Em 1964, ao teorizar a influência crescente dos media na sociedade, Marshall McLuhan identificou o livro impresso como a primeira máquina de aprendizagem⁵⁶. Numa breve resenha acerca das origens do manual escolar, Nelson Araújo (2018) cita Alain Choppin para situar o aparecimento do livro escolar enquanto “conceito” no período pós-Revolução Francesa⁵⁷, não obstante várias teorias que identificam instrumentos de aprendizagem com essa configuração em várias eras históricas, desde a Suméria até à Idade Média europeia⁵⁸. Justino de Magalhães, por seu lado, afirma que “a história do livro escolar está na base da história da escola”⁵⁹ e constituiu um veículo de excelência para as políticas educativas, culturais e até da organização da sociedade idealizadas pelo estado⁶⁰. Alvo de constantes atualizações, tenho os livros escolares por fontes históricas de rara riqueza, não só pela imagética que contêm, mas também pelo tanto que revelam da época em que vigoraram, dos governos que os sancionaram e do ensino que neles se apoiou.

⁵⁵ Data de 2007 o lançamento do *iPhone*, o primeiro *smartphone*.

⁵⁶ “The printed book based on typographic uniformity and repeatability in the visual order was the first learning machine (...).” in McLuhan (1994), p. 174.

⁵⁷ Cf. Araújo (2018), p. 109.

⁵⁸ Cf. Idem, p. 109.

⁵⁹ Magalhães (2011), p. 10.

⁶⁰ “Houve no complexo teórico e na configuração do manual um modelo de aluno e uma idealização da sociedade.” in Magalhães (2011), p. 36

Com efeito, o manual escolar impresso é um dos ícones mais associados com o ambiente escolar; tanto assim é que o próprio livro escolar serve de elemento pictórico nas ilustrações de inúmeras capas de manuais escolares⁶¹, como podemos constatar nas figuras 3, 4 e 5 (três capas de manuais, respetivamente, da I República e dos primórdios e final do Estado Novo).

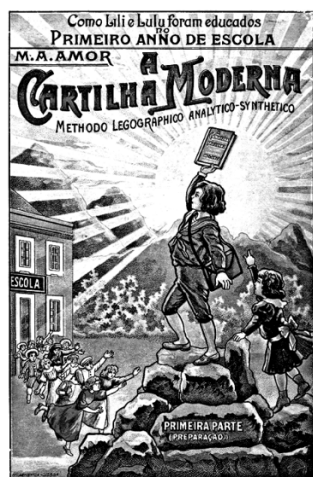


Figura 3. Cartilha Moderna. Como Lili e Lulu foram educados no primeiro anno da escola. Methodo legogrâphico analytico-synthetico in Monteiro (2010)

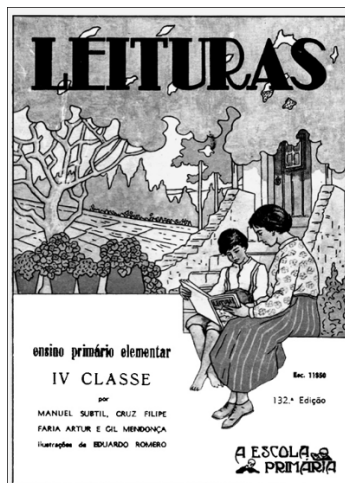


Figura 4. Leituras. IV classe in Monteiro (2010)



Figura 5. O novo livro de leitura da 4.a classe in Monteiro (2010)

É bastante comum a perceção dos livros escolares enquanto manancial de documentos em contexto de sala de aula⁶² (em particular na disciplina de História). A própria lei mais recente que define a adoção, certificação e avaliação⁶³ dos manuais assume que o papel destes é veicular as opções programáticas vigentes, visando “contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor”⁶⁴, bem como pelo decreto-lei que a regulamenta⁶⁵.

Com efeito, as valências do manual escolar têm-se multiplicado, como bem atestou Nunes (2007), apoiando-se em Alain Choppin para afirmar que naquele se têm concentrado outras funções além da documental, nomeadamente a metodológica e a

⁶¹ Cf. Monteiro (2010), p. 359.

⁶² “Ao manual escolar são também exigidas múltiplas funções no quotidiano escolar como seja a de proporcionar uma base documental, uma proposta metodológica e até mesmo avaliativa.” in Afonso (2014), p. 18.

⁶³ Lei 47/2006, cf. Assembleia da República (2006).

⁶⁴ Cf. *Idem*, p. 6213.

⁶⁵ Decreto-Lei 5/2014, cf. Ministério da Educação e da Ciência (2014).

avaliativa⁶⁶. Dos manuais atuais, compostos – além do manual propriamente dito – por dossiers extensos, com planificações, fichas de avaliação, exercícios diversos e mesmo recursos para projeção (vulgo *PowerPoints*, normalmente disponíveis na página da editora)⁶⁷, dir-se-ia que se tornaram verdadeiros roteiros ou guiões de como desempenhar o papel de docente.

Nem sempre assim foi, porém. Ao compor um estado da arte dos estudos acerca da imagem nos manuais escolares, Graça Carvalho aponta a existência de preconceitos contra a imagem nos manuais por parte de algum do público dos mesmos nos anos 1980: “(...) na época da imagem, a atitude perante as ilustrações é semelhante à da Idade Média, na medida em que são encaradas como pouco sérias relativamente ao texto”⁶⁸, no que entendo como uma manifestação da iconoclastia que mencionei no capítulo anterior.

Tendo tratado a condição do livro escolar enquanto objeto de *design* na sua tese de doutoramento, Carvalho atesta (em artigo posterior – Carvalho, 2011) que, em Portugal, a ilustração foi ganhando espaço nos manuais escolares de modo gradual, atingindo, então, “cerca de 50% do livro”⁶⁹ escolar. No mesmo estudo, foram recolhidas impressões de professores e alunos acerca das imagens nos manuais escolares, sendo que a esmagadora maioria dos segundos estava satisfeita com a presença de imagens nos livros escolares; porém, quando indagados acerca de eventuais dificuldades com a compreensão das mesmas, o manual de História e Geografia de Portugal (o estudo foi realizado em contexto de 2º Ciclo) foi, numa proporção significativa, o mais apontado⁷⁰.

Se esta constatação é intrigante, não se pode dizer que cause espanto; com efeito, as imagens nos manuais, por exemplo, das ciências naturais, tendem a ser mais objetivas, enquanto que a imagem no manual de História (excluindo a Geografia, por ora, da equação) implica um contexto, uma interpretação posterior que muitas vezes não se compraz com uma simples legenda: arrisco esta assunção ancorados na reflexão feita no capítulo anterior. Recordemos Georges Didi-Huberman acerca do legado de Aby Warburg: aquele conclui que as sobrevivências que o historiador de arte alemão observou nas imagens do passado são fruto da configuração (*Gestaltung*) e não da forma

⁶⁶ Cf. Nunes (2007), p. 92.

⁶⁷ Comprovado pela consulta dos exemplares consultados para este trabalho, enumerados na bibliografia.

⁶⁸ Cf. Carvalho (2011), p. 61.

⁶⁹ In Carvalho (2011), p. 63.

⁷⁰ À questão sobre qual o manual com imagens mais difíceis de compreender, Língua Portuguesa obteve 2% das respostas, Matemática 2%, Ciências Naturais 7% e História e Geografia de Portugal 17%. Cf. *Idem*, p. 72.

(*Gestalt*)⁷¹; isto é, aquilo que a imagem do passado transporta não se se descortina no traço ou no símbolo, mas sim no gesto, na emoção que da mesma emana.

No final do século passado, Stafford (1996) notava que numa era digital era imperativo criar um modelo educativo “construtivo”, “pós-Gutenberg, de educação pela visão”⁷², vaticinando que, perante a mudança de paradigma em favor da informatização, a “paisagem pedagógica”⁷³ estava, qual espécie ameaçada, entre a evolução ou a extinção.

No mesmo sentido, LaSpina (1998) defendeu que os manuais deviam acompanhar uma sociedade que cada vez mais se via inundada por imagens, devendo os alunos assumir um olhar crítico perante as mesmas, ao invés de serem espectadores passivos⁷⁴. Com efeito, atentemos na marcha das inovações tecnológicas no campo dos media: o século XX começa sob o domínio dos jornais impressos, passa rapidamente a estar sob a influência da rádio (primeiro meio que permite a difusão em massa de informação sem fios) e do cinema, aos quais sucede a televisão, que dominou avassaladoramente o último quartel do século, que terminou com os primórdios da massificação do uso da internet. Neste período de tempo o livro escolar, comparativamente ao panorama dos media que o rodeava, pouco mudou.

Percorrido quase um quarto do século XXI, num planeta em que os maiores utilizadores da internet são as gerações mais jovens⁷⁵ e em que 65% da população mundial está *online*⁷⁶, parece claro que o livro escolar, pelo seu peso físico e pela sua solenidade, se poderia tornar num objeto anacrónico. Como em quase tudo na sociedade contemporânea, o tema ganhou contornos maniqueístas, surgindo uma fação que cultiva uma espécie de fetichização do livro – enquanto objeto que desperta nostalgia por um passado supostamente incorrupto pelas perniciosas intromissões tecnológicas – e que veem qualquer tipo de iniciativa no sentido da adoção de manuais digitais como um cavalo de Troia que transporta a semente do mal. Tal é constatável pelas constantes e

⁷¹ Cf. Didi-Huberman (2017b), p. 110.

⁷² Tradução minha: “being digital requires designing a post-Gutenbergian *constructive* model of education through vision” in Stafford (1996), p. 3.

⁷³ Cf. *Idem*, p.3.

⁷⁴ Cf. LaSpina (1998), p. 5.

⁷⁵ Segundo dados da International Telecommunication Union, a faixa etária mais adepta do uso da internet é, declaradamente, a juventude (dos 14 aos 25 anos), excedendo todas as outras faixas etárias em todos os continentes do globo. Cf. International Telecommunications Union (2023).

⁷⁶ No caso do continente europeu, esta proporção é de 98%. Cf. International Telecommunications Union (2023).

incensadas polémicas em torno dos manuais digitais *versus* manuais impressos, que tanta “espuma” produzem na comunicação social⁷⁷.

Com efeito, o livro impresso tem mostrado uma resiliência notável face àquilo que se chegou a supor ser uma tempestade (digital) que o empurraria para uma condição de veneranda antiguidade, um objecto de *memorabilia*. No final do século passado, Stafford gabava-lhe a “longevidade, mérito de uma flexibilidade darwiniana”⁷⁸ que, a seu ver, provavelmente lhe garantiria a sobrevivência. Por outro lado, o ensino por via de ecrãs tem mostrado deficiências, como demonstra o estudo de Delgado, Vargas, Ackerman e Salmerón (2018) que conclui haver um decréscimo de compreensão do texto escrito quando este é consultado num ecrã por oposição a um suporte de papel⁷⁹. Todavia, os autores têm a preocupação de ressaltar que o estudo não advoga o evitar do uso de dispositivos digitais, reconhecendo que estes têm um papel importante no ensino⁸⁰.

Falando de ecrãs, falaremos necessariamente de dispositivos e falando de dispositivos de imagem, um deles é omnipresente na vida quotidiana: o *smartphone*. Juntando a este os *tablets* e os *iPad*, compõem aquilo a que se convencionou chamar *handheld devices*. Muito se tem perorado sobre os benefícios e malefícios destes aparelhos, mas aqui importa entender o papel que podem desempenhar na sala de aula e, mais particularmente, o que podem trazer ao nível da fruição da imagem. Diversos estudos têm tentado debelar a questão da proibição destes aparelhos em ambiente escolar; quase todos são unânimes em apontar o uso abusivo das redes sociais, por serem potenciais veículos para comportamentos de *bullying*, como o maior risco da presença e utilização de *smartphones* nas escolas⁸¹. Porém, os ditos são também unânimes no reconhecimento das potencialidades destes dispositivos para auxiliar no trabalho em sala

⁷⁷ Para deixar um exemplo, ver Moreira (2024).

⁷⁸ Tradução minha: “The bound book has led a charmed existence since typesetting was invented in mid-fifteenth-century Mainz. This longevity, no doubt partially owing to a Darwinian flexibility, makes me optimistic about its mutated persistence.” In Stafford (1996), p. 3.

⁷⁹ Cf. Delgado, Vargas, Ackerman, Salmerón (2018), p. 36.

⁸⁰ “Although the current results suggest that paper-based reading should be favoured over digital-based reading, it is unrealistic to recommend avoiding digital devices.” in *Idem*, p.36.

⁸¹ Para citar alguns exemplos desses estudos, veja-se Gajdics e Jagodics (2022), p. 1109 e Böttger e Zierer (2024), p. 9.

de aula, nomeadamente ao nível do apoio a alunos com necessidades especiais⁸² mas também enquanto auxiliar de pesquisa⁸³.

Isto sem esquecer a dimensão formativa: o uso do *smartphone* em ambiente de aula pode ser uma forma de o aluno trabalhar a literacia mediática para dar melhor uso ao que é, inquestionavelmente, uma ferramenta poderosa.

Esta questão, aparentemente fora do âmbito deste relatório, é fulcral para ilustrar uma perspetiva que parece escapar ao atual paradigma dos livros escolares: a complementaridade do manual com dispositivos periféricos, isto é, *smartphones*, *tablets* (e afins) ou mesmo computadores pessoais. Com enfoque na utilização da realidade aumentada em contexto de aula, Sobrinho Junior e Mesquita (2023) defendem as vantagens deste tipo de interoperabilidade entre meios analógicos (neste particular, o manual) e digitais. Este estudo, apoiado em dados do Brasil, elege o *smartphone* como meio digital predileto, pela abrangência que este conhece, transversal a quase todas as classes sociais⁸⁴; a disponibilidade mais imediata dos *smartphones* é, de resto, também mencionada como mais valia em contextos de países em vias de desenvolvimento⁸⁵. Neste caso e com base no inquérito realizado que será analisado mais adiante, parece verificar-se a mesma situação.

Os *QR codes*, mensagens codificadas em gráfico simples de gerar e que qualquer dispositivo com câmara é capaz de interpretar, seriam a pedra de toque nesta complementaridade entre manual e dispositivo externo⁸⁶. A proposta deste relatório passaria então pela inserção destes códigos no conteúdo do livro impresso que permitiriam o acesso a imagens nos dispositivos dos alunos. Essas imagens, uma vez “fora” da mancha gráfica do manual (como se exemplifica na Figura 6) e consultáveis em dispositivos, não só libertariam espaço para o texto escrito (aquilo para o que o manual parece ser, de facto, o suporte ideal – como de resto já evidenciei acima) como

⁸² Fage, C.; Consel, C.; Etchegoyhen, K.; Amestoy, A.; Bouvard, M.; Mazon, C.; Sauzéon, H. (2019) “An emotion regulation app for school inclusion of children with ASD: Design principles and evaluation.” *Comput. Educ.*, 131, 1–21, citado em Böttger e Zierer (2024), p. 9.

⁸³ “As smartphones are part of pupils’ everyday lives and offer much potential in terms of communication and information procurement, a smartphone ban in schools should not mean that they cannot be used as teaching aids and subjects.” in Böttger e Zierer (2024), p. 9.

⁸⁴ Cf. Sobrinho Junior & Mesquita (2023), pp 13 e 14.

⁸⁵ “[...] mobile phones are increasingly used in diverse educational settings and play an especially important role in poorer settings and, in particular, sub-Saharan Africa where personal computers are less readily available.” in UNESCO (2021), p. 35.

⁸⁶ O artigo de Toma e Turcu (2022) deixa bem patente a potencialidade destes códigos, bem como a simplicidade da sua criação.

permitiriam, tirando partido das valências dos *handheld devices*, fruir da imagem com um detalhe que o suporte de papel nunca poderia, em condições realistas, almejar.



Figura 6. Exemplo de Livro com QR code.
Fonte: <http://www.qrcodechimp.com/qr-codes-for-publishing/>

Não falamos de conteúdos adicionais disponibilizados por via de subscrições com custos para os encarregados de educação (que, de resto, já existem⁸⁷) mas sim de *hyperlinks* que, uma vez lidos pelas câmaras dos dispositivos, disponibilizariam matéria para visualizar no aparelho. Falamos, claro, de conteúdo não-textual – tanto imagens fixas (pinturas, fotografias, etc.) quanto imagens em movimento ou até, ainda que extravasando o argumento que estou a desenvolver, áudio – que assim estaria disponível ao aluno num meio que lhe permitiria não só fruir da imagem em questão na sua integridade como, graças às potencialidades dos dispositivos atuais⁸⁸, ampliar uma pintura para poder nela observar detalhes, avivar a imagem da mesma por via de edição (ajustar contrastes, luminância, etc.), partilhá-la com colegas, revê-la as vezes necessárias (no caso da imagem em movimento), etc.

Estou ciente que esta proposta não é isenta de problemas. Logo à partida, assumir que todos os alunos dispõem destes dispositivos quando nem sempre – e pelas mais variadas razões – é o caso; porém, essa eventual pecha pode ser suprida com recurso aos

⁸⁷ Ainda que gratuitos, os manuais contemporâneos são complementados pelas editoras com recursos online que só estão acessíveis por via de subscrições, por norma, onerosas.

⁸⁸ Um *smartphone* de gama média possui, hoje em dia, poder de processamento que, há umas décadas atrás, só estaria ao alcance de infraestruturas gigantescas: por exemplo, um *smartphone* de 2019 (um *iPhone*, para o caso) tinha mais de 100 mil vezes o poder de processamento disponível que o que permitiu a alunagem do Apolo 11, em 1969. Cf. Kendall (2019).

programas de apoio à digitalização que estão implantados, como por exemplo o Escola Digital⁸⁹, que distribuiu com relativo sucesso computadores pessoais pelos alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Outro possível senão é a perecibilidade deste tipo de *links*, que facilmente caducam caso se proceda a alguma alteração no caminho original; tal pode ser contornado com uma atualização dos conteúdos do manual devidamente comunicada, podendo o professor divulgar o *QR code* através do projetor instalado na sala de aula ou mesmo divulgando-o entre os alunos por via de mensagem⁹⁰.

Em suma, não creio que o processo pedagógico tenha algo a ganhar ao banir cegamente estes dispositivos das salas de aula do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, quando os mesmos são parte do quotidiano dos alunos (e, convenhamos, restante comunidade escolar) e apresentam potencialidades que permitiriam complementar e incrementar o trabalho em aula apoiado no manual escolar (ou não); a meu ver, tal é manifestamente evidente no caso das imagens.

4. A prática de ensino

4.1. O Agrupamento de Escolas D. Dinis e a Escola Básica de Marvila

A prática de ensino supervisionada que está na génese deste relatório decorreu no Agrupamento de Escolas D. Dinis, mais concretamente na Escola Básica de Marvila e na Escola Secundária D. Dinis. Estas infraestruturas, sitas na freguesia lisboeta de Marvila, distam cerca de um quilómetro entre si, encontrando-se a primeira no Bairro dos Alfinetes e a segunda no Bairro das Amendoeiras.

É uma zona geograficamente delimitada por várias barreiras monumentais: grandes e intransponíveis vias rodoviárias, vertentes declivosas de arribas, vales de antigos cursos de água e uma linha férrea segregam os seus habitantes em escassos hectares, particularmente no caso da Escola Básica de Marvila. Para agravar a situação, é

⁸⁹ Programa governamental de grande alcance “cujo objetivo principal é criar condições para a inovação educativa e pedagógica, através do desenvolvimento de competências em tecnologias digitais” e que foi reforçado no quadro do Plano de Recuperação e Resiliência. Cf. Presidência do Conselho de Ministros (2022), p. 2.

⁹⁰ Por via de um acordo entre a empresa-mãe e o Ministério da Educação (que fornece a todos os alunos o pacote *Microsoft 365*), a utilização da aplicação *Microsoft Teams* está relativamente banalizada nas escolas em Portugal e permite a troca de mensagens em tempo real.

uma área mal servida por transportes públicos: o metropolitano ignora o sul da freguesia, precipitando-se para a zona do Parque das Nações; os autocarros têm percursos pouco lineares (prolongando desnecessariamente o tempo das viagens) e com regularidade medíocre; a ferrovia, perto do limite sul da freguesia, tem um serviço sofrível: a única circulação disponível tem paragens no apeadeiro de Marvila a cada 30 minutos, frequência indigna para uma freguesia urbana da capital do país.

Trata-se de um agrupamento com 7 estabelecimentos, com oferta escolar que vai do pré-escolar à Educação e Formação de Adultos (passando pelo Ensino Básico e Ensino Secundário)⁹¹ inserido no programa TEIP (Território Escolar de Intervenção Prioritária)⁹². Serve essencialmente alunos da freguesia, mas a frequência no Ensino Secundário e Profissional excede os seus limites e até os do próprio concelho, atraindo jovens de Odivelas, Loures ou Vila Franca de Xira⁹³. É uma população escolar diversa em termos de nacionalidade: recebendo regularmente alunos provenientes do Brasil e da Ucrânia, nos últimos anos tem-se incrementado a inscrição de alunos oriundos da China, Paquistão, Turquia, Nepal e PALOP. Foram sendo também lá colocados pelo Alto Comissariado para os Refugiados (agora designado Alto Comissariado para as Migrações) alunos provenientes do Médio Oriente e de países africanos anglófonos e francófonos ⁹⁴.

A única monotonia que se regista é a esmagadora abrangência do apoio da ação social escolar, verificável entre os alunos das turmas com quem trabalhamos (numa delas chega a 87%, nas demais ultrapassa os 50%), espelho da população de uma freguesia que, face ao atual perfil do habitante médio da capital portuguesa, se tornou quase um enclave social.

As aulas supervisionadas que levei a cabo abrangeram os 7º e 9º anos do Ensino Básico (História) e 10º e 11º anos do Ensino Secundário (História A). Eram turmas com cerca de 20 alunos, por vezes perto da trintena. Nem todos manifestavam grande interesse nas matérias; uma minoria demonstrava mesmo alheamento e algum desdém pela frequência das aulas. Porém, foi notório o impacto de alguns dos conteúdos,

⁹¹ Cf. Idem, p. 6.

⁹² “O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária constitui-se como uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas(...) localizados em territórios com maior vulnerabilidade social, tendo em vista garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria da qualidade das aprendizagens, bem como o combate ao abandono escolar.” in Ministério da Educação (2023), p. 65.

⁹³ Cf. AEDD (2023), p. 7.

⁹⁴ Cf. AEDD (2023), p. 7.

principalmente os menos convencionais, que parecem ter captado a curiosidade e participação de alguns dos alunos menos aplicados. Neste particular, a maestria com que os professores cooperantes controlavam o decorrer das aulas foi inspiradora e ficará na memória para o meu futuro enquanto docente.

4.2. As imagens na prática de ensino supervisionada de História

Enquanto assistia às aulas lecionadas pelos orientadores, assomavam questões: numa sociedade dominada pela imagem (parada ou em movimento), estará a escolha de imagens a condicionar a aprendizagem? E a apresentação das mesmas? Mais: de que modo poderá o contexto dos alunos moldar o seu olhar?

O processo de escolha de imagens a utilizar em aula foi exaustivo e criterioso, tomando muito do tempo da preparação das aulas supervisionadas. Cada imagem selecionada foi não só escolhida pelo ponto de vista estético, mas também tendo em conta o seu contexto: poucos recursos têm tanto potencial de suscitar curiosidade e perguntas como este, mesmo quando não possui movimento. Assim, é imperioso recolher o máximo de informação acerca de pormenores, contexto, origem, produção das peças a exhibir: as perguntas mais improváveis surgirão e é fulcral que se tenha resposta ou pelo menos consciência da complexidade da fonte utilizada, sob pena de a descredibilizar (e, por conseguinte, o docente), desencadeando uma sucessão de reações que podem contaminar não só o decorrer das aulas, mas também, a médio prazo, a própria aprendizagem.

No decorrer da preparação das aulas supervisionadas, foi cada vez mais evidente que a imagem é fulcral para capturar a atenção dos alunos. Instalou-se a distinta impressão que os alunos eram cativados pelas imagens que iam sendo exibidas, particularmente – e sem grande originalidade, diga-se – em aulas dedicadas à transição do século XIX para o XX, no que toca à cultura e à sociedade (especificamente, para o 9º ano do Ensino Básico, no âmbito do tema “Sociedade e Cultura num mundo em mudança”, das respetivas Aprendizagens Essenciais⁹⁵).

Sendo necessário ilustrar da melhor maneira possível a transição de século em termos de costumes e estilos, a imagem foi inquestionavelmente um meio vantajoso. Os

⁹⁵ Ministério da Educação (2018), pp. 7 e 8.

alunos foram convocados para contribuir, enviando ao professor imagens da mesma pessoa (figura pública ou não) que comprovadamente distassem 20 anos entre si (figura 7). Tendo recebido alguns contributos, a aula iniciou-se justamente com a apresentação destes.



Figura 7. Apresentação 9º ano (História).
Contributo de aluno.



Figura 8. Apresentação 9º ano (História).

Trazendo o quotidiano dos alunos para a temática, foi possível engajá-los com o conteúdo da aula, ilustrando que a transição vivida de há 20 anos para esta parte não é comparável (neste particular, no que toca aos hábitos e costumes) à vivida no início do século passado (ilustrada pela figura 8). Daí partiu-se para uma reflexão mais pormenorizada, focando vários temas, particularizando na questão artística, voltando a usar a imagem do quotidiano como âncora para a atenção dos alunos. Assim sendo, e como se pode constatar na figura 9, servimo-nos do exemplo do edifício *Flatiron*, em Nova Iorque (NY, EUA): sendo um dos primeiros “arranha-céus” da cidade, tornou-se ícone de uma época de grande aceleração tecnológica. Escolhemos então duas representações deste edifício em fotografia da época (a preto e branco e a cores) e uma da atualidade (Figura 9) para depois sobrepor a estas uma pintura dos primórdios do abstracionismo inspirada no dito (*Sur le Flat-iron*, Albert Gleizes – Figura 10), criando umnexo entre este tipo de construção e a nova vida que trouxe para a cidade com as novas tendências artísticas, elas mesmas uma reação ao progresso tecnológico.



Figura 9. Apresentação 9º ano (História).
Wikimedia Commons.



Figura 10. Apresentação 9º ano (História).
Wikimedia Commons; University of Michigan Museum of Art

As reações a esta estratégia foram positivas; quando convocados para emitir opiniões, os alunos sentiam-se desafiados – sendo também, não raro, desafiadores. As pinturas abstratas foram talvez as formas imagéticas que mais estupefação causaram, despertando algum desdém, até – permanece, em alunos nascidos cerca de 2010, o preconceito de que uma “boa” pintura traduz fielmente a realidade.

Ainda que não utilizadas em contexto de aula, as imagens de Auschwitz mencionadas no capítulo 2 e ilustradas nas figuras 11, 12, 13 e 14 causaram um impacto considerável, suficiente para arriscar, neste capítulo, uma ideia para o futuro.



Figura 11. Negativo nº 277
"Cremação de corpos gaseados nas fossas de incineração ao ar livre, diante da câmara de gás do crematório V de Auschwitz."⁹⁶



Figura 12. Negativo nº 278.
"Cremação de corpos gaseados nas fossas de incineração ao ar livre, diante da câmara de gás do crematório V de Auschwitz."⁹⁷



Figura 13. Negativo nº 282.
"Mulheres conduzidas para a câmara de gás do crematório V de Auschwitz."⁹⁸



Figura 14. Negativo nº 283.
"Copas de árvores, Auschwitz."⁹⁹

⁹⁶ Cf. Didi-Huberman (2012), p. 26.

⁹⁷ Cf. Didi-Huberman (2012), p. 27.

⁹⁸ Cf. Didi-Huberman (2012), p. 28.

⁹⁹ Cf. Didi-Huberman (2012), p. 29.

Estas fotografias, que desconhecia até à pesquisa teórica para este relatório, têm potencial para serem trabalhadas em aula sob dois prismas distintos. Primeiro, revelando as imagens a pouco e pouco, começando num pormenor (figura 15) e, enquanto se vão convocando comentários sobre a imagem, ir aumentando o plano da imagem até ao original, de modo a revelar inicialmente o horror que está contido na imagem para ir dando a entender aos alunos que o fotógrafo não só fazia parte desse horror como ele próprio era vítima dele. O segundo prisma passa por problematizar os “melhoramentos” criticados por Georges Didi-Huberman mencionados no capítulo 2: o historiador de arte francês condenou a manipulação destas imagens, em contexto histórico, com vista a avivar pormenores e a revelar detalhes. Creio que importa alertar os alunos para o mesmo tipo de edição não só neste contexto – obviamente grave – mas também em imagens do quotidiano, seja com o objectivo de suavizar texturas de pele de atores e atrizes de modo a tornar corpos e faces mais de acordo com o que se entende que são as expectativas do público até à manipulação de imagens para induzir informações falsas. Defendo que a sensibilização e formação dos alunos para a deteção deste tipo de edições é ponto fulcral da educação para a literacia mediática e a exibição de imagens numa aula de História é um momento privilegiado para levar a cabo esse desígnio.



Figura 15. Detalhes das figuras 11, 12 e 13

No sentido de melhor compreender o quotidiano dos alunos no que toca à fruição e utilização de imagens, recolhi, por via de um inquérito (Anexo I, p. 44-46), as impressões dos alunos acerca da sua relação com as imagens no quotidiano e, paralelamente, com as imagens patentes no manual de História. De modo a garantir a maior abrangência possível de uso dos ditos manuais, o mesmo foi aplicado no final do ano letivo.

Foram convocadas para este inquérito turmas do 7º e do 9º ano do Ensino Básico (História) e do 10º e do 11º do Ensino Secundário (História A) – uma por cada ano letivo – compondo um universo de 76 alunos. O mesmo foi preenchido pelos inquiridos em papel, com o meu acompanhamento, no início de tempos letivos normalmente calendarizados. A opção pelo papel – em prejuízo de inquéritos online – deveu-se à fraca

adesão dos alunos a tarefas assíncronas, cuja prossecução é extremamente irregular e foi verificada empiricamente ao longo das aulas lecionadas e assistidas: muitos alunos escusam-se a participar se não for evidente que a sua colaboração evitará consequências nefastas (neste contexto, seria caricato colocar essa hipótese). Esta foi, então, a forma mais efetiva de assegurar uma participação tão vasta, produtiva e rápida quanto possível.

Também pude confirmar a crónica falta de concentração nas tarefas já registada nas aulas e nas atividades das mesmas: seria natural, dada a natureza inusitada do inquérito, que se verificasse alguma dificuldade em compreender o que era pedido. Apesar de alguma ligeireza no preenchimento (que levou aos erros que menciono abaixo), foi quase sempre necessário repetir quatro ou mais vezes instruções simples, constantes no enunciado. Não obstante, houve perguntas por responder e até páginas inteiras por preencher, mas felizmente não em número suficiente para enfermar os resultados do inquérito ou torná-lo inválido.

O inquérito (em anexo I, pp. 44-46; os resultados encontram-se em Anexo II, pp. 47-49) consistiu em dois grupos: no primeiro, foram recolhidos hábitos e preferências de exposição a imagens e meios, bem como as escolhas em relação a redes sociais (grandes veiculadores de imagens na contemporaneidade); no segundo, procurou-se aferir a satisfação com os manuais de História especificamente na forma como estes utilizam imagens, as reproduzem e com que sucesso.



Figura 16. Media utilizados nos tempos livres pelos alunos.

Como se pode observar na figura 16, concluí que o telemóvel é, avassaladoramente, o meio mais utilizado nos tempos livres (97%); a televisão recolhe algum consenso, mas não a unanimidade (78%), enquanto que o computador seduz

pouco mais de metade dos alunos (57%). Tendo em conta o encargo financeiro que as consolas de jogos acarretam, o facto de o uso destes dispositivos ser comum a mais de um terço dos inquiridos representa uma proporção elevada. Procurou-se também compreender que utilização e preferências específicas cabem a cada um destes meios, como se pode atestar nas figuras 17, 18, 19 e 20.

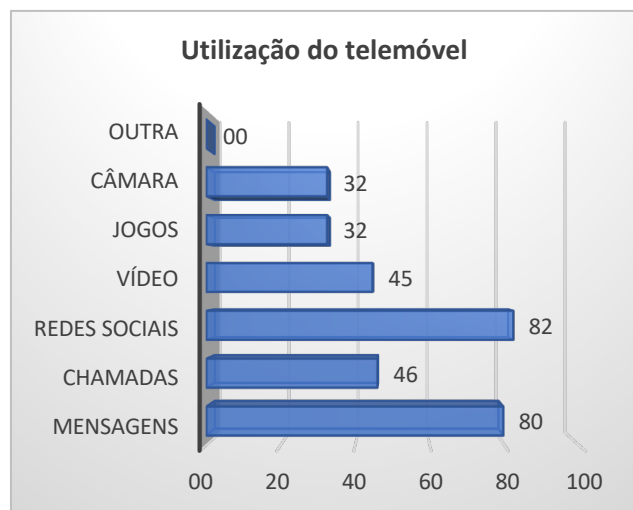


Figura 17. Utilização do telemóvel.

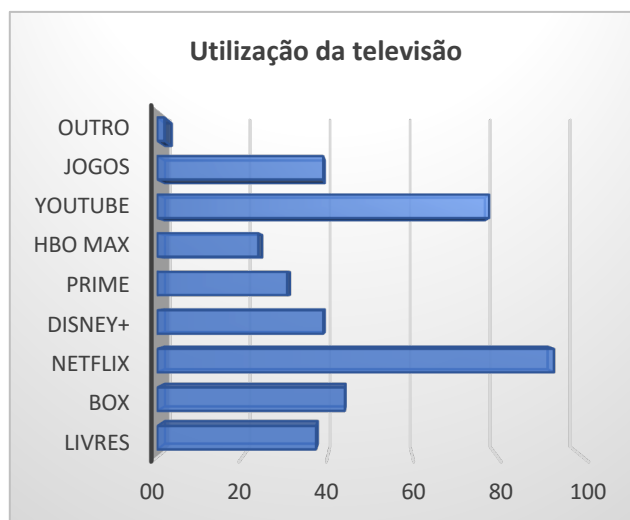


Figura 18. Utilização da televisão.

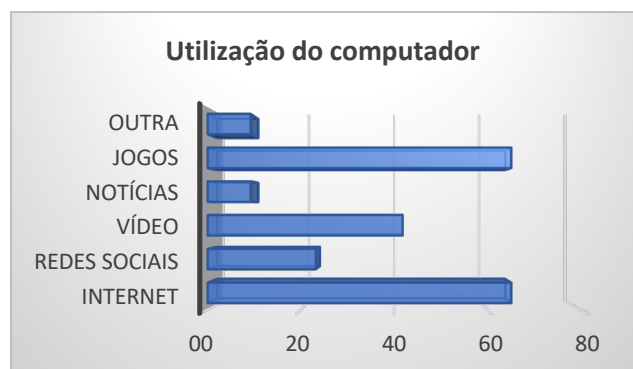


Figura 19. Utilização do computador.

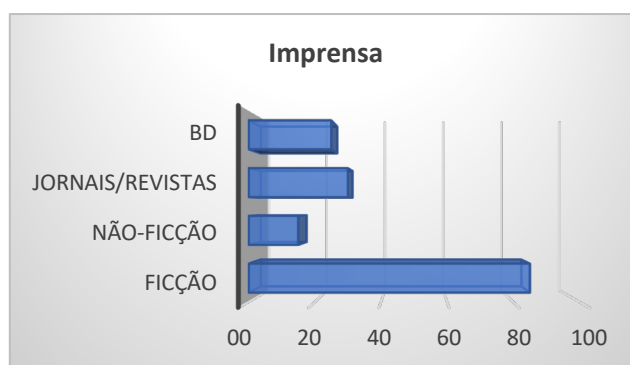


Figura 20. Preferências de Imprensa.

Apenas duas respostas não confirmam a abrangência total do telemóvel entre os inquiridos (não sendo respostas negativas, encaramos a possibilidade de serem um equívoco), pelo que assumi que todos terão acesso a um telemóvel. A utilização deste meio (figura 17) é dominada pelas redes sociais e pelos serviços de mensagens (82 e 80%, respetivamente). Curiosamente, o vídeo (através de *streaming* ou no *YouTube*) cativa cerca de metade dos utilizadores, praticamente o mesmo que as chamadas de voz (historicamente, a valência original deste meio de comunicação). Surpreendeu-me o facto de apenas um terço dos inquiridos utilizar o telemóvel para jogar; no sentido contrário, é

notável que uma proporção idêntica destaque a utilização da câmara para fotografia e vídeo, evidenciando o desejo de registar imagens por parte de 32% dos alunos.

Também a utilização da televisão (figura 18) revela um desligamento dos canais programados que seria difícil de conceber há não muitos anos atrás. De facto, os serviços de *streaming* são francamente mais populares que os canais de emissão regular, com vantagem larga da *Netflix* e do *YouTube* – a presença desta plataforma é comum, aliás, à utilização de todos os meios, evidenciando a adesão maciça que conhece e que está comprovada por estudos mais globais em Portugal¹⁰⁰. Os canais de acesso livre (RTP 1, 2, 3 e Memória, SIC, TVI e ARTV) são menos vistos que os canais disponibilizados pelas operadoras de televisão “por cabo”, num sinal que este tipo de serviço se banalizou (o que não deve ser alheio à associação aos serviços de internet no domicílio); ainda assim os canais “clássicos” apresentam uma percentagem significativa, não desaparecendo totalmente do quotidiano (37%). A inclusão da opção “jogos” poderá ter originado informação redundante, uma vez que contabiliza um número aproximado à utilização das consolas que, salvo algumas exceções, dependem da televisão como interface visual.

Quanto à utilização do computador (figura 19), os jogos e a navegação na internet suplantam claramente as demais atividades, com o vídeo (mais uma vez, o *YouTube* em destaque) a ter 42% das simpatias; a baixa utilização das redes sociais (23%) neste meio é, creio, um sinal inequívoco de que a utilização das mesmas está cada vez mais remetida ao telemóvel, o que não surpreende – muitas delas dependem da presença de uma câmara, o que nem sempre é uma valência no computador, mas sobretudo revela a tendência crescente para a adoção da imagem vertical como padrão dominante que, como veremos mais adiante, se confirma nas preferências em relação às redes sociais.

Já no reduto da imprensa (figura 20), que um quarto dos inquiridos afirma utilizar, as preferências pendem claramente para as obras de ficção (o que não surpreende, tendo em conta os recentes estudos que apontam uma cada vez maior procura deste meio por leitores cada vez mais jovens¹⁰¹), estando os jornais e as obras de não-ficção reduzidas a um pequeno número de alunos. Destaque para o reduto que a banda desenhada ainda mantém (25% das preferências de quem declara usar livros ou jornais,

¹⁰⁰ Segundo o OBERCOM, 63,8% os portugueses utilizam o *YouTube* em 2023 (Cardoso e Baldi, 2023).

¹⁰¹ Os jovens dos 15 aos 24 anos foram o grupo etário em que a compra de livros mais aumentou (44%). Cf. APEL (2024).

ou seja, um quarto de um quarto dos alunos), quase como cultura de nicho, que teima em não desaparecer em tempos de frenesim “scrollístico”.

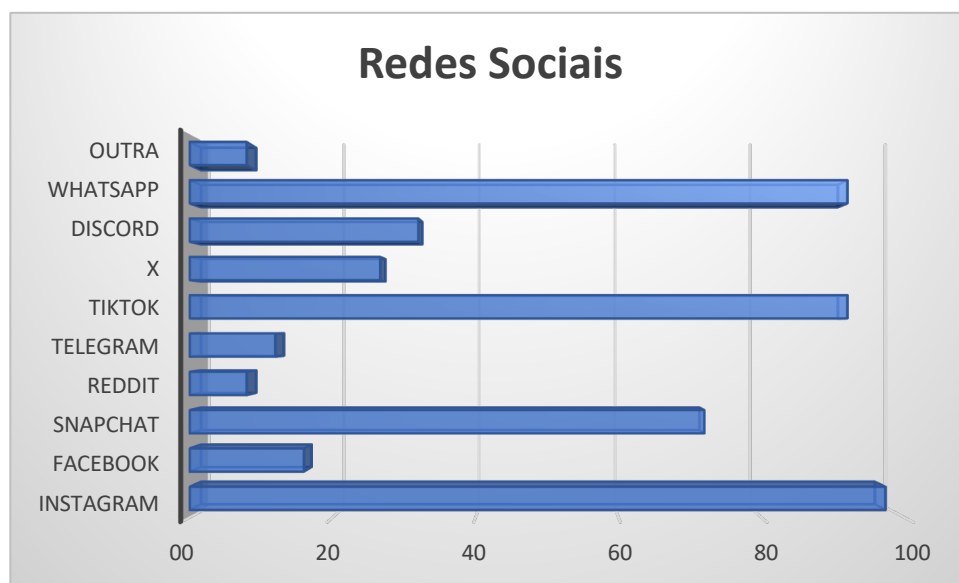


Figura 21. Redes sociais utilizadas pelos alunos.

Como já pudemos verificar anteriormente, as redes sociais colhem a esmagadora maioria das preferências no que toca ao uso dos media nos tempos livres. As respostas à pergunta “Usas alguma rede social?” dispõem a apresentação de gráfico: 98,7% sim, 0% não. Atribuo os 1,3% restantes a falhas de preenchimento, uma vez que todos responderam ao questionário que diz respeito às preferências entre as mesmas.

Neste (figura 21), a aplicação *Instagram* colhe quase unanimidade entre os alunos (97%), seguida, ex-aequo, pelo *WhatsApp* e pelo *Tiktok* (92% para ambos; tecerei mais considerações acerca destas redes mais à frente). Quanto às demais redes, destaque igualmente para o *Snapchat*, que, com 72% de utilizadores, confirma a popularidade entre os mais jovens (atestada em Cardoso e Baldi, 2023); o *Telegram* (12%) colhe simpatias entre alunos de algumas turmas, mas está ausente noutras; a utilização do *Reddit* é residual, limitando-se a 8% dos inquiridos; o antigo *Twitter* (renomeado *X*) colhe algum interesse (27%), mas não tanto quanto a do *Discord*, cuja popularidade (32%) podemos ligar aos dados indicadores dos alunos utilizadores de jogos, visto que é uma rede (ao estilo fórum) muito popular entre aqueles. Não sendo uma surpresa, constata-se neste inquérito a pouca atratividade da rede que espoletou o fenómeno das redes sociais a nível global, o *Facebook* (16%).

Adicionalmente, posso afirmar que apesar do agrupamento dispor de um meio de comunicação *online* (por via da subscrição de uma *suite* bastante comum no quotidiano e

não menos útil, da qual pude tirar partido) os alunos parecem não o aceitar e, pior, ignoram por completo o potencial do mesmo. Verifiquei esta situação empiricamente quando atribuí uma tarefa aos alunos por essa via e a prossecução da mesma foi praticamente ignorada, apesar de ter valor de “trabalho de casa”. Muitos alegaram problemas de compatibilidade com a plataforma, por exemplo. Isto concorre para que o *WhatsApp* acabe por ser a ferramenta utilizada para uma comunicação – oficiosa – entre professores e alunos. Não constituindo esta uma prática comum a todas as turmas e docentes, constatei essa situação em várias instâncias durante o estágio.

A adesão dos alunos às redes sociais *Instagram* e *Tiktok* é quase unânime (97 e 92% dos inquiridos afirmam serem utilizadores, respetivamente); estes resultados exacerbam, de resto, a crescente hegemonia destas aplicações no universo de utilizadores mais jovens de redes sociais em Portugal¹⁰². Comum a ambas é o facto de a imagem constituir o seu conteúdo principal: no *Instagram*, um *post* consistia, originalmente, numa imagem fotográfica em formato quadrado¹⁰³; atualmente o vídeo – essencialmente vertical – é parte significativa do conteúdo nela exibido. No caso do *Tiktok*, as publicações consistem em imagens em movimento em formato vertical (9:16) de duração bastante curta¹⁰⁴. Referi acima a popularidade do *Snapchat* entre os inquiridos; esta rede, que surgiu em 2011, foi a primeira a adotar o vídeo vertical como padrão para as publicações, que possuíam uma latência de apenas 24 horas. A aplicação (disponível apenas em dispositivos móveis) oferece amplas possibilidades de edição dos vídeos captados, nomeadamente com recurso a poderosos filtros (inspirados na animação) que alteram substancialmente a aparência do objeto retratado. Surgido em 2016, o *Tiktok* propõe, à imagem do *Snapchat*, publicações em formato de vídeo vertical de curta duração¹⁰⁵. Uma vez que é pertença de uma empresa de inteligência artificial chinesa de nome *ByteDance*, a aplicação dispensa o utilizador de declarar os seus interesses “manualmente”, detetando os seus gostos com recurso à tecnologia da casa-mãe e sugerindo-lhe

¹⁰² Em Portugal, entre os jovens até aos 23 anos, o *Instagram* colhe 72% das preferências e o *Tiktok*, 45,7% (Cardoso e Baldi, 2023).

¹⁰³ Aliás, o nome provém de uma máquina fotográfica bastante popular no século passado, a *Kodak Instamatic* (Manovich, 2017).

¹⁰⁴ Em 2021 os vídeos publicados no *Tiktok* tinham em média 15 segundos de duração (Sujon, 2021).

¹⁰⁵ A aplicação permite gravar e publicar peças de 60 segundos, sendo possível publicar vídeos de até 3 minutos desde que carregados externamente (Navarro-Güere, 2024).

utilizadores com gostos semelhantes com um acerto que causou tanto espanto quanto controvérsia¹⁰⁶.

O sucesso meteórico destas redes junto dos utilizadores mais jovens (Sujon, 2021) não tardou a ser replicado pela concorrência: em 2020, o *Instagram* (entretanto adquirida pelos proprietários do *Facebook*, uma corporação de nome *Meta*) incorporou na sua aplicação duas novas valências: *stories*, publicações efémeras em formato vertical de imagens (com ou sem movimento) e com filtros disponíveis (tal como o *Snapchat*) e *reels*, ferramenta que permite publicar vídeos com 15 a 60 segundos de duração (a apresentação das publicações, em *scroll* vertical, é muito semelhante à do *TikTok*).

Temos, portanto, o formato vertical da imagem, a efemeridade das publicações e a curta duração dos conteúdos como elementos comuns às redes sociais mais populares entre os inquiridos. A discussão sobre os efeitos perniciosos da exposição excessiva a ecrãs e às redes sociais (principalmente no que toca à capacidade de concentração) já tem alguns anos¹⁰⁷. Todavia, sendo as redes sociais controladas (julgo que praticamente sem exceção) por empresas e corporações capitalistas, não creio que a preocupação das mesmas seja outra que não a prossecução de lucros, que advêm da angariação e engajamento de utilizadores, e como tal é de crer que esta tendência continue a reinar, com consequências que desconheço, mas que se adivinham nefastas (Hoffman, 2024).

A segunda parte do inquérito incidiu na interação dos alunos com as imagens em contexto de aula de História, mais concretamente com as imagens que o manual proporciona e no modo de apresentação em aula.

Questionados acerca da importância do manual de História (figura 22), a maioria dos alunos acha-o interessante (38%) ou mesmo essencial (43%), contra a indiferença de 13% dos inquiridos e o desprezo de 2% (figura 16). No que toca à frequência de utilização do manual (figura 23), a grande maioria (62%) usa-o para estudar para provas de avaliação, havendo uma minoria de 5% que lhe dá uso todas as semanas, idêntica proporção para os que apenas o usam para cumprir trabalhos de casa. Quase um quinto

¹⁰⁶ Para citar um exemplo datado de 2020: “Indeed, TikTok is being sued by a «class action lawsuit filed in California» for collecting personally identifiable data about its users and including spyware in the app” in Sujon (2021), p. 225; entretanto, nos inícios de 2024, foi desencadeado um processo que pode determinar a interdição da rede social nos EUA (Allyn, 2024).

¹⁰⁷ Tem sido inclusive matéria explorada na ficção televisiva; nas palavras de uma das personagens da série *Euphoria* (HBO, 2019): “«I don’t think I have an attention span for real life anymore»” (“«acho que já não tenho capacidade de concentração para a vida real»”, tradução minha) (Pochmara, 2022, p. 2).

dos inquiridos assume usá-lo poucas vezes (17%), enquanto uns significativos 8% diz nunca o usar de todo.



Figura 22. Importância do manual de História para os alunos.

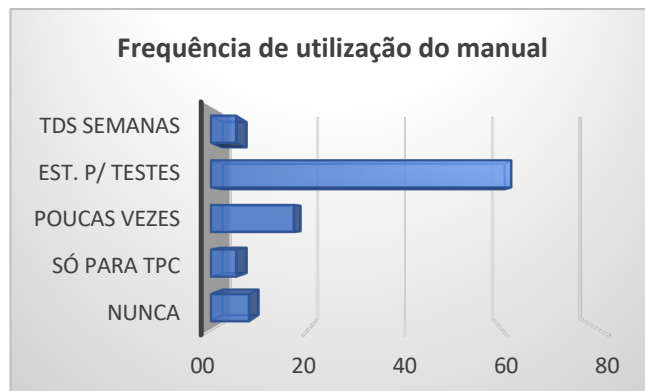


Figura 23. Frequência da utilização do manual de História.

Mudando o enfoque para as imagens patentes no manual, torna a haver um grande consenso favorável às mesmas (figura 24), achando-as essenciais (39%) e interessantes (37%). Numa coincidência que mostra alguma coerência com os resultados da figura 22, uma proporção praticamente igual de inquiridos expressa indiferença ou desprezo pelas imagens do manual de História (cerca de 16% de respostas).

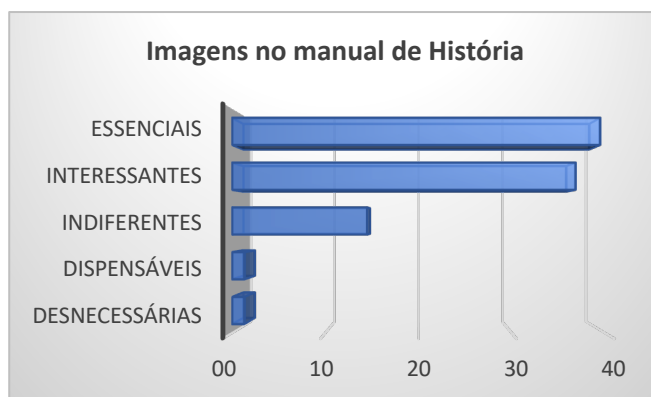


Figura 24. Opinião acerca das imagens no manual de História.

Virando o enfoque para a relação entre imagens e texto no manual de História, as opiniões dividem-se. Não havendo uma clara unanimidade acerca de uma eventual predominância da imagem sobre o texto (figura 25), já em relação ao oposto a reação é esclarecedora (figura 26); o desapego ao texto é grande, mas ainda se verifica alguma resistência à predominância da imagem.

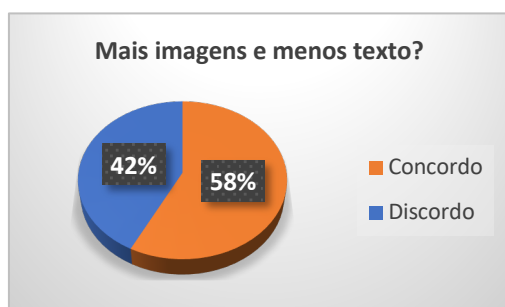


Figura 25. Preferes mais imagens e menos texto?

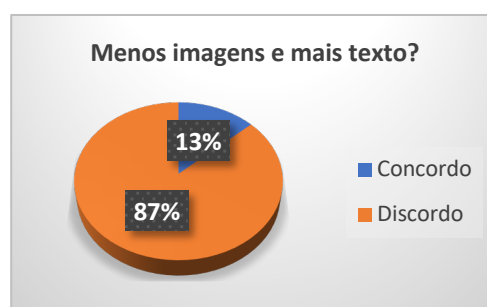


Figura 26. Preferes menos imagens e mais texto?

O apreço pela forma como o manual organiza imagens e texto (figura 27) é dos itens que mais consenso gerou: a esmagadora maioria (89%) concorda que há um equilíbrio entre ambos. A hipótese de as imagens serem maiores e com mais detalhe (figura 28) também colhe a maioria das aprovações (65%), mas não é unânime.

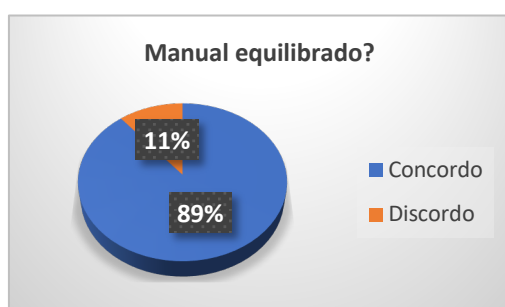


Figura 27. Achas o manual equilibrado entre imagens e texto?

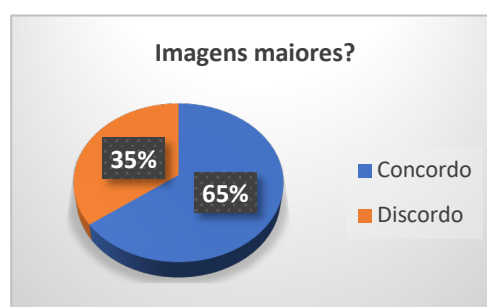


Figura 28. Gostarias de ter imagens maiores no manual?

A hipótese de o manual conter textos mais aprofundados (figura 29) colhe as simpatias de três quintos dos inquiridos, revelando que o texto não é um recurso completamente desprezado pelos alunos. Existir a possibilidade de as imagens serem transmitidas por recursos digitais (projeção ou site, por exemplo – figura 30) granjeia muita simpatia, com 72% dos inquiridos a concordarem com esta hipótese.

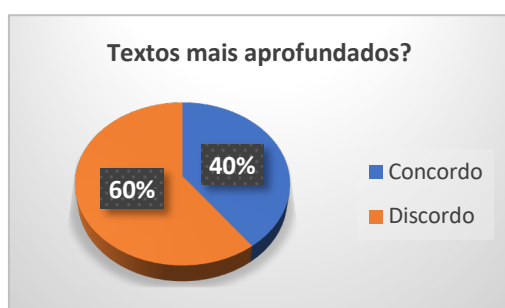


Figura 29. Gostarias de ter textos mais aprofundados no manual?

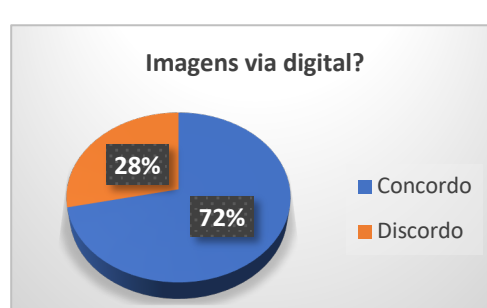


Figura 30. Preferias ter imagens via digital?

Sem surpresa, visto tratar-se de um tema que muito tem dividido a opinião pública e que constatei estar presente no quotidiano escolar (isto para não falar de discussões

informais entre mestrandos, resultando não raro em discussões aceras), questionar os alunos se o manual de História deve assumir inteiramente o formato digital (figura 31) produziu o resultado mais dividido de todo o inquérito: apenas 7% separam os que discordam (ainda assim a maioria, com 53%) dos que concordam (47%). Quando a pergunta é inversa e se questiona se o manual deve assumir apenas e só o formato impresso (figura 32) dá-se um volte-face, com 64% a discordar e 36% a concordar com essa hipótese (que, na verdade, é a situação atual: os manuais são fornecidos gratuitamente, mas apenas na sua modalidade impressa, ficando os conteúdos digitais ao dispor do docente ou de alunos que tenham interesse ou possibilidade de adquirir esse conteúdo às editoras).

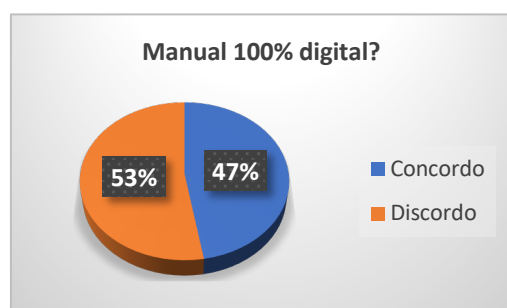


Figura 31. Preferias ter um manual apenas digital?

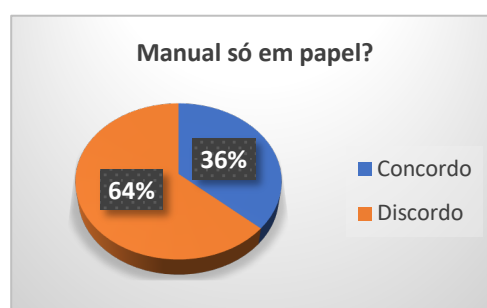


Figura 32. Preferias ter um manual apenas em papel?

Registo, portanto, que os manuais de História ainda granjeiam bastante apreço entre os alunos, mesmo na sua forma impressa, por muito que o apelo do digital seja evidente, particularmente quando se coloca a hipótese de trabalhar as imagens em aula através de projeção (por exemplo).

À laia de conclusão deste capítulo, posso constatar que apesar das preferências dos inquiridos nos consumos de media irem para as redes sociais (das quais todos os inquiridos são utilizadores) muito dependentes de imagem em movimento e pautadas por um imediatismo muito pouco consentâneo com o ambiente escolar, o “velho” manual impresso mantém algum capital de apreço. Todavia, as potencialidades das tecnologias digitais não são alheias aos alunos, que apreciam as possibilidades abertas neste campo particularmente no que toca às imagens.

5. Considerações finais

É provável que não haja história interessante senão na montagem, no jogo rítmico, na contradança das cronologias e dos anacronismos.
Georges Didi-Huberman, *Diante do tempo*, 2017, p. 41.

A montagem é um artifício que me é particularmente caro. Cada aula supervisionada que programei foi idealizada com uma linguagem que muito deve à montagem cinematográfica; tem sido uma solução confortável, admito-o. Mas do conforto também se faz confiança e esta traz frutos quando se colocam materiais didáticos defronte de uma turma de jovens com faro apurado para sentir a mínima perturbação no docente.

Foi sob este signo que abordei toda a preparação das aulas supervisionadas. As reações dos alunos foram, em geral, positivas. O trabalho em aula passou por analisar imagens, convocar os alunos para as comentar; tal permitiu aos alunos compreenderem, por um lado, que a opinião que emitem é sempre válida desde que emitida de forma séria e por outro perceberem que a emoção que as imagens lhes suscitam são igualmente válidas – mesmo as de indignação, indiferença ou até sarcasmo.

De modo a consolidar conhecimentos ao mesmo tempo que recolhia elementos de avaliação, depois de alguns tempos letivos de natureza mais expositiva, pus em prática a estratégia da aula oficina. Separei a turma em grupos, que, trabalhando gregariamente, analisaram vários media: uma pintura, dois livros e um vídeo acompanhado de dois textos (ver planificação em Anexo III, p. 50). O objetivo foi fomentar a discussão e capacidade de argumentação, bem como – no caso da análise da pintura – dar espaço a interpretações mais livres dos alunos. Longe devem ir os tempos em que o trabalho na aula de História se esgotava na simples enunciação de factos por ordem cronológica: qual é o sentido, aliás, desta abordagem quando qualquer aparelho passível de transportar no bolso nos garante essa informação em segundos?

Estudar, ainda que de forma incipiente e muito superficial, o labor a que Aby Warburg dedicou os últimos anos da sua vida foi uma experiência quase transcendental. O processo exaustivo de procura e seleção de imagens a que me entreguei encontrou no trabalho de Aby Warburg um estrondoso eco do passado, um antepassado do advento dos meios informáticos, que tudo aceleram e quase tudo tornam exibível. Quanto de ecrã

contemporâneo vejo naquele caos organizado, em milhares de imagens distribuídas por painéis? Quanto daqueles painéis não permanece nas apresentações digitais de hoje?

De certa forma, Warburg e Walter Benjamin estiveram, ambos, no olho da história de Georges Didi-Huberman: o primeiro desesperou com a I Guerra Mundial¹⁰⁸ e faleceu com a República de Weimar prestes a desmoronar-se ante a ascensão nazi; o segundo viu os soldados regressarem “mudos do campo de batalha”¹⁰⁹, para mais tarde interromper o exílio em França à conta do avanço da Wehrmacht: pressentindo em Espanha o fracasso da fuga à Gestapo, tomou a própria vida. Está claro que é mais fácil entendê-lo agora, à distância de quase um século, mas durante a produção deste relatório foi extremamente difícil discernir por onde andaré hoje esse “olho”: na Faixa de Gaza? Na frente de batalha do leste da Ucrânia? Nas minas da República Democrática do Congo? Numa fábrica anónima no interior da República Popular da China? Sob um viaduto, entre abrigos precários, no *vale do silício* da Califórnia?

A percepção do mundo tornou-se tão mediada quanto imediata – é possível acompanhar um resgate de sobreviventes de um bombardeamento quase ao segundo e, no tempo de um golpe de dígito, comprar um artefacto *extremamente útil* a um preço irrisório (financeiramente) mas trágico (ética e moralmente).

Teremos, potencialmente, milhões de “olhos da história”, que tudo testemunham, tudo publicam, mas que em simultâneo muito distorcem? Estaremos mais perto de compreender o mundo na sua imensa complexidade ou a contaminar a nossa percepção da realidade até ao ponto da extinção, como os pirilampos da famosa parábola de Pier Paolo Pasolini?¹¹⁰

Dos pirilampos de Pasolini aos relâmpagos de Benjamin¹¹¹, as imagens foram lampejos a iluminar a escuridão; dir-se-ia que, em 2024, cada um de nós traz uma lanterna no bolso, mas o Sol teima em não sair do zénite. Talvez a montagem seja uma forma de abrir caminho pelo meio das imagens que tudo invadem, como sugere Didi-

¹⁰⁸ “Nos seus *Persönliche Erinnerungen an Aby Warburg* [Recordações Pessoais de Aby Warburg], Carl Georg Heise enfatizou o «sofrimento indescritível» suportado pelo historiador a partir de 1914, perante aquilo a que chamava a *Weltkatastrophe*, «a catástrofe do mundo», in Didi-Huberman (2013), p. 164.

¹⁰⁹ “(...) uma geração que fez, em 1914-18, uma das experiências mais monstruosas da história universal. (...) Não se tinha, naquela época, a experiência de que os homens voltavam mudos do campo de batalha? Não voltavam mais ricos, mas mais pobres de experiências partilháveis.” in Benjamin (2010), p. 73.

¹¹⁰ Num artigo que se tornou emblemático, o cineasta aludiu à extinção dos pirilampos causada pela poluição luminosa noturna numa analogia com o que entendia ser a decadência da cultura italiana. Cf. Pasolini (1975).

¹¹¹ Cf. Didi-Huberman (2022), p. 79.

Huberman: “Se ignorarmos esse trabalho dialéctico das imagens, corremos o risco de não compreender nada e de confundir tudo: confundir o facto com o fetiche, o arquivo com a aparência, o trabalho com a manipulação, a montagem com a mentira, a semelhança com a assimilação...”¹¹²

Baudelaire, num texto evocado alguns capítulos atrás (*Morale du joujou*¹¹³), apontava os “jogos científicos” (por exemplo, caleidoscópios e estereoscópios, jogos de imagens que no século XIX antecederam o cinema por umas décadas) como algo que poderia cativar as crianças e “desenvolver no cérebro infantil o gosto pelos efeitos maravilhosos e surpreendentes”¹¹⁴. As considerações do poeta francês acerca da relação paradoxal das crianças com os brinquedos – ora admirando-os, ora esventrando-os na ânsia de lhes encontrar a essência – foram importantes para Walter Benjamin teorizar a dialética das imagens.

A releitura de ambos por Georges Didi-Huberman alimentou em mim o desejo de, por via das imagens, cativar os alunos apelando a uma qualquer réstia de infância. Tenho consciência da dificuldade da tarefa de quem procura prender a atenção para lá dos magros segundos a que esta parece estar confinada estes tempos, mas ao mesmo tempo o desafio reveste-se de uma urgência que penso estar no âmago do que significa lecionar hoje em dia: dar oportunidade ao aluno de se questionar a si mesmo e de questionar o mundo que o rodeia nas melhores condições possíveis.

¹¹² In Didi-Huberman (2012), p. 191.

¹¹³ Cf. Baudelaire (1964), pp. 197 a 203.

¹¹⁴ Tradução minha: “(...) but they can (...) develop in the childish brain a taste for marvellous and unexpected effects” in Idem, p. 201.

Bibliografia

- AEDD (2023). *Projeto Educativo 2022-2026*.
<http://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis/instrumentos-de-autonomia#:~:text=Projeto%20Educativo%20do%20Agrupamento>
- APEL (2024). *Mercado do Livro. Hábitos de Compra e Leitura em Portugal. Resultados 2023 e comparativo 2022*.
http://book.apel.pt/wp-content/uploads/2024/10/2024_Habitos-Compra-e-Leitura-Portugal.pdf
- Afonso, M. I. B. (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialização em Educação em História e Ciências Sociais. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Agamben, G. (1999) *Potentialities. Collected Essays in Philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Allyn, B. (2024, 24 de abril). *President Biden signs law to ban TikTok nationwide unless it is sold*. NPR. <http://www.npr.org/2024/04/24/1246663779/biden-ban-tiktok-us>
- Araújo, N. J. C. (2018). "Os manuais escolares de História: um estudo." in Ribeiro, C., Alves, L. & Henriques, R. P., *Manuais Escolares: Presenças e Ausências*. Porto: CITCEM.
- Assembleia da República (2006). "Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto". *Diário da República* 1.ª série, n.º 165, pp. 6213-6218.
<http://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/08/16500/62136218.pdf>
- Barthes, R. (2006). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.
- Baudelaire, C. (1964) *The painter of modern life and other essays*. New York: Phaidon Press.
- Benjamin, W. (1991). *Écrits français. Présentés et introduits par Jean-Maurice Monnoyer*. Paris: Gallimard.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio de Água.
- Benjamin, W. (2010). *O anjo da história*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Böttger, T. & Zierer, K. (2024). "To Ban or Not to Ban? A Rapid Review on the Impact of Smartphone Bans in Schools on Social Well-Being and Academic Performance." *Education Sciences*, 14, 906. <http://doi.org/10.3390/educsci14080906>
- Bredenkamp, H. (2015). *Teoria do acto icónico*. Lisboa: KKYM.

- Cardoso, G. & Baldi, V. (Coord. Científica) (2023). *Retrato Digital de Portugal. Caracterização e tendências de utilização das redes sociais – 2015 a 2023*. OBERCOM. http://obercom.pt/wp-content/uploads/2023/09/Retrato_redes_sociais_2023_FINAL6Set.pdf
- Carvalho, G. (2011). “As Imagens dos Manuais Escolares: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica.” *Da Investigação às Práticas I* (2), pp. 58-78. ESEL. <http://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/download/62/63/121>
- Conselho da Europa (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI – Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Darwin, C. (1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: The University of Chicago Press.
- Debord, G. (2012). *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Antígona.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). “Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension.” *Educational Research Review*, Volume 25, pp. 23-38. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Didi-Huberman, G. (2012). *Imagens, apesar de tudo*. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2013) *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2015) *Que emoção? Que emoção!* Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2016). *Ninfa Moderna*. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2017a). *Diante do tempo*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Didi-Huberman, G. (2017b). *The surviving image: phantoms of time and time of phantoms: Aby Warburg's history of art*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Didi-Huberman, G. (2018). *The Eye of History. When images take positions*. Toronto: Ryerson Image Centre.
- Didi-Huberman, G. (2019). *Remontagens do tempo sofrido. O olho da história, 2*. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2022). *Sobrevivência dos Pirilampos*. Lisboa: KKYM.
- Gajdics, J. & Jagodics, B. (2022) “Mobile Phones in Schools: With or Without you? Comparison of Students’ Anxiety Level and Class Engagement After Regular and Mobile-Free School Days.” *Tech Know Learn* 27, 1095–1113.

<http://doi.org/10.1007/s10758-021-09539-w>

Guerreiro, A. (2014, 11 de abril). *Sentir o tempo e ver a História nas imagens* [entrevista a Georges Didi-Huberman]. *Público*.

<http://www.publico.pt/2014/04/11/culturaipsilon/noticia/sentir-o-tempo-e-ver-a-historia-nas-imagens-332932>

Guerreiro, A. (2024, 19 de julho). *Uma imagem, um acto*. *Público*.

<http://www.publico.pt/2024/07/19/culturaipsilon/cronica/imagem-acto-2097801>

Hoffman, K. (2024). "Saving the Generations to Come from the Short Videos." *Science Insights*, 44(3), 1273–1274. <http://doi.org/10.15354/si.24.co180>

International Telecommunications Union (2023). *Measuring digital development: Facts and Figures 2023*. <http://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2023/>

Kendall, G. (2019, 9 julho) *Apollo 11 anniversary: Could an iPhone fly me to the moon?* Independent. <http://www.independent.co.uk/news/science/apollo-11-moon-landing-mobile-phones-smartphone-iphone-a8988351.html>

LaSpina, J.A. (1998). *The Visual Turn and The Transformation of the Textbook*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Magalhães, J. (2011). *O Mural do Tempo – Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri.

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media*. Cambridge: The MIT Press.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos Alunos. 9º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, História*. s/l.: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2023). "Gabinete do Ministro, Despacho n.º 7798/2023". *Diário da República*, 2.ª série, N.º 146, 28 de julho de 2023, pp. 65-69.

Ministério da Educação e da Ciência (2014). "Decreto-Lei n.º 5/2014 de 14 de janeiro". *Diário da República*, 1.ª série, N.º 9. pp. 155 – 159.

<http://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/01/00900/0015500159.pdf>

Monteiro, A. J. (2010). "A (re)valorização de outras fontes históricas: a problemática dos manuais escolares." in Ribeiro, M. M. T. (coord.) *Outros Combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Moreira, C. F. (2024, 10 de agosto). *Movimento Menos Ecrãs, Mais Vida considera medida sobre manuais digitais insuficiente*. *Público*.

<http://www.publico.pt/2024/08/10/sociedade/noticia/movimento-menos-ecras-vida-considera-medida-manuais-digitais-insuficiente-2100455>

- Napoli, M. D. (2016). “«The Mobile Effect» on screen format: the case of vertical videos.” *Journal of Science and Technology of the Arts*, 8(2), 45-49.
<http://doi.org/10.7559/citarj.v8i2.169>
- Navarro-Güere, H. (2024). “El vídeo de formato vertical en dispositivos móviles. Estudio de caso en TikTok, Instagram Reels y YouTube Shorts”. *Revista De Comunicación*, 23(1), 377-394. <http://doi.org/10.26441/RC23.1-2024-3316>
- Nunes, M. T. A. (2007). *Género e Cidadania em Imagens de História*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género / Presidência do Conselho de Ministros.
- Pasolini, P. P. (1975, 1 de Fevereiro) *Il vuoto del potere in Italia*. Corriere della Sera.
<http://www.corriere.it/speciali/pasolini/potere.html>
- Pereira, M. H. R. (Introdução, tradução e notas) (2001). *A República, Platão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (2001) *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pochmara, A. (2022). “I Don’t Think I Have an Attention Span for Real Life Anymore”: Excessive Stimulation, Sense of Meaninglessness, and Boredom in Sam Levinson’s Euphoria. *European journal of American studies* [Online], 17-4.
<http://doi.org/10.4000/ejas.19092>
- Pozo Andrés, M.d.M.d. & Braster, S. (2020). “The Visual Turn in the History of Education.” in Fitzgerald, T. (eds) *Handbook of Historical Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore.
http://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_53
- Presidência do Conselho de Ministros (2022). “Resolução do Conselho de Ministros n.º 43/2022”. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 96 (18 de maio de 2022), pp. 2 – 3.
<http://files.dre.pt/1s/2022/05/09600/0000200003.pdf>
- Ryan, K. (2017). “Vertical video: rupturing the aesthetic paradigm.” *Visual Communication* 17 (2), pp. 245-261. <http://doi.org/10.1177/1470357217736660>
- Sloan, W. D. (ed.) (2017). *The Media in America. A History*. Northport: Vision Press.
- Sobrinho Junior, J. F., & Mesquita, N. A. da S. (2023). “A realidade aumentada como interface de integração com o livro didático.” *Educação e Pesquisa*, 49, e257018.
<http://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257018>
- Sontag, S. (2012). *Ensaio sobre Fotografia*. Lisboa: Quetzal.
- Stafford, B. M. (1996), *Good looking: Essays on the virtue of images*. Cambridge: The MIT Press.

Sujon, Z. (2021). *The Social Media Age*. Londres: SAGE.

Toma M-V. & Turcu, C. E. (2022). "Towards Education 4.0: Enhancing Traditional Textbooks with Augmented Reality and Quick Response codes." *International Conference on Development and Application Systems (DAS)*, Suceava, Roménia, pp. 144-149. <http://www.dasconference.ro/usb2022/data/papers/D07-paper.pdf>

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>

Manuais escolares consultados

Rosas, M. A. M.; Couto, C. P. & Jesus, E. (2021). *Entre Tempos, Parte 1, 2 e 3. História A, 10^o ano*. S.l.: Porto Editora.

Rosas, M. A. M., Couto, C. P. & Santos, A. C. (2022). *Entre Tempos, Parte 1, 2 e 3. História A, 11^o ano*. S.l.: Porto Editora.

Rosas, M. A. M., Couto, C. P., Costa, A. & Santos, A. C. (2023). *Entre Tempos, Parte 1, 2 e 3. História A, 12^o ano*. S.l.: Porto Editora.

Sousa, L., Soares L. & Albino, M. (2021). *h.7. História 7^o ano*. S.l.: ASA.

Sousa, L. & Soares L. (2023) *h.9. História 9^o ano*. S.l.: ASA.

Manuais consultados na "Escola Virtual", plataforma online da Porto Editora:

(<http://app.escolavirtual.pt/portal/dashboardteacher>, acessido em 13/01/2024)

Andrade, A.; Pereira, C.; Teixeira, H.; Remelgado, P. & Magano, T. (s.d.) *Somos História 8. História – 8^o ano*. Porto: Areal Editores.

Andrade, A., Vieira, H., Remelgado, P. & Magano, T. (s.d.) *Somos História 9. História – 9^o ano*. Porto: Areal Editores.

Amaral, C., Alves, B., Tadeu, T. & Vilaça, O. (2021). *HSI: História Sob Investigação. História 7^oano*. Porto: Porto Editora.

Amaral, C., Alves, B., Tadeu, T. & Vilaça, O. (2022). *HSI: História Sob Investigação. História 8^oano*. Porto: Porto Editora.

- Amaral, C., Alves, B., Tadeu, T. & Vilaça, O. (2023). *HSI: História Sob Investigação. História 9º ano*. Porto: Porto Editora.
- Correia, Rui; Guerreiro, J. & Nabais, A. (2023). *Procura – O teu manual de História 9º ano. História, 9º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Raiz Editora.
- Fortes, A., Gomes, F. F. & Fortes, J. (s.d.). *Novo Linhas da História 10. História A – 10º ano – Partes 1, 2 e 3*. Porto: Areal Editores.
- Fortes, A., Gomes, F. F. & Fortes, J. (s.d.). *Novo Linhas da História 11. História A – 11º ano – Partes 1, 2 e 3*. Porto: Areal Editores.
- Fortes, A., Gomes, F. F. & Fortes, J. (s.d.). *Novo Linhas da História 12. História A – 12º ano – Partes 1, 2 e 3*. Porto: Areal Editores.
- Maia, C., Maia, A. M., Araújo, J. P. & Caraméz, A. M. (2021). *Vamos à História. História 7º ano*. Porto: Porto Editora.
- Maia, C., Maia, A. M., Caraméz, A. M. & Araújo, J. P. (2022). *Vamos à História. História 8º ano*. Porto: Porto Editora.
- Maia, C., Maia, A. M. & Caraméz, A. M. (2023). *Vamos à História. História 9º ano*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. S., Torres, M. & Barros, M. M. de (s.d.). *Hoje há História! 8. História. 8º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Raiz Editora.
- Pedrosa, A.; Travassos, A. & Magano, T. (s.d.) *Somos História 7. História – 7º ano*. Porto: Areal Editores.
- Torres, M. & Barros, M. M. de (s.d.). *Manual de História 7. História. 7º ano. 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Raiz Editora.

Manuais consultados na “Aula Digital”, plataforma online do Grupo Leya:

(<http://auladigital.leya.com/pt-PT/entry/>, acessido em 14/01/2024)

- Cantanhede, F., Silva, J., Gago, M. & Torrão, P. (s.d.). *O Fio da História, 8º ano*. S.l.: Texto Editora.
- Cantanhede, F., Silva, J., Gago, M. & Torrão, P. (s.d.). *O Fio da História, 9º ano*. S.l.: Texto Editora.
- Oliveira, A. R., Cantanhede, F., Catarino, I., Gago, M. & Torrão, P. (s.d.). *O Fio da História, 7º ano*. S.l.: Texto Editora.
- Sousa, L. & Soares, L. (s.d.). *h.8. História 8º ano*. S.l.: ASA.

Anexos

Anexo I – Inquérito aos alunos – A Imagem e o Quotidiano



Inquérito aos alunos
A imagem e o quotidiano



Nota: o presente questionário – anónimo – faz parte da pesquisa que estou a desenvolver no âmbito do mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Agradeço desde já a tua participação e a tua sinceridade. Nada aqui se destina a avaliar o que quer que seja; o objetivo é apenas registar os teus interesses pessoais e a forma como te relacionas com as imagens que vês diariamente.

Inquérito nº _____

I. Quotidiano

1. Assinala os *media* que utilizas nos teus tempos livres:

Computador Telemóvel Tablet Televisão Consola Livros/Jornais
"de mesa", (smartphone, (Android, (Playstation, (revistas, etc)
portátil, etc. seja Android, iPad, etc) outras)

Outro? Qual? _____

1.1. Caso tenhas assinalado **Televisão**, indica o tipo de programas ou recursos a que nela assistes:

Canais TV livres Canais da "Box" Netflix Disney+ Prime (Amazon)
(RTP1 e 2, SIC, TVI) (CMTV, AXN, etc)

HBO Max YouTube Jogos

Outro? Qual? _____

1.2. Caso tenhas assinalado **Telemóvel e/ou Tablet**:

1.2.1 O dispositivo pertence-te (é de teu uso pessoal)?

Sim Não

1.2.2 Indica o tipo de utilização que mais frequentemente lhe dás:

Mensagens Chamadas Redes sociais Vídeo Jogos Câmara
(SMS, (facebook, etc) (youtube, (fotos,
whatsapp) etc) vídeo)

Outra? Qual? _____

1.3 Caso tenhas assinalado **Computador**, indica o tipo de utilização mais frequente:

Internet **Redes sociais** **Vídeo** **Notícias** **Jogos**
(sites) (facebook, etc) (atualidade, desporto, etc)

Outra? Qual? _____

1.4 Caso tenhas assinalado **Livros/Jornais**, indica o tipo que preferes:

Ficção **Não-ficção** **Jornais/Revistas** **BD**
(romances) (biografias, etc) (notícias, desportivos, atualidades, etc)

Outro? Qual? _____

2. Em que partes do teu dia – excluindo as horas de descanso e as horas na aulas – dás uso a estes meios (telemóvel, televisão, livros, etc)?

manhã **almoço** **tarde** **jantar** **noite**

3. Usas alguma rede social?

Sim **Não**

3.1. Se sim, assinala (X) as que usas:

Instagram **Facebook** **Snapchat** **Reddit** **Telegram**
TikTok **X (antigo Twitter)** **Discord** **whatsapp**

Outra? Indica qual. _____

II. **Escola**

NOTA: por “manual” ou “manual de História” refiro-me ao que utilizaste este ano letivo.

4. Como avalias a importância do manual de História para ti e para o teu estudo?

Desnecessário Dispensável Indiferente Interessante Essencial

5. Consultas o manual de História com que regularidade?

Nunca Só para TPC Poucas vezes Estudar para testes Todas as semanas

6. Como avalias as imagens presentes no teu manual de História?

Desnecessárias Dispensáveis Indiferentes Interessantes Essenciais

7. Assinala se **concordas ou não** com as afirmações da tabela abaixo:

	Concordo	Discordo
O manual podia ter mais imagens e menos texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual podia ter menos imagens e mais texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre imagens e texto, o manual parece-me equilibrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual podia ter imagens mais detalhadas , maiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual podia ter textos mais aprofundados e abdicar de algumas imagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual podia usar recursos digitais (projeção, site, etc) para as imagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual podia ser inteiramente digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual deve ser só em formato papel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Por que meio preferes que sejam apresentadas imagens para analisar em aula (escolhe só um)?

Em fotocópia No manual Projeção

Outro? Indica qual.

Muito obrigado pela tua participação!

Anexo II - Resultados do Inquérito

1.	Computador	Telemóvel	Tablet	Televisão	Consola	Livros/Jornais	Outro	Assinala os media que utilizas nos teus tempos livres	
7e	11	20		4	17	11	7	0	
9e	14	20		2	16	6	3	0	
10e	10	22		2	17	6	7	0	
11e	8	12		0	9	5	3	0	
total	43	74		8	59	28	20	0	
%	56,6	97,4		10,5	77,6	36,8	26,3	0,0	
1.1	Livres	Box	Netflix	Disney+	Prime	HBO Max	YouTube	Jogos	Outro
7e	6	7		14	7	4	14	7	0
9e	5	4		16	8	5	12	5	1
10e	7	9		16	6	5	13	7	0
11e	4	6		9	4	0	7	4	0
total	22	26		55	23	14	46	23	1
%	37,3	44,1		93,2	39,0	23,7	78,0	39,0	1,7
1.2.1	Sim	Não	O dispositivo pertence-te (é de teu uso pessoal)?						
7e		18							
9e		19							
10e		22							
11e		12							
total		71							
%	93,4	2,6							
1.2.2	Mensagens	Chamadas	Redes Sociais	Video	Jogos	Camara	Outra	Indica o tipo de utilização que mais frequentemente lhe dá:	
7e	14	10		16	9	6	6	0	
9e	18	12		19	10	7	7	0	
10e	19	8		14	10	9	9	0	
11e	4	4		12	4	1	2	0	
total	59	34		61	33	24	24	0	
%	79,7	45,9		82,4	44,6	32,4	32,4	0,0	
1.3	Internet	Redes Sociais	Video	Noticias	Jogos	Outra	Caso venhas assinalado Computador, indica o tipo de utilização mais frequente:		
7e	7	5		6	2	0			
9e	8	4		5	1	10			
10e	7	1		3	0	4			
11e	6	0		4	1	3			
total	28	10		18	4	28			
%	65,1	23,3		41,9	9,3	65,1			
1.4	Ficção	Não-ficção	Jornais/Revistas	BD	Caso venhas assinalado Livros/Jornais, indica o tipo que preferes:				
7e	6	0		5					
9e	4	1		0					
10e	5	1		1					
11e	2	1		0					
total	17	3		6					
%	85,0	15,0		30,0					
2.	manhã	almoço	tarde	jantar	noite	Em que partes do teu dia – excluindo as horas de descanso e as horas na aulas – dás uso a estes meios (telemóvel, televisão, livros, etc)			
7e	9	9		17	8				
9e	11	11		15	5				
10e	8	6		15	6				
11e	4	2		9	1				
total	32	28		56	20				
%	42,1	36,8		73,7	26,3				
3.	sim	não	Usas alguma rede social?						
7e		20							
9e		21							
10e		21							
11e		13							
total		75							

Total	76
7e	20
9e	21
10e	22
11e	13

%	98,7	0,0											Se sim, assinala (X) as que usas:	
3.1	instagram	facebook	snapchat	reddit	telegram	tiktok	X	Discord	whatsapp	outra	2 Viki; Netflix; Spotify; Pinterest			
7ºe	19	8	13	2	4	20	6	10	20		2 Twitch; Tinder; TenTen			
9ºe	21	3	17	2	0	16	5	17	9	20	2 WeVerse; TenTen			
10ºe	22	0	15	0	4	20	6	3	3	18				
11ºe	11	2	9	2	1	13	3	2	2	11				
total	73	12	54	6	9	69	20	24	69	6				
%	97,3	16,0	72,0	8,0	12,0	92,0	26,7	32,0	92,0	8,0				
4.	Desnecessário	Dispensável	Indiferente	Interessante	Essencial	Como avalias a importância do manual de História para ti e para o teu estudo?								
7ºe	1	0	3	9	7									
9ºe	0	1	2	10	7									
10ºe	0	0	2	2	11									
11ºe	0	0	3	8	8									
total	1	1	10	29	33									
%	1,3	1,3	13,2	38,2	43,4									
5.	Nunca	56 para TPC	Poucas vezes	Est. p/ testes	Tds semanas	Consultas o manual de História com que regularidade?								
7ºe	3	2	4	11	0									
9ºe	1	2	4	13	0									
10ºe	1	0	3	14	3									
11ºe	1	0	2	9	1									
total	6	4	13	47	4									
%	7,9	5,3	17,1	61,8	5,3									
6.	Desnecessárias	Dispensáveis	Indiferentes	Interessantes	Essenciais	Como avalias as imagens presentes no teu manual de História?								
7ºe	0	1	4	7	8									
9ºe	1	0	4	8	5									
10ºe	0	0	3	8	9									
11ºe	0	0	0	5	8									
total	1	1	11	28	30									
%	1,3	1,3	14,5	36,8	39,5									
7.	Concordo	Discordo	O manual podia ter mais imagens e menos texto											
7.1	42	31												
%	55,3	40,8												
7ºe	15	5												
9ºe	12	8												
10ºe	11	9												
11ºe	4	9												
total	40	65	O manual podia ter menos imagens e mais texto											
%	13,2	85,5												
7ºe	5	15												
9ºe	2	18												
10ºe	3	19												
11ºe	0	13												
total	8	85,5	Entre imagens e texto, o manual parece-me equilibrado											
%	10,5	85,5												
7ºe	16	4												
9ºe	17	3												
10ºe	19	1												
11ºe	13	0												
total	48	26	O manual podia ter imagens mais detalhadas, maiores											
%	63,2	34,2												
7ºe	14	6												
9ºe	15	5												
10ºe	9	12												
11ºe	10	3												
total	29	44	O manual podia ter textos mais aprofundados e abdicar de algumas imagens											
%	29	44												

%	38,2	57,9			
7º	8	12			
9º	7	12			
10º	9	12			
11º	5	8			
7,6	53	21	O manual podia usar recursos digitais (projecção, site, etc) para as imagens		
%	69,7	27,6			
7º	17	3			
9º	15	5			
10º	13	8			
11º	8	5			
7,7	35	39	O manual podia ser inteiramente digital		
%	46,1	51,3			
7º	12	8			
9º	12	8			
10º	7	14			
11º	4	9			
7,8	27	47	O manual deve ser só em formato papel		
%	35,5	61,8			
7º	6	14			
9º	9	11			
10º	8	13			
11º	4	9			
8,	Fotocópia	Manual	Projecção	Outro	Por que meio preferes que sejam apresentadas imagens para analisar em aula (escolhe só um)?
7º	1	7	12	0	
9º	0	6	13	0	
10º	2	10	7	1	Indiferente
11º	2	5	5	0	
Total	5	28	37	1	
%	6,6	36,8	48,7	1,3	

Anexo III – Exemplo de planificação de aula

Agrupamento de Escolas D.Dinis – Escola Básica de Marvila

História – 9º ano

Tema A Europa e o Mundo no limiar do século XX		
Aprendizagens Essenciais	<i>Sub-Temas</i> Sociedade e cultura num mundo em mudança; Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura.	Conceitos cultura de massas; <i>mass media</i> ; futurismo; abstracionismo; modernismo.
Situação Problema O surgimento dos <i>mass-media</i> e da cultura de massas (continuação). As artes na transição do século XIX para o século XX.		
Questões orientadoras Quais as motivações para a quebra com a arte "oficial" do movimento modernista? Qual a influência do conflito da I Guerra Mundial nas artes do início do século XX?		
Conteúdos	Indicadores de Aprendizagem	Estratégias de abordagem
A transição do século XIX para o século XX através das artes: do expressionismo ao fauvismo.	Identificar semelhanças e quebras estéticas com a arte do século XIX nas correntes que surgem no século XX.	Apresentação <i>Powerpoint</i> com imagens e representações de pinturas que convocarão a intervenção dos alunos.
O Modernismo nas suas diversas correntes (futurismo, cubismo, abstracionismo).	Reconhecer e inserir no modernismo as diferentes correntes artísticas e de pensamento que ocorreram na pintura, bem como na literatura e escultura.	Apresentação <i>Powerpoint</i> com imagens e representações de pinturas que convocarão a intervenção dos alunos.
O efeito da I Grande Guerra nos artistas que a viveram e nas artes em geral.	Reconhecer nas obras de Otto Dix e de George Grosz a influência dos traumas do conflito na produção artística.	Apresentação <i>Powerpoint</i> com imagens e representações de pinturas que convocarão a intervenção dos alunos.
A sociedade e cultura num mundo em mudança.	Consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, com particular enfoque nas artes, por via do método aula-oficina.	Aula-oficina onde, divididos em grupos e deslocando-se fisicamente entre diversas "estações", a saber: pintura projetada no quadro (estação "Arroios" - <i>Metropolis</i> , de Otto Dix), dois livros (estação "Belém" - <i>Filmes, Figuras e Factos da História do Cinema Português</i> , de Manuel Félix Ribeiro e <i>Cinema em Portugal. Os primeiros anos</i> , catálogo da exposição com o mesmo nome) e um vídeo e dois documentos (Estação "Chelas" - <i>Orpheu e o início do Modernismo em Portugal</i> , RTP Ensina; documento 1 - excerto do <i>Manifesto Futurista</i> , de F.T. Marinetti; documento 2 - excerto de <i>Ode Triunfal</i> , Álvaro de Campos), os alunos exploram os materiais referidos de modo a preencher um enunciado com tarefas e questões.
Avaliação		
Engajamento com os conteúdos apresentados; pertinência das intervenções e das questões colocadas; qualidade da argumentação apresentada aquando da exposição de pontos de vista.		
Aplicação nas tarefas e correção no preenchimento da ficha da aula-oficina.		

Orientadora: Professora Marina Correia Rodrigues

25ª e 26ª lições – 14 de março 2024

Professor Estagiário: Rodrigo Candeias

Bibliografia
VVAA. (1997). <i>Années 30 en Europe: Le Temps Menaçant 1929-1939</i> . Paris: Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris/Fiamarion.
ACCIAIUOLI, Margarida (1998). <i>Exposições do Estado Novo: 1934-1940</i> . Lisboa: Livros Horizonte.
HARRISON, Charles e WOOD, Paul (eds.) (1996). <i>Art in theory, 1900-1990</i> . Oxford: Blackwell Publishers.
HOBSBAWM, Eric (1990). <i>A Era do Império. 1875-1914</i> . Lisboa: Editorial Presença.
HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (ed.) (2013). <i>The invention of tradition</i> . Cambridge: Cambridge University Press.
HOBSBAWM, Eric (2014). <i>A Era dos Extremos – História Breve do Século XX, 1914-1991</i> . Barcarena: Editorial Presença.
QUEIROZ, Maria Inês (Coord. Editorial) (2010). <i>Cinema em Portugal. Os primeiros anos</i> . Lisboa: Cinemateca Portuguesa.
RIBEIRO, Manuel Félix (1983). <i>Filmes, Figuras e Factos da História do Cinema Português</i> . Lisboa: Cinemateca Portuguesa.
TORGAL, Luís Reis e PAULO, Heloísa (coord.) (2008). <i>Estados Autoritários e suas representações. Propaganda, Ideologia, Historiografia e Memória</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
Webgrafia
BATISTA, Tiago (s.d.). Dossier Pedagógico 01 <i>Lisboa, Crónica Anedótica</i> ; Plano Nacional de Cinema. http://pnc.gov.pt/01-lisboa-chronica-anedotica
BRANCO, Sérgio Dias (s.d.) Dossier Pedagógico 36 <i>O homem da câmara de filmar</i> ; Plano Nacional de Cinema. http://pnc.gov.pt/36-o-homem-da-camara-de-filmar
The Heckscher Museum of Art, USA - https://www.heckscher.org/exhibitions/george-grosz-eclipse-of-the-sun-1926/
Whitney Museum of American Art, NY, USA - https://whitney.org/artists/540
University of Michigan Museum of Art - https://umma.umich.edu/objects/sur-le-flat-iron-2000-2-172/
Museu de Arte de Estugarda, Alemanha - https://sammlung.kunstmuseum-stuttgart.de/objekt/grossstadt
Manifesto Futurista de Marinetti - https://entrelinhas.livejournal.com/53219.html
RTP Ensina - <i>Orpheu e o início do Modernismo em Portugal</i> - https://ensina.rtp.pt/artigo/orpheu-e-o-inicio-do-modernismo-em-portugal/
<i>Ode Triunfal</i> , Álvaro de Campos - http://arquivopessoa.net/textos/2459
Wikimedia Commons – banco de imagens http://commons.wikimedia.org