

# **A IMAGEM COMO RECURSO DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: USOS E NARRATIVAS EM CONTEXTO DE AULA**

Israel Guarda

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

**DEZEMBRO 2024**

*Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública*

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A supervisão da Prática de Ensino foi da responsabilidade do Professor João de Carvalho Roseiro, docente de História na Escola Secundária de D. Dinis, em Lisboa, no ano letivo de 2023/24.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o envolvimento de uma série de pessoas que, de diversas formas, tornaram possível a sua concretização, às quais endereço a minha profunda gratidão.

Agradeço à Prof. Doutora Raquel Pereira Henriques, Coordenadora do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL) e minha orientadora, pela maneira como acolheu este trabalho. Os seus comentários foram uma preciosa ajuda e sem eles este trabalho seria muito mais pobre. A relação de grande serenidade, ao longo deste percurso, propiciou sempre um bom entendimento e a concretização deste trabalho.

Agradeço ao Professor Orientador Cooperante, João de Carvalho Roseiro, docente de História na Escola Secundária de D. Dinis, pelo apoio profissional, intelectual e pela total disponibilidade. As conversas e conselhos sobre a prática escolar, bem como, a partilha sobre a vida docente, foram de uma enorme generosidade. Uma palavra de apreço, igualmente, à Professora Maria Marina Rodrigues, docente de História na Escola Básica de Marvila, pela oportunidade de aí participar em várias sessões e conversas.

A todos os colegas do Mestrado, em especial à Ana Luísa Santos, Pedro Câmara e Paulo Vicente, pela partilha, pelas discussões e troca de pontos de vista ao longo deste percurso. Um agradecimento especial ao meu colega de estágio, Rodrigo Candeias, pela sua disponibilidade e colaboração em todo este processo.

Por fim, um agradecimento especial à Rosália Guerreiro, minha esposa, que me tem acompanhado, desde sempre, pelas conversas, apoio e paciência. E, finalmente, ao meu filho, Martim Guarda, pelas minhas ausências e maus humores.

## **A IMAGEM COMO RECURSO DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

### **usos e narrativas em contexto de aula**

#### **Resumo**

O presente trabalho sintetiza alguns aspetos relativos à prática letiva da disciplina de História A, na Escola Secundária D. Dinis, no ano letivo de 2023-2024. O mesmo tem como objetivo, a análise da relação entre a prática e a teoria no uso de imagens em sala de aula, em duas turmas do 11º e 12º anos, refletindo-se sobre a influência desta experiência na construção do Conhecimento Histórico pelos alunos. O propósito é explorar o modo como a imagem, enquanto fonte primária, pode contribuir para o entendimento de certas complexidades inerentes ao processo histórico, permitindo cruzar diferentes tipos de fontes e informação.

O trabalho está organizado em quatro secções. A primeira secção aborda as diferentes perspetivas teóricas e metodologias sobre o uso da imagem e a sua ubiquidade. Discute-se o que é uma imagem e o que a distingue das palavras - os problemas metodológicos que se colocam na sua análise e perceção, num mundo dominado por imagens. Paralelamente, examina-se o uso da imagem em sala de aula, no ensino da História. Como evoluiu este processo, que progressos se registam e que problemas e constrangimentos persistem? Na segunda secção, apresenta-se o contexto escolar, assim como, as duas turmas onde decorreu a prática letiva. Na terceira secção, elabora-se sobre a metodologia e as estratégias didáticas adotadas, bem como, a sua relação com os conteúdos e o desenho das atividades realizadas em sala de aula. Por fim, na quarta secção, discute-se os resultados da experiência desenvolvida e avalia-se o seu contributo para a construção do Conhecimento Histórico dos alunos. Não obstante, as dificuldades no decurso da prática letiva, torna-se claro que o trabalho com as imagens no ensino da História é um processo que enriquece o campo de conhecimento do aluno. A sua utilização convoca um processo histórico onde se cruzam diferentes tipos de fontes e informação.

**Palavras-chave:** Imagem; Fontes Visuais; Cultura Visual; Construção de Conhecimento Histórico; Literacia Visual.

## **THE IMAGE AS A RESOURCE FOR HISTORICAL CONSTRUCTION**

### **uses and narratives in the classroom context**

#### **Abstract**

This work summarizes some aspects regarding the teaching practice of the History A, at Escola Secundária D. Dinis, in the academic year 2023-2024. Its objective is to analyze the relationship between practice and theory in the use of images in the classroom, in the 11th and 12th years, reflecting on the influence of this experience on the construction of Historical Knowledge by the students. The purpose is to explore how the image, as a primary source, can contribute to the understanding of certain complexities inherent to the historical process, allowing different types of sources and information to be crossed.

The work is organized into four sections. The first section addresses the different theoretical perspectives and methodologies on the use of images and their ubiquity. We discuss what an image is and what distinguishes it from words - the methodological problems that arise in its analysis and perception, in a world dominated by images. At the same time, the use of images in History teaching is examined. How has this process evolved, what progress has been made and what problems and constraints persist? In the second section, the school context is presented, as well as the two classes where the teaching practice took place. In the third section, the methodology and teaching strategies adopted are discussed, as well as their relationship with the content and the design of activities carried out in the classroom. Finally, in the fourth section, the results of the experience developed are discussed and its contribution to the construction of students' Historical Knowledge is evaluated. From the exercise developed, it appears that the use of images in teaching History is a process that enriches the student's field of knowledge. Its use summons a historical process where different types of sources and information intersect.

**Keywords:** Image; Visual Source; Visual culture; construction of Historical Knowledge; Visual literacy.

## ÍNDICE

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                      | <b>7</b>  |
| <b>1. PERSPETIVAS TEÓRICAS .....</b>                                         | <b>3</b>  |
| 1. 1 Estudos da imagem: teoria e metodologias de análise.....                | 3         |
| 1.2 O uso de imagens em sala de aula .....                                   | 9         |
| <b>2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS .....</b>                 | <b>15</b> |
| 2. 1 Agrupamento de Escolas D. Dinis .....                                   | 15        |
| 2. 2 Linhas orientadoras do Projeto Educativo .....                          | 16        |
| 2. 3 Escola Secundária de D. Dinis .....                                     | 17        |
| 2. 4 Caracterização das turmas lecionadas .....                              | 18        |
| 2.4.1 Turma do 11º ano .....                                                 | 18        |
| 2.4.2 Turma do 12º ano .....                                                 | 19        |
| <b>3. METODOLOGIA ADOTADA .....</b>                                          | <b>21</b> |
| 3.1 Métodos e técnicas .....                                                 | 21        |
| 3.2 Primeiras experiências .....                                             | 23        |
| 3.3 Estratégias didáticas e o desenho das atividades .....                   | 25        |
| <b>4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>                                     | <b>32</b> |
| 4.1 O uso da imagem na construção do conhecimento histórico pelo aluno ..... | 43        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                            | <b>48</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>                                                     | <b>51</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                           | <b>55</b> |
| Lista de Anexos.....                                                         | 55        |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho sintetiza alguns aspetos relativos à prática letiva, supervisionada sob a orientação do Professor João de Carvalho Roseiro, na Escola Secundária D. Dinis, no ano letivo de 2023-2024. Nele reflete-se sobre o uso da imagem como ponto de partida para a construção do Conhecimento Histórico em contexto de aula, com especial incidência nos 11º e 12º anos. O mesmo pretende responder a um conjunto de interrogações que me acompanharam neste percurso: de que maneira as imagens podem contribuir para o entendimento de certas complexidades inerentes ao processo histórico? Como tirar de cada uma das imagens o conteúdo, o contexto de produção, as autorias e trajetória, e como combinar esta informação na pesquisa de determinado tema? E, por fim, como podem os alunos mobilizar estes dados para a construção do seu Conhecimento Histórico?

O uso de imagens está cada vez mais no centro do ensino da História, porque permite ao aluno uma visualização aproximada de determinados acontecimentos e agregar aos seus conhecimentos prévios, outras informações, relações e complexidades, para as quais não estava inicialmente desperto. Esta opção em trabalhar com imagens constitui também uma forma mais natural de comunicar e motivar os alunos, cuja linguagem está fortemente familiarizada com o mundo digital.

É consensual que as imagens estão no cerne da nossa cultura, o que influencia inevitavelmente a maneira como produzimos o conhecimento sobre o mundo e sobre nós próprios. Ainda mais num período em que os recursos digitais à nossa disposição, como os smartphones e, mais recentemente, a Inteligência Artificial (IA), nos tornaram ávidos consumidores e produtores de imagens.

A cultura visual tornou-se tão ou mais importante do que aquilo que ouvimos ou lemos. No entanto, como salienta W. J. Mitchell (1994, 13), persistem ainda muitas dúvidas sobre a relação das imagens com a linguagem, de que modo estas operam no observador, como se pode entender a sua história e o que se pode fazer com ou sobre elas. Apesar de existir um crescente número de trabalhos científicos sobre o visual,

existem poucas orientações para possíveis métodos de interpretação e menos ainda como aplicar esses métodos em contexto de aula.

As imagens, pela sua própria natureza, são ubíquas e podem ter múltiplos significados. Como esclarece Stuart Hall (1997, 9), estas não só variam de pessoa para pessoa, mas também com o tempo, não existindo uma interpretação 'certa' ou 'errada' do seu significado. Isso pressupõe que não exista uma interpretação única com respeito a uma imagem, ela pode ser sempre alvo de contestação e debate. Um consenso possível, de acordo com este autor, passa pela realização de uma análise interpretativa e justificada em detalhe, à luz das práticas atuais e dos significados que as imagens parecem, no nosso entendimento, produzirem.

A opção de trabalhar com imagens em sala de aula apresentou-se como um desafio. A metodologia seguida teria de incorporar a dúvida, assente numa interpretação aberta e fundamentada das imagens, articulada com outras fontes. O propósito deste trabalho passou por preparar as condições para os alunos fazerem uma leitura das imagens neste quadro, radicada numa cultura visual crítica e avaliar em que medida este processo os podia auxiliar na mobilização de outras informações para a construção do seu Conhecimento Histórico.

Só muito recentemente as imagens foram tomadas como fontes relevantes na disciplina de História (Pozo Andrés e Braster, 2020, 905). E esta situação condicionou o seu uso e a sua importância, não só no contexto da investigação académica, mas igualmente no ensino desta disciplina. O seu aproveitamento derivou da atenção que académicos de outras áreas disciplinares lhes conferiram, como a antropologia, a sociologia, os estudos de comunicação, os estudos educacionais e a história da educação.

O destaque conferido à imagem, como fonte de trabalho, nos manuais escolares e nas orientações das aprendizagens essenciais, é, ainda, largamente indireto e com uma função meramente ilustrativa. São poucas as análises centradas sobre uma imagem ou conjunto de imagens.

Torna-se clara a necessidade de se explorar em maior profundidade as circunstâncias em que a cultura visual emerge e a sua estreita relação com a História. Roland Barthes (1981) assinala que o século XIX nos deu tanto a história como a fotografia e, no entanto, pouco se aflora esta relação nos manuais de História. Isto,

apesar da fotografia estar no centro das representações das grandes transformações da sociedade do século XIX. Peter Burke (2001, 16), refere-se à imagem impressa e à fotografia como as duas grandes revoluções na produção de imagens. E com o digital, podemos supor uma terceira revolução na produção de imagens. Como não dar maior visibilidade a esta evidência no contexto do ensino de História?

Tendo como base estas diversas reflexões e a sua operacionalização no contexto da prática letiva, este trabalho organiza-se em quatro secções. Na primeira secção, discutem-se as questões teóricas relacionadas com a imagem, os problemas que esta coloca e as diversas perspetivas sobre este tópico e, por outro lado, de que modo o seu aproveitamento didático é ou não realizado em sala de aula, quer como fonte primária de análise, quer como suporte de comunicação e desenvolvimento de atividades específicas. Na segunda secção, faz-se uma aproximação ao contexto escolar e socioeconómico da Escola Secundária D. Dinis, ao seu projeto educativo, assim como, um breve retrato das turmas em que decorreu a prática letiva. Na terceira secção apresenta-se a metodologia adotada em sala de aula, as estratégias seguidas, o material explorado, assim como, as tarefas propostas em torno de quatro eixos programáticos. Por fim, na quarta secção, discutem-se os resultados, a validade deste tipo de abordagem na sala aula e a sua relação com a construção do Conhecimento Histórico pelo aluno.

Não obstante as dificuldades no decurso da prática letiva, torna-se claro que o trabalho com as imagens no ensino de História é um processo que enriquece o campo de conhecimento do aluno. A sua utilização convoca um processo histórico que cruza diferentes tipos de fontes e informação. Por outro lado, a análise crítica da imagem permite perceber as práticas e simultaneamente o processo de construção da imagem, levando-nos a perceber que não estamos a lidar apenas com uma imagem estática, neutra, mas que poder agregar diversos sentidos e significados no decurso do tempo (Manghani, 2013).

# 1. PERSPETIVAS TEÓRICAS

Abordam-se nesta secção as questões teóricas sobre a imagem no mundo atual. Na primeira parte, discute-se o que é uma imagem e o que a distingue das palavras e os problemas metodológicos que se colocam na sua análise e perceção, num mundo dominado por imagens. Na segunda parte, examina-se o uso da imagem no ensino de História. Como evoluiu este processo, que progressos se registam e que problemas e constrangimentos persistem?

## 1. 1 Estudos da imagem: teoria e metodologias de análise

A dialética entre a palavra e imagem tem sido uma constante na história. John Berger (2024) refere que, ver vem antes das palavras, mesmo antes de saber falar a criança olha e reconhece. Contudo, a palavra tende a sobrepor-se à imagem. Tal sucede, devido à ubiquidade das imagens e à dificuldade em estabelecer uma base segura de entendimento e interpretação.

Definir o que é uma imagem não é uma tarefa simples. Atualmente, existem em circulação mais imagens do que alguma vez sucedeu em toda a história humana. Tal deve-se às enormes capacidades técnicas de reprodução, associadas às tecnologias digitais (computadores, internet, vídeo jogos, *smartphones*, entre muitos outros), que nos últimos vinte anos desencadearam o maior fluxo de sempre de palavras, imagens e sons reproduzidos digitalmente. Importa discutir esta realidade, para que tomemos consciência de um fenómeno com fortes repercussões em todos os domínios da cultura contemporânea<sup>1</sup>.

Pelo seu número e larga disseminação, as imagens (e os seus suportes<sup>2</sup>) impõem-se como uma parte indissociável da nossa cultura. Esta situação vem confirmar o que W. J.

---

<sup>1</sup> A clarificação de Martin Jay (1996, 3), a este respeito, continua válida. Segundo este autor, a predominância da imagem na cultura contemporânea não significa que estejamos na iminência da substituição do discursivo pelo pictórico, mas antes numa infiltração complexa do primeiro pelo segundo. Os dois estão cada vez mais interligados e é cada vez mais complexo autonomizar um do outro.

<sup>2</sup> Importa ver a relação entre imagem e o suporte. No mundo anglo-saxónico assume duas expressões distintas: "*image*" e "*picture*". Uma imagem é uma interpretação mais ou menos literal das coisas e pode migrar de um suporte para outro. Pressupõe, portanto, uma dupla perceção: ver o suporte (tela, fotografia, filme) e o que aí está representado (uma paisagem, um retrato), ao mesmo tempo. No entanto, quando observamos uma pintura, um desenho, a imagem vem sempre em primeiro lugar, e só depois o suporte material (Gori, 2017).

Mitchell (1992) designou como "*pictorial turn*", por alusão à crescente influência da cultura visual.

Até finais do século XX, poucos trabalhos se detiveram, especificamente, sobre o visual. Destaca-se o relevante contributo de historiadores de arte, no contexto da chamada escola de Hamburgo, como Aby Harburg (1866–1929), que introduziu um novo método de análise de arte, que viria a ser mais tarde operacionalizado por Erwin Panofsky (1892–1968), na proposta dos três níveis de análise / interpretação de uma obra de arte (1939)<sup>3</sup>, assim como, o famoso texto (1936), de Walter Benjamin (1892–1940), "A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica", que questionava a 'aura' da obra de arte, com a introdução dos meios mecânicos de reprodução, que permitiram a produção e circulação de múltiplas cópias de uma imagem.

O trabalho destes autores foi pioneiro a debruçar-se sobre o campo da análise visual. E viria a ganhar nova visibilidade a partir dos anos 1970, indicando que o caminho trilhado, constituía uma importante base teórica, a partir da qual se podiam continuar a desenvolver procedimentos metodológicos mais detalhados, com respeito à análise e interpretação das imagens.

O trabalho de John Berger (2024)<sup>4</sup> trouxe um relevante contributo para o entendimento das imagens, nomeadamente a sua função social. Este autor destaca o papel relevante do sujeito sobre a perceção e interpretação das imagens. A maneira como vemos e reconhecemos, por exemplo, uma pintura, é realizada não só pelo que aí está representado, mas, também, por intermédio das nossas próprias experiências. Tal como Berger refere: "estamos sempre a olhar para a relação das coisas e nós mesmos" (2024, 18). Este autor salienta, igualmente, um outro ponto relevante, a importância de atender na interpretação da imagem, à sua recriação e reprodução a partir de uma imagem original. Esta é, muitas vezes, uma aparência ou um conjunto de aparências, que

---

<sup>3</sup> O primeiro nível, a descrição pré-iconográfica, consiste na identificação direta do que é observado, objetos (árvores, edifícios, animais e pessoas) e eventos (batalhas, procissões, etc.). O segundo nível, a análise iconográfica, centra-se sobre os "significados convencionais", identificando o tema principal, reconhecendo, por exemplo, uma batalha, associada a um evento histórico e espacial particulares. Por fim, o último nível, a interpretação iconológica, está associada ao "significado intrínseco", onde se procuram determinados princípios subjacentes, que revelam atributos específicos de um período histórico. A este nível as imagens podem oferecer evidências culturais relevantes (Panofsky, 1939).

<sup>4</sup> Esta obra, publicada pela primeira vez em 1972, baseou-se numa série de televisão da BBC de Michael Dibb, na qual John Berger participou.

foi deslocada do seu lugar, do tempo em que foi pela primeira vez produzida e preservada<sup>5</sup> (2024, 9-10).

O uso de fotografias como fontes documentais de trabalho, desenvolvido pelo historiador John Borchert (1982), introduziu importantes alterações no âmbito da História. Em linha com a metodologia das ciências sociais, este autor sugere um método de múltipla confirmação aplicado à fotografia. Destaca-se, em particular, o conjunto de recomendações que propõe para o estudo da fotografia, nomeadamente: saber o máximo sobre o seu conteúdo, contexto de produção e o fotógrafo e, do mesmo modo, todas as outras fontes relacionadas com o assunto de pesquisa (1982, 35). Abria caminho para outros autores trabalharem fontes visuais como documentos de trabalho.

O historiador Peter Burke (2001) sugere o uso da imagem como testemunha ocular de determinados acontecimentos históricos. Segundo este autor, a imagem é necessariamente explícita, em questões que nos escapam facilmente num texto. Burke analisa a fotografia e a pintura como documentos de prova, como testemunhos, propondo uma metodologia de análise em quatro etapas (2001, 187-188). A primeira etapa é que a imagem não dá acesso direto a um entendimento do mundo social, mas antes a uma visão contemporânea desse mundo<sup>6</sup>, à visão das classes médias sobre os camponeses, à visão da mulher pelo homem, à visão civil da guerra, não esquecendo a possibilidade da criação de imagens opostas, com diferentes perspetivas. A segunda etapa, a necessidade de colocar as imagens no seu contexto ou contextos (culturais, políticos, materiais e outros...). A terceira etapa, destaca a importância de que um conjunto de imagens oferece um testemunho mais fiável do que apenas uma imagem. Por fim, na quarta etapa, a necessidade de ler nas entrelinhas, tanto no caso de imagens, como de textos, para identificar detalhes ou ausências significativas e usá-las como pistas para outras leituras e interpretações.

A maior importância conferida à cultura visual, no âmbito da história, estabelece-se assim, em linha com os estudos já realizados no domínio das ciências sociais e humanas. Pozo Andrés e Braster (2020) denominam este movimento como "*visual turn*"<sup>7</sup>,

---

<sup>5</sup> Atente-se, nesta passagem, a influência do texto de Walter Benjamin, referido, com o problema levantado com os novos meios de produção, reprodução e circulação de imagens.

<sup>6</sup> Ver a relação com a proposta de John Berger (2024), acima mencionada.

<sup>7</sup> Para uma revisão dos autores que se dedicaram ao estudo da imagem e do visual, ver o trabalho de María del Mar del Pozo Andrés e Sjaak Braster (2020, 899-900).

atendendo ao interesse crescente sobre este tópico na literatura produzida, por volta de finais do século XX e com o aparecimento de inúmeras publicações relacionadas com o tema, como o *The Journal of Visual Culture*, *Visual Studies*, entre outras. Esta literatura congrega um conjunto de estratégias e metodologias para a análise das imagens, embora, como referido, muitos métodos e técnicas já estavam disponíveis na caixa de ferramentas metodológicas das ciências sociais e humanidades.

O trabalho de Gillian Rose (2016)<sup>8</sup> é um dos trabalhos que melhor sintetiza e discute os vários métodos e teorias de análise das imagens e do visual. Esta autora divide-os em metodologia crítica visual, interpretação composicional, análise de conteúdo e análise cultural, semiologia e semiótica social, psicanálise, análise discursiva, etnográfica e os métodos digitais. Entre estes métodos o mais utilizado é a análise semiótica, que diz respeito à pesquisa dos signos e à comunicação de significados<sup>9</sup>. É um método eficaz para estudar um pequeno conjunto de imagens ou para averiguar relações, por exemplo, no caso de imagens publicitárias ou imagens de propaganda. Para o estudo de um elevado número de imagens, a análise de conteúdo apresenta-se como o método mais eficaz. Este método deriva das ciências sociais para a análise de todos os tipos de comunicação, incluindo documentos pessoais, tanto escritos (diários, cartas, autobiografias), como visuais (fotografias, foto-álbuns, postais e ou outros objetos visuais), documentos oficiais resultantes de fontes públicas e ou privadas, de meios de comunicação de massas (jornais, revistas, filmes, programas de televisão), até à produção virtual (*Twitter*, *Instagram*, entre outros).

De acordo com Pozo Andrés e Braster (2020), o objetivo deste método de análise é quantificar sistematicamente o conteúdo em termos de categorias predeterminadas e a

---

<sup>8</sup> Trata-se da quarta edição desta obra, cuja importância, explica as sucessivas edições que conheceu, desde a sua publicação original em 2001.

<sup>9</sup> A origem teórica deste conceito proveio dos trabalhos de Ferdinand De Saussure (1857-1913), em torno dos estudos de linguística e semiologia, aplicados ao estudo dos signos e dos significados. De Saussure abriu caminho para a análise visual, ao afirmar que a linguagem não está confinada às palavras, mas inclui um sistema de comunicação que usa signos (Manghani, 2013, 4). O objetivo principal da semiótica, tal como se veio a desenvolver, é revelar os significados das imagens. Os métodos denotativos e conotativos, teorizados por Roland Barthes (1967), derivam desta linha desenvolvida por Saussure, ajudando a revelar os significados. O primeiro na identificação do objeto da representação (quem e o que está representado), apresentando semelhanças com o primeiro nível de análise de Panofsky (referido anteriormente) e o segundo, o seu significado (ideias e valores do que está representado e como está representado).

classificação em termos de signos indutores. Ou seja, na divisão entre uma análise quantitativa de dados e uma análise qualitativa, na interpretação dos seus significados latentes (2020, 901).

Abria-se uma janela para analisar e estudar a cultura visual, integrando todas as suas componentes, para a qual diferentes meios disciplinares davam um relevante contributo. Embora, o seu desenvolvimento seja feito com base em estudos anteriores, como referência de análise, a flexibilização na articulação das várias teorias e metodologias, permitiu adotar uma maior capacidade crítica de análise das imagens. Tal foi o que sucedeu, por exemplo, no caso do método iconográfico de Panofsky que, com adaptações, é usado para estudar as influências das imagens do quotidiano na criação artística, mas também para discutir questões relacionadas com as autorias, dimensões políticas e visões do mundo, problemas que não se restringem, assim, ao ambiente da obra de arte e do seu autor.

Voltando à questão introduzida no início desta secção, sobre o que distingue uma imagem das palavras, atendendo à maior prevalência da imagem no mundo contemporâneo? A resposta permanece aberta, se se atender que as dúvidas e hesitações permanecem. Esta ressalva serve para entender que os termos desta discussão não são, ainda hoje, totalmente pacíficos.

O debate entre duas grandes figuras da cultura contemporânea, Jacques Rancière e George Didi-Huberman, permite perceber que a relação entre a imagem e a palavra, continua a ser alvo de debate, manifestando a persistência desta dialética associada à defesa de posições, mais do que uma visão demarcada e unificada.

Rancière (2018), critica a possibilidade de as imagens 'tomarem posição' ou se tornarem 'ativas'. Na sua perspetiva, toda a 'potência' das imagens, enquanto tais, são estimuladas pelas palavras que as acompanham.

Didi-Huberman (2018), discorda que as imagens sejam passivas e as palavras, que as acompanham, sejam ativas, dado que esta análise anula os seus elementos e torna a imagem ininteligível. Defende a necessidade de cartografar as implicações das imagens, por forma a torná-las inteligíveis e, deste modo, identificar os seus significados latentes.

Segundo Didi-Huberman (2011), para entender as imagens torna-se necessário 'colocá-las em movimento', num processo de criação semelhante a uma montagem ou

um 'atlas de imagem'<sup>10</sup>. Para fazer justiça às imagens e às suas implicações, a todas as emoções, desejos e vestígios históricos, relacionados com a imagem, torna-se necessário desenvolver não apenas uma aproximação epistemológica, o que implica ligar e organizar as imagens, para ver o que podem revelar, mas também uma abordagem estética adequada, uma atenção à forma da sua disposição.

O interesse neste atlas é a sua capacidade de abertura. A sua conceção não subentende um processo fechado. O objetivo não é formular uma narrativa unívoca, mas proporcionar diferentes interpretações suscitadas pelas imagens, pelos seus objetos de representação, as ligações entre elas, as suas implicações e que diferentes leituras elas podem suscitar, de acordo com o enfoque ou ponto de vista seguido ou outros que daí emirjam: [O atlas] "desconstrói, através da sua exuberância, ideais de unicidade, de especificidade, de pureza, de conhecimento integral. É uma ferramenta, não para esgotar num sentido lógico todas as possibilidades dadas, mas para a abertura inesgotável de possibilidades ainda não dadas" (Didi-Huberman, 2011, 13). A justaposição de imagens, ou de texto e imagens no atlas, traça afinidades e correspondências entre elementos que permanecem heterogêneos (De Cauver e Smith, 2018, 4).

Não obstante a complexidade desta abordagem, e de esta ser suscetível de crítica, ela permanece de grande interesse para o estudo e uso de imagens em contexto de aula. Este processo, assente numa análise crítica, permite perceber, como refere Sue Manghani (2013), as práticas e simultaneamente o processo de construção da imagem, conduzindo-nos a vê-lo como um sistema dinâmico, que pode agregar diversos sentidos e significados. Permite-nos, como refere esta autora, convocar uma 'comunidade de imagens', com o qual esta está relacionada, permitindo um mapeamento através de um 'sistema de imagens' e compor assim um quadro de análise mais completo. Apresenta a vantagem de permitir entender a história das imagens, as conexões, culturas, adaptações e o caminho que estas realizaram, assim como, o(s) processo(s) e as múltiplas interpretações de que foram alvo ao longo do tempo (Manghani, 2013).

---

<sup>10</sup> O conceito de 'atlas de imagens' é originário do trabalho pioneiro de Aby Warburg (1866-1929), em torno do *Atlas Mnemosine*, projeto inacabado deste autor, desenvolvido entre 1924 e 1929, ano da sua morte. Este Atlas pretendia estabelecer "cadeias de transporte de imagens", linhas de transmissão de características visuais através dos tempos, que carregariam consigo o *pathos*, emoções básicas engendradas no nascimento da civilização ocidental.

Os historiadores tendem a considerar os documentos impressos e ou manuscritos, e não as imagens, como a sua matéria privilegiada de trabalho. Não obstante existir alguma apreensão relativamente à utilidade e relevância das fontes visuais, o facto é que, cada vez mais, estas constituem um denominador comum a diversas disciplinas e áreas de saber e a História, neste âmbito, não constitui exceção. O caminho perseguido e os trabalhos desenvolvidos estabelecem o papel das imagens a par de qualquer outro documento ou fonte, particularmente, num contexto em que o acesso a inúmeras imagens, coloca à disposição um manancial de informação, sem paralelo.

Os historiadores depressa perceberam que interpretar o conteúdo visual das imagens, se centra, sobretudo, no seu contexto, e que combinando as fontes visuais com as escritas, orais e ou materiais, resultam daí histórias mais ricas (Pozo Andrés e Braster, 2020, 906). Donde, pode-se concluir que, não se pode viver apenas de imagens.

Embora pareça uma contradição, as palavras constituem uma parte fundamental do nosso entendimento sobre o uso de imagens (Manghani, 2013). Esta relação é intrínseca e funciona como ancoragem, no sentido em que são os textos que nos ajudam a estabelecer o nosso entendimento sobre a imagem, são as palavras que nos permitem descrever, o que de outro modo poderia parecer indescritível (Didi-Huberman, 2011). Este caminho apresenta um conjunto de problemas e desafios inerentes, no sentido de garantir que as fontes visuais têm o mesmo tipo de tratamento que as fontes discursivas.

A experiência visual não pode ser inteiramente explicável num modelo textual. A proximidade dos objetos visuais dos textos, e a maneira como estes se intersectam, tornam complexa esta tarefa. No entanto, integrando as metodologias de análise, como as aqui abordadas, tanto na pesquisa, como na sua exploração em contexto de aula, podem revelar-se uma grande mais-valia. No limite, estas estratégias permitem desenvolver no aluno um pensamento crítico e estabelecer uma melhor integração das componentes visual e discursiva.

## 1.2 O uso de imagens em sala de aula

O impacto do *visual turn*, inevitavelmente, viria a influenciar o contexto de aula, atendendo às possibilidades abertas no domínio da história da cultura visual e à criação de um campo específico de discussão, onde se explora a articulação entre diferentes media e as suas imagens. O surgimento, nas primeiras décadas do século XXI, de áreas

de estudo relacionadas com os estudos visuais, estudos fílmicos e estudos fotográficos, entre outros (Cohen, 2003), tiveram como propósito refletir um contexto de produção, mas também enquadrar a história destes media, à luz de um mundo dominado por imagens, com maior reflexo, sobretudo, no panorama académico.

O aproveitamento didático de imagens em sala de aula não é, contudo, um fenómeno novo<sup>11</sup>. Os numerosos meios à disposição do professor permitem potencializar essa exploração. Os recursos *on-line*, como sucede, por exemplo, com a mais recente disponibilização de numerosas fotografias históricas, em diferentes arquivos e instituições, que as custodiam ou a possibilidade de visualizar em grande detalhe pinturas, realizada por meio de visitas virtuais, diretamente no local onde estas estão alojadas, oferecem uma abordagem mais elaborada e complexa das obras. Por outro lado, as inúmeras ferramentas digitais ao nosso dispor, permitem uma integração mais eficaz da análise, tratamento e visualização em contexto de aula. Um problema que resulta desta abordagem são as competências digitais e de literacia visual que o professor deve ter.

O uso de imagens, para além de ajudar a debater determinados conceitos, possibilitam equacionar cenários e hipóteses na aproximação a um determinado tema. Constituem um fator motivacional que aguça a curiosidade e o reforço da memória, na associação entre uma determinada ideia e a imagem (Nóvoa, 2000; Coohill, 2006). A utilização de imagens permite trazer o tópico de análise mais próximo da atenção do aluno, proporcionando a criação de um vínculo mais efetivo: entre o aluno e o professor; entre os alunos e destes com o material em estudo (Thotse 2021).

A imagem funciona como importante recurso para o aluno desenvolver uma maior sensibilidade estética e artística e um pensamento crítico e criativo, enquanto competências a adquirir, de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, 24, 28). Ela surge neste documento, igualmente, associada à competência de linguagem e texto, na qual se especifica que o aluno deve "dominar as capacidades nucleares de compreensão e de expressão das modalidades oral, escrita,

---

<sup>11</sup> Existe um considerável número de trabalhos realizados no âmbito dos relatórios da prática letiva do Ensino de História (Cunha 2009; Brázia 2014; Pinto 2021). Muitos destes trabalhos avançam com indicadores interessantes, mas restringem a análise da imagem (e dos seus media) a casos práticos e temas específicos, não a incorporam enquanto componente operativa para abordar os conteúdos programáticos da disciplina.

visual e multimodal" (2017, 21). No domínio dos operadores descritivos desta competência, os termos são mais claros: "Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-na para construir conhecimento<sup>12</sup>, compartilhar sentidos nas diferentes áreas de saber e exprimir mundividências" (op. cit.). Aponta-se, assim, para uma estreita articulação entre a linguagem discursiva e visual, na construção do conhecimento.

A imagem, devidamente contextualizada, permite restabelecer não só as lógicas relacionadas com a sua produção, mas pode, igualmente, ajudar a ver outros indicadores relacionados com a sua utilização e apropriação ao longo do tempo, como se viu. Portanto, ela testemunha um ato de conhecimento, para além do objeto, figura que dá a ver (Alvarenga 2002).

Neste sentido, para obter uma análise crítica das imagens, Gillian Rose (2016, 24) aponta a necessidade de questioná-las: identificar o local da sua produção, o local associado ao seu conteúdo visual, os locais (físicos e ou virtuais) por onde esta transita e o local onde a imagem encontra o seu observador ou usuário, a sua audiência. Importa ter presente este complexo sistema, no qual, como vimos, também tomámos parte.

Manghani (2013, xxvii) salienta, ainda, a necessidade de quebrar a dicotomia entre *pensar sobre* as imagens e a *produção de imagens*. As análises em sala de aula tendem a concentrar as atenções sobre a obra, como um ponto suficiente para a leitura da imagem, descurando a sua produção. Porém, o conhecimento sobre a sua produção, sobre as práticas a ela associadas, podem ajudar a desenvolver competências visuais. James Elkins (2003, 158-159) revela que embora de difícil implantação em sala de aula (2003, 158-159), o entendimento histórico do processo de produção da imagem pode revelar importantes contributos para o seu conhecimento teórico.

Obviamente, que esta perspetiva acarreta que o professor tenha conhecimentos sobre a produção artística e sobre história de arte. E o objetivo é que esses conhecimentos sejam explorados em articulação com a cultura visual, como refere W. J. Mitchel (2005, 87-88), integrando os diferentes media.

Retomando a questão, no início desta secção, que progressos se registam e que problemas e constrangimentos persistem com respeito ao uso de imagens em sala de

---

<sup>12</sup> Meus sublinhados.

aula no ensino de História? Pode-se falar de conquistas, mas elas estão muito limitadas a estudos de caso particulares, em contextos e obras específicas. Continua ausente uma reflexão de fundo sobre o uso da imagem em sala de aula, que reflita não só o processo de criação e a própria imagem, mas também, os seus media e a sua importância no processo histórico.

A cultura visual e as análises visuais continuam a ter um estatuto largamente secundário. Atente-se como a invenção e desenvolvimento da fotografia, enquanto importante dispositivo visual, permanece invisível no Programa de História A, designadamente, nos 11º e 12º anos<sup>13</sup>. Não obstante esta ser indissociável dos grandes progressos científicos e tecnológicos do século XIX e na documentação das transformações da sociedade deste período, a sua relevância é, ainda, largamente desvalorizada. Não se reconhece o papel central da fotografia na cultura visual deste período e a sua influência sobre os processos de representação social e política, enquanto eficaz meio de comunicação de massas<sup>14</sup>.

A introdução da fotografia possibilitou o desenvolvimento de mecanismos de reprodução, permitindo a circulação de múltiplas cópias de uma imagem, abrindo caminho para a sua manipulação (Benjamin 1992). Isso mesmo sucederá com a publicação de cartazes, recorrendo a fotomontagens, prática comum nos inícios do século XX. Do mesmo modo, a fotografia assume uma prática discursiva dominante, na criação de revistas como a *Time*, *Life*, *Picture*, *Post*, *Vue*, onde se testaram, experimentalmente, montagens gráficas e novas formas de contar histórias, através da imagem<sup>15</sup>.

Contestando o papel da imagem como meramente ilustrativa, o trabalho de Maria do Céu Melo e da sua equipa (2008; 2011), avança com um conjunto de análises e estratégias pedagógicas, com o propósito de identificar determinados padrões de

---

<sup>13</sup> O mesmo sucede no Programa de História da Cultura e das Artes.

<sup>14</sup> Como nota Berger: "A invenção da câmara [fotográfica] mudou a forma como as pessoas veem. O visível passou a significar outra coisa para elas. O que teve consequências imediatas na pintura" (2024, 29). Edgar Degas (1834-1917), entre outros pintores, usou a fotografia com frequência, para realizar retratos de amigos, de familiares e autorretratos, explorando as sombras, a trajetória da luz e os estados psicológicos (Daniel e Degas 1998). As suas obras mais tardias demonstram uma estreita relação estética entre os dois media.

<sup>15</sup> De notar que esta situação não era nova, a fotografia foi amplamente utilizada nos periódicos científicos, no último quartel do século XIX, na divulgação de descobertas científicas. Segundo Geoffrey Belknap (2016), o seu uso auxiliou o processo de legitimação dos periódicos, mas também, colocou questões pertinentes relativas à reprodução das fotografias e à sua validação como autênticas e fonte de evidência.

interpretação visual<sup>16</sup>. Estes autores (2011, 2-3) destacam três pontos fundamentais neste processo: o primeiro, o envolvimento do aluno, subentendendo as intenções ligadas ao prazer estético, apelando a respostas não sujeitas a constrangimentos de ordem formal (escolar) e onde este possa livremente expressar as suas sensibilidades individuais; o segundo, a contribuição da literacia visual histórica para o desenvolvimento da empatia histórica, trazendo à consideração a necessidade de compreender e explicar os criadores e as suas obras num contexto histórico específico<sup>17</sup>; por fim, o terceiro, considera os artefactos artísticos como fontes históricas específicas, congregando a análise da obra, a história do seu criador e as suas intenções. Esta metodologia permite alcançar dados interessantes, pela maneira como prepara o campo de análise das imagens e a construção de um processo ativo de 'leitura' e questionamento.

A proposta de Walter Werner (2012) para os professores ensinarem os alunos a ler 'textos visuais' segue os mesmos princípios dos autores referidos, assente também em três linhas. A primeira, a autoridade, isto é, que os alunos estejam equipados da informação necessária para questionar e entenderem como funciona a transmissão de significados na linguagem visual; o segundo, a oportunidade e a capacidade, para entender as numerosas implicações associadas à produção, reprodução e circulação de imagens, com tudo o que isso implica, o seu contexto de produção, encomendador, conceção, autoria, objeto de representação, tema, público alvo, as diversas interpretações de que foi objeto ao longo do tempo, a sua circulação / manipulação / apropriação; e, o terceiro, a comunidade (alunos, professores, pais e demais atores) envolvida na tarefa de ler e refletir sobre as múltiplas formas do texto visual. Todos estes campos convocam realidades próprias.

Usar imagens em sala de aula, conforme indica Louis Masur (1998, 1423), não significa usar os velhos métodos de tomar notas, datas e toda a informação sobre determinado objeto ou assunto. Significa estimular os estudantes intelectual e

---

<sup>16</sup> Esta proposta enquadra-se na linha dos métodos e estratégias de análise discutidas no ponto anterior, mas direcionada, para o uso de imagens no ensino da História em sala de aula.

<sup>17</sup> Nota, neste domínio, para o conceito de multiperspectivismo, sobre os autores históricos do passado (contemporâneos dos artistas) e dos atores históricos do presente, os próprios alunos e professores.

emocionalmente, usando a sua predisposição para o visual, com o propósito de desenvolver a sua agilidade analítica e conhecimento histórico.

O principal objetivo é que as imagens possam participar ativamente na criação do discurso e do conhecimento histórico, não como um processo independente da palavra, mas complementar. Não podemos dizer definitivamente como ler uma pintura ou como uma imagem moldou a história, mas podemos estimular discussões, convocar informação histórica, para facilitar interpretações, de forma a conectar o texto e o contexto, passado e presente.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

Nesta secção apresenta-se a caracterização da Escola Secundária D. Dinis, onde decorreu a prática letiva. Aborda-se a sua localização no contexto urbano da cidade de Lisboa, a relação com a comunidade e as especificidades do seu projeto educativo. Em seguida, apresenta-se a descrição das turmas, dos alunos, a situação socioeconómica, a organização e as dinâmicas observadas.

### 2. 1 Agrupamento de Escolas D. Dinis

O Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD), localiza-se na freguesia de Marvila, no concelho de Lisboa. Este é constituído por um apreciável conjunto de escolas, abrangendo todos os ciclos de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário.

O Agrupamento apresenta uma oferta educativa variada. Para além do ensino pré-escolar e do ensino regular básico e secundário, tem oferta educativa no ensino técnico profissional e Cursos de Educação de Formação de Adultos (EFA), na vertente escolar (secundário). Este conta, ainda, com o Centro de Formação de Escolas António Sérgio.

Presentemente, o agrupamento é frequentado por 2.513 alunos, dos quais 352 alunos são estrangeiros (14%), de 37 nacionalidades diferentes. Destes, 1585 beneficiam de Apoio Social Escolar (63%). Entre os diferentes profissionais que o integram, contam-se 239 professores, 6 técnicos superiores (divididos entre os Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de Apoio à Família e Assistência Social), 12 assistentes técnicos e 78 assistentes operacionais.

Os dados do censo de 2021 apontam para uma população de cerca de 35.463 habitantes em Marvila, representando 6,5% do total da população de Lisboa (544.851 habitantes), a segunda freguesia mais populosa do Concelho. Do mesmo modo, apontam para um território heterogéneo, marcado por desigualdades sociais, de exclusão e pobreza. Dão nota da assimetria entre uma população envelhecida, com 65 ou mais anos (18,6%) e uma população jovem com menos de 24 anos (25,5%). A presença significativa de avós como Encarregados de Educação, conforme indicação do Projeto Educativo (2023), apontam para um contexto de desagregação familiar.

Outros dados, que confirmam a vulnerabilidade deste território, são o elevado número de habitações municipais existentes nesta freguesia, 25,8% ou 5120 fogos são

geridos pelo município. Em 2016 cerca de 35,7% do total da população da freguesia vivia em habitações geridas pela empresa municipal Gebalis (Mazerony & Costa, 2021).

Os dados socioeconómicos revelam que, a par dos 4,6% de desempregados residentes na freguesia, está o elevado número de pessoas dependentes do Rendimento Mínimo de Inserção (RSI). 2673 pessoas, em 2020, recebiam este apoio, representado uma percentagem de 13,8% dos 19.315 beneficiários de RSI em Lisboa (op. cit., 2021, 12).

As circunstâncias de vulnerabilidade social registadas em Marvila, ajudam a explicar o baixo nível de escolaridade dos seus habitantes, claramente inferior à média de Lisboa. O censo de 2021 dá conta que, 20,4% dos residentes não concluiu o 1º ciclo do ensino básico, face aos 15% do concelho. Apenas 11,4% das pessoas concluíram o secundário, face a 14,8% do concelho. Mas, onde há maior disparidade, é no ensino superior, apenas 7,6% da população tem estas habilitações, ao passo que no concelho representa 27,1%.

Este retrato dá entender os desafios que se colocam ao nível do ensino, num contexto onde a exclusão social e a vulnerabilidade económica das famílias tem repercussões no aproveitamento e sucesso escolar dos seus educandos. A elevada taxa de abandono e de insucesso escolar, conduziu à adoção do Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com o objetivo de combater estes problemas, os quais estão na base da perpetuação das condições de vulnerabilidade social entre gerações.

De acordo com o Projeto Educativo (2023) registam-se alterações, assistindo-se a uma gradual integração cultural e ao aumento dos níveis de habilitação académica dos Pais / Encarregados de Educação, indicando que as estratégias e as políticas adotadas estão a dar frutos. A relação da escola com a comunidade e as parcerias com diferentes instituições aí presentes, têm ajudado a criar uma estrutura de apoios dirigidos à população, com particular enfoque à comunidade estudantil.

## 2. 2 Linhas orientadoras do Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) estabelece um conjunto de orientações educativas num ciclo de quatro anos (2022-2026). As mesmas seguem as diretrizes de um conjunto de documentos relevantes, como o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, o

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e os compromissos TEIP. Assenta em quatro objetivos: melhorar o ambiente educativo e as aprendizagens dos alunos; a articulação da escolaridade obrigatória com todos os ciclos de ensino; o reforço da ligação escola-vida ativa e a articulação das vivências de escola com as comunidades residentes nesta área geográfica.

O projeto educativo assenta na implementação de um processo de avaliação diversificado, com base em entrevistas, portefólios, apresentações orais, entre outros; em atividades de desenvolvimento educativo e complemento curricular, complementando e enriquecendo os conteúdos programáticos / aprendizagens essenciais. Nesta linha estimula-se o uso mais eficiente dos recursos digitais disponíveis e a autoavaliação orientada para as aprendizagens dos alunos. Estas estratégias têm como principais objetivos a melhoria dos resultados e a redução das taxas de absentismo e abandono escolar.

Importa referir a articulação do PE com o Plano Anual de Atividades, onde o desenho e planeamento das atividades procura o reforço da promoção do sucesso escolar e o alcance das metas propostas no Plano de Ação e Melhoria do Agrupamento.

## 2. 3 Escola Secundária de D. Dinis

A Escola Secundária de D. Dinis (ESDD) foi o local onde decorreu a prática letiva. Do universo de 2.513 alunos do Agrupamento, 754 frequentam-na, divididos por 33 turmas.

A ESDD localiza-se na freguesia de Marvila, em Lisboa, na zona central definida pelo Plano de Urbanização de Chelas (1965). A escola, contemporânea do plano, foi criada em 1971, designada então como Liceu Nacional D. Dinis.

No âmbito do Parque Escolar, a escola foi alvo de beneficiação, entre 2006 e 2008, com vista a melhorar as condições infraestruturais e o ambiente de aprendizagem. A intervenção permitiu a reorganização e ampliação dos espaços letivos e não letivos. A construção do pavilhão A, como espaço de articulação entre os diversos pavilhões preexistentes, permitiu congregar aí os principais espaços escolares: a biblioteca, o auditório, áreas de trabalho, entre outros espaços fulcrais ao funcionamento da escola. A criação de um circuito, que cruza longitudinalmente este pavilhão, permite a

comunicação com os restantes blocos letivos e o acesso fácil e legível aos principais serviços da escola.

A escola, apesar de terem passado 16 anos, continua a apresentar boas condições físicas e a proporcionar um ambiente agradável de aprendizagem, tanto aos alunos, como aos professores e restante comunidade educativa.

## 2. 4 Caracterização das turmas lecionadas

A prática letiva decorreu nas turmas do 10º, 11º e 12º anos, na ESDD, tendo-se participado, também, em atividades pontuais na Escola Básica de Marvila, do mesmo Agrupamento. No âmbito deste relatório, como referido, a atenção centrou-se sobre a atividade desenvolvida nas turmas do 11º e 12º anos, na disciplina de História A. Em seguida apresenta-se uma descrição destas turmas, baseada na partilha de dados dos respetivos Conselhos de Turma<sup>18</sup>.

### 2.4.1 Turma do 11º ano

A turma do 11º ano era composta por 15 alunos, 10 raparigas e 5 rapazes. Não existiam alunos com retenções neste ano de escolaridade. Destes, 12 tinham nacionalidade portuguesa, os restantes três nacionalidade angolana, brasileira e guineense. A média de idades era de 16 anos. Beneficiavam da Ação Social Escolar (ASE) 7 alunos, 4 com escalão A e 3 com escalão B. A turma não apresentava alunos com Necessidades Especiais Educativas. Do grupo dos 15 alunos, nenhum tinha computador em casa. Destes, 10 alunos manifestavam interesse em prosseguir os estudos até ao Ensino Superior.

Os encarregados de educação eram, maioritariamente, as mães (no caso de 12 alunos), seguida dos pais (caso de 3 alunos). Estes apresentavam idades compreendidas entre os 33 e os 47 anos, uma faixa etária relativamente jovem. Destes, 13 tinham nacionalidade portuguesa, 1 nacionalidade brasileira e outro guineense. No campo da formação académica, em 4 não foi indicada esta informação, 1 tinha o 1º ciclo do ensino básico, 5 o 3º ciclo do ensino básico e 5 o ensino secundário. Quanta à situação

---

<sup>18</sup> Esta informação foi, amavelmente, disponibilizada pela Escola aos estagiários.

profissional, 7 trabalhavam por conta de outrem, em 4 casos a situação não foi identificada, 3 encontravam-se desempregados e 1 era doméstica.

Não obstante existirem indicadores de vulnerabilidade social e económica, o número de alunos que mostraram interesse em prosseguir os estudos, demonstrou a existência de um bom suporte familiar (5 alunos mencionaram apoio no estudo) e uma noção mais clara dos benefícios desse percurso profissionalmente.

Do ponto de vista do funcionamento e dinâmica em sala de aula, a turma foi participativa e interessada, envolveu-se de forma construtiva na discussão dos temas e conteúdos tratados. Destacam-se, em particular, um conjunto de alunos que participaram mais ativamente, com observações e questões, permitindo tratar com maior rigor determinados assuntos, convocando pontos de vista pessoais. A relação com esta turma foi sempre estimulante, permitindo explorar do ponto de vista pedagógico, diferentes estratégias didáticas. O facto de ser uma turma com menor número de alunos permitiu um relacionamento mais próximo.

#### 2.4.2 Turma do 12º ano

A turma do 12º ano era composta por 24 alunos: 17 raparigas e 7 rapazes. Não existiam alunos com retenções neste ano de escolaridade e o número de retenções noutros anos era residual. Destes, 19 alunos tinham nacionalidade portuguesa, nos restantes, 3 tinham nacionalidade brasileira, 1 angolana e 1 iraquiana. A idade média era de 17 anos. Beneficiavam da ASE 13 alunos, 6 no escalão A, 6 no escalão B e 1 no escalão C. A turma não apresentava, à semelhança do 11º ano, alunos com Necessidades Especiais Educativas. Uma aluna frequentava Português Língua não Materna. Embora não haja dados com respeito às intenções de prosseguimento dos estudos, em conversa percebeu-se que há um número considerável que tinham esse objetivo.

À semelhança do 11º ano, os encarregados de educação eram, maioritariamente, desempenhados pelas mães (14 alunos), depois pelos pais (7 alunos), mas, igualmente, pela avó (2 alunos) e irmão (1 aluno). As idades destes variavam entre os 28 e os 67 anos, sendo mais representativa a faixa etária entre os 48 e os 58 anos. As nacionalidades não se alteravam muito em relação aos seus educandos, 17 eram portugueses, 3 brasileiros, 2 angolanos, 1 iraquiano e 1 guineense. Quanto à formação académica, em 6 alunos não

foi indicada essa informação, 3 apresentavam o 1º ciclo do ensino básico, 2 tinham o 2º ciclo de ensino básico, 5 o 3º ciclo do ensino básico, 7 o ensino secundário e 1 a licenciatura. Em 9 casos não foi mencionada informação sobre a situação profissional, 7 encontravam-se desempregados, 4 trabalhavam por conta de outrem, 1 era trabalhador por conta própria, 1 era estudante e 2 domésticas.

A situação de vulnerabilidade económica e social, por comparação com o 11º ano, pareceu mais acentuada nesta turma. O número de beneficiários da ASE confirmava a instabilidade profissional de alguns encarregados de educação. A ausência de dados sobre o apoio ao estudo em casa ou a existência de computador, entre outros indicadores, não permitiu avaliar o envolvimento dos encarregados de educação no percurso dos seus educandos.

Esta turma foi onde se lecionou maior número de aulas (9 aulas de 100 minutos), tendo-se, inclusive, acompanhado os alunos na visita de estudo ao Museu Calouste Gulbenkian, bem como na dinamização das Palestras de Abril Histórias de uma Revolução. Este maior contacto, permitiu desenvolver mais atividades no decurso da prática letiva, o que resultou numa maior diversidade de temas e conteúdos abordados. Embora, heterogénea, a turma revelou grupos de alunos participativos, que mostraram entusiasmo e se envolveram ativamente nas tarefas solicitadas.

### 3. METODOLOGIA ADOTADA

Nesta seção abordam-se os métodos, técnicas e procedimentos utilizados na prática letiva. Apresentam-se as estratégias didáticas, a relação com os conteúdos tratados e o desenho das atividades realizadas em aula.

#### 3.1 Métodos e técnicas

A metodologia utilizada constituiu uma interpretação flexível da análise de conteúdos e da metodologia visual crítica, abordado no ponto 1.1. O propósito foi criar uma base de trabalho adaptada para a análise de imagens em contexto de aula.

A seleção de imagens constituiu, desde o princípio, um processo crítico<sup>19</sup>. Havia que assegurar a sua adequação aos temas e conteúdos, a sua relevância como fonte primária, assim como, uma conveniente articulação com as fontes escritas.

O passo seguinte assentou na adoção de um conjunto de técnicas descritivas, preparando o caminho para os alunos elaborarem a sua interpretação, tendo em conta diferentes critérios: os seus conhecimentos tácitos, o(s) contexto(s) de produção, objeto(s) de representação, as diferentes leituras da imagem (contemporânea da sua produção e atual), a sua trajetória e os seus significados latentes.

As técnicas de análise mais elementares basearam-se na descrição direta dos elementos que constam na imagem, considerando os diferentes media: pintura, fotografia, desenho ou outro. O objetivo passou por descrever tudo o que se apresenta visível, identificando não só o quadro geral da representação, mas, igualmente, informação mais específica, como a composição (numa pintura o uso de determinadas tonalidades de cor, ou claro / escuro, podem dar-nos indicações sobre elementos de tensão, de dramatismo ou serenidade), o ambiente (cena urbana, rural, um interior doméstico ou industrial, dão conta do local físico). Com base nesta informação, foi possível criar uma amostragem de imagens, de acordo com determinados conteúdos e ou tópicos particulares.

A contextualização da imagem, para além dos dados anteriores, deu-nos outros indicadores sobre o período histórico em questão, as circunstâncias da produção da

---

<sup>19</sup> Este constituiu o primeiro passo, deve ser claro o que se pretende com a imagem e como ela(s) nos podem ajudar a abordar determinado tópico.

obra, a relação entre o produtor (artista, fotógrafo) e encomendador (público, privado), considerações estéticas (sensibilidades e valores culturais) e artísticas (a relação com os movimentos artísticos). Pode ler-se através destes indicadores, indícios relevantes sobre a continuidade e mudança dos tempos. No conjunto, estas informações permitiram equacionar as imagens e perceber como elas nos podem ajudar a abordar um determinado tópico.

A recolha e sistematização destes dados, permitiu estabelecer de modo mais rigoroso e objetivo a relação entre os dados quantitativos e qualitativos da análise em sala de aula, prevenindo uma certa subjetividade, que poderia surgir se nos detivéssemos de forma livre a trabalhar sobre cada uma das imagens.

Por forma a tornar a análise mais consistente, recorrendo à metodologia visual crítica, procurou-se examinar em maior profundidade os significados culturais, as práticas sociais e as relações de poder, a que estão ligadas determinadas imagens. Suscitou-se, igualmente, o olhar para a recetividade destas imagens no seu tempo e a avaliar que reflexões se podem daí retirar hoje<sup>20</sup>, com respeito aos temas abordados, à maneira como aí se veiculam determinadas mensagens sobre a sociedade, o papel da mulher, a dimensão política (representação do poder), denúncia social, etc.

Como se viu na primeira seção, o nosso olhar está à partida condicionado, olhamos, inevitavelmente, para as coisas e nós mesmos<sup>21</sup>. Este universo imagético, que todos nós transportamos, é relevante para avaliar o significado cultural das imagens, como este varia ao longo do tempo e o seu caráter transitório<sup>22</sup>.

De forma a tornar mais operacional e flexível este processo, o mesmo foi ajustado de acordo com os conteúdos, explorando contextos particulares e ou situações em que o uso da imagem pudesse potenciar a narrativa histórica construída em sala de aula, demonstrando-se a sua adequação não só aos temas, mas também às inúmeras especificidades associadas à produção e disseminação das imagens, como acontece, por

---

<sup>20</sup> Importa ver, conforme Burke (2001), que a imagem não dá acesso direto a um entendimento do mundo social, mas antes a uma visão contemporânea desse mundo.

<sup>21</sup> Como refere John Berger (2024, 7), a relação entre o que vemos e aquilo que conhecemos nunca está estabelecida. Portanto, na análise de uma fotografia ou imagem, podem ser feitas um número de diferentes aproximações possíveis. Para limitar o universo destas possibilidades, neste contexto, teve de se refletir sobre questões particulares e prioridades relacionadas com o programa da disciplina e a sua adequação aos conteúdos programáticos trabalhados em contexto de sala de aula.

<sup>22</sup> Mais que a relação entre a imagem e a sua fonte no mundo atual, destaca-se a questão da visualização e o contexto da receção (Price e Wells, 2015, 33).

exemplo, no caso da fotografia impressa em periódicos e jornais, que pesam significativamente sobre as diferentes interpretações que estas suscitam.

Daniel Arasse (2003), adverte-nos para um olhar mais atento e a ver que nem tudo é apenas o que parece. No caso das imagens, uma mesma imagem pode ser usada em diferentes contextos, para defender ideias opostas e, muitas vezes, contrárias àquelas que estiveram na base da sua produção. Num mundo atual, largamente dominado por imagens, importa estar desperto para estes mecanismos e a entender o poder da imagem para manipular e persuadir (Delors, 1996, 20).

A hipótese do *atlas de imagens*, sugerido por Georges Didi-Huberman (2011) (ver secção 1, p. 9), embora de complexa execução em contexto de aula, apresentou aqui grandes vantagens, como meio de alertar o aluno para as complexidades das imagens e para a necessidade de ligá-las e organizá-las para ver o que estas nos podiam revelar.

O objetivo desta metodologia de análise era que o aluno pudesse identificar determinados padrões visuais, alertando para os múltiplos significados não visíveis, que podem abrir caminhos para diferentes interpretações<sup>23</sup>.

### 3.2 Primeiras experiências

Em experiências preliminares foram testadas as metodologias e estratégias didáticas em torno do uso da imagem como fonte de trabalho em sala de aula. O propósito foi o de revelar a importância que estas primeiras experiências tiveram na preparação e exploração dos quatro eixos programáticos e avaliar a validade deste caminho juntos dos alunos.

A primeira aula lecionada, no contexto da prática letiva, centrou-se sobre a análise das representações da corte como encenação do poder real, integrada no módulo 4, A Europa no séculos XVII e XVIII sociedade, poder e dinâmicas coloniais, do programa do 11º ano, no âmbito da unidade temática A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos Parlamntos.

---

<sup>23</sup> A análise qualitativa terá um papel fundamental neste domínio, na identificação de determinados padrões visuais que se revelam mais subtis e a evitar a armadilha inconsciente, por exemplo, no caso da análise de imagens de uma revista, de seleccionar apenas aquelas que confirmam a perceção inicial, sobre o que estas dizem ou fazem (Rose, 2016, 55).

A aula teve como base de trabalho a análise da pintura "A família de Filipe V" (1743), de Louis Michel van Loo (1707-1771) (ver Fig. 1, em anexo, p. 57). Esta experiência constituiu um exercício de aproximação a uma pintura neoclássica, com o propósito daí explorar a encenação do poder, no contexto do Antigo Regime. Identificaram-se os elementos que conferem à pintura a manifestação do poder, os efeitos usados para o enfatizar e os diversos significados que daí se podem retirar.

Atendendo às limitações da reprodução da pintura no manual escolar, projetou-se a imagem através da página web do Museu do Prado (<https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-family-of-philip-v/ff667d13-323f-48cc-8923-4a6245e02f1f>). Esta mudança permitiu uma radical mudança das condições de visualização da pintura, por comparação com a reprodução no manual, notando-se de imediato as assinaláveis diferenças da paleta de cores. Debateram-se, neste contexto, as diferenças que é poder observar ao vivo uma pintura, pela possibilidade de visualizar outros elementos como a tonalidade das pinceladas, as características específicas de cada uma das figuras representadas (sinais, marcas, etc.), a sua dimensão e o tipo de moldura. Esta análise, com forte recurso a meios digitais, permitiu reforçar a ideia de que as imagens do passado são, também, artefactos do presente (Coohill, 2006).

Noutra aula exploraram-se as manifestações de arte na Grécia Antiga, integrada no módulo 1 Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica, do programa do 10º ano, no âmbito da unidade temática Uma cultura aberta à cidade, subtema A arquitetura e a escultura, expressão do culto público e da procura de harmonia.

A estratégia didática incidiu sobre o uso de imagens representativas do património arquitetónico e escultórico da Grécia Antiga, bem como em desenhos de reconstituição da arquitetura de alguns desses edifícios, numa aproximação ao seu contexto original de construção. Procurou-se que o aluno identificasse os principais elementos (arquitrave, coluna, capitel, telhado) e as principais características visuais (simetria, frontão triangular) por que se compõe esta arquitetura e a sua relação com as três ordens arquitetónicas ou estilos decorativos (ver Fig. 2, em anexo, p. 57). Na escultura incidiu-se sobre o conceito de naturalismo, associado à anatomia humana e ao conceito de

idealismo, na tentativa de representar um modelo perfeito de ser humano, próxima da condição divina.

Explorou-se, igualmente, a escultura e os conceitos de naturalismo e idealismo, associados à sua produção. Procurou-se que o aluno elaborasse um esquema síntese sobre as principais características

### 3.3 Estratégias didáticas e o desenho das atividades

As estratégias didáticas centraram-se na adequação do uso das imagens para discutir e aprofundar os conteúdos programáticos, permitindo, assim, melhor contextualizar as contingências dos ciclos históricos.

As estratégias didáticas e respetivas atividades incidiram sobre quatro eixos programáticos a partir dos quais se testou o uso da imagem para a construção do Conhecimento Histórico. O primeiro, sobre as Vanguardas Artísticas do Século XX e respetivos movimentos. O segundo, sobre a construção da imagem do ditador António de Oliveira Salazar no semanário *Notícias Ilustrado*. O terceiro, sobre o contexto social e político que antecedeu a ascensão ao poder de Marcelo Caetano e o fim do regime ditatorial no semanário *Século Ilustrado*. Por fim, a quarta, sobre a unidade e diversidade da sociedade oitocentista.

O primeiro eixo programático, em torno das Vanguardas Artísticas no século XX e respetivos movimentos, integra-se no módulo 7 Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais da Primeira Metade do Século XX, no contexto da unidade temática: As transformações das primeiras décadas do século XX, do programa do 12º ano.

Para o enquadramento das vanguardas abordaram-se os movimentos artísticos que estiveram na sua origem, nomeadamente o papel desempenhado pelos pós-impressionistas na segunda metade do século XIX, com especial destaque para Paul Cézanne (1839-1906), na problematização dos modelos académicos de pintura. Neste contexto, avaliou-se também o papel da fotografia como um poderoso meio de representação, que alterou a forma de ver, conferindo novos significados à pintura (Berger 2024). A criação e diversidade de movimentos artísticos na primeira década do século XX, radicaram na influência destes dois fenómenos, que lançaram um novo entendimento sobre o real, abrindo amplas formas de o interrogar.

A atividade desenvolvida em sala de aula, centrada sobre um cartaz litográfico de El Lissitzky "Vence os Brancos com a Cunha Vermelha" (1919), procurou discutir como o processo político da revolução russa se intrometeu no movimento abstrato suprematista, que defendia um apelo às emoções, expressa em ritmos e tensões alusivas à própria vida (atividade 1, em anexo, p. 58). Neste cartaz estabeleceu-se uma relação direta entre a política e a arte, que serviu para refletir sobre as implicações políticas associadas aos movimentos artísticos.

A análise permitiu abordar movimentos como o *New Objectivity*, na Alemanha, que se centrou, com particular incidência, na denúncia social e política, no difícil contexto de entre guerras. Conferiu maior suporte teórico para compreender a discussão do papel da arte no movimento Dada, onde se desenvolveram novas formas de criação artística, como a performance, assente num tom de manifesto e de total liberdade artística, com forte cunho político.

O segundo eixo programático incidiu sobre a construção do ditador António de Oliveira Salazar no *Notícias Ilustrado*, como representante máximo do Estado Novo. Este integra-se igualmente no Módulo 7, do programa do 12º ano, na unidade temática O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30, subtema, As opções totalitárias. Neste contexto, para além de se dar conta da importância do uso da fotografia e o modo como foi usada noutros regimes coevos, designadamente no caso alemão e italiano, importou dar conta da relevância de publicações ilustradas, como o caso da revista francesa *Vu* (publicada entre 1928 e 1940). Neste contexto, testaram-se de forma experimental o uso da fotografia impressa, a fotomontagem, aliados às novas técnicas gráficas e de impressão, que permitiram conjugar de forma mais dinâmica a mancha de texto e imagem. Tal situação, conferiu à imagem fotográfica um enorme potencial como eficaz arma de propaganda, com forte repercussões políticas.

O regime do Estado Novo usou habilmente as potencialidades destes recursos, com o propósito de construir a figura do 'chefe', o que atesta a importância fulcral da imagem como meio de propaganda. A curiosidade foi entender as etapas deste processo e as suas implicações. Num primeiro momento, destacou-se os discursos escritos por Salazar, publicados em diversos jornais, quando assume a pasta das finanças em 1928, no qual dá a conhecer a sua estratégia, para tomar em mãos o destino do país e o resgatar para uma nova ordem. No momento seguinte, implicava conferir uma imagem ao estadista,

ainda desconhecido da opinião pública, a qual é meticulosamente arquitetada em vários atos, até se consagrar como o legítimo chefe do Estado Novo (ver figs. 3 a 5, em anexo, p. 62)<sup>24</sup>.

A construção da imagem deste estadista foi desenvolvida com o relevante contributo de Leitão de Barros e de António Ferro, no *Notícias Ilustrado* (1928-1935), logo a partir da fundação deste periódico. De notar como o uso da imagem se tornou fundamental, assim como, a montagem e a manipulação, por forma a conferir ao futuro ditador, a 'imagem' consonante com o regime político que tinha em mente. O curioso, como referido, é como essa revelação foi realizada. Ela assentou numa narrativa e num tempo que decorre entre 1928 e 1933, momento em que se instaurou o Estado Novo e a sua nova constituição. Assim, na primeira fase, testou-se a hipótese do chefe. Numa fase seguinte, confirmou-se a sua figura iminente. E, por fim, destacou-se como chefe incontestável (Serra e Torres 2017).

Na atividade desenvolvida em sala de aula (atividade 2, em anexo, p. 59), analisou-se a importância da fotografia na construção das figuras autocráticas. Exploraram-se as diferenças entre as várias imagens criadas em torno de Salazar, com um sentido pragmático e contido, em total contraste com a imagem militarizada, exuberante, de Mussolini e ou Hitler. Explorou-se, em maior detalhe, a única imagem conhecida de Salazar a fazer a saudação romana, publicada em 1938, no semanário *Século Ilustrado*. Comentou-se que, ao contrário de Mussolini e Hitler, Salazar jamais envergou qualquer uniforme militar.

Em aula destacou-se o papel das publicações e da fotografia impressa como fontes fundamentais de trabalho. A análise compreendeu um trabalho de contextualização das fotografias, as suas origens, montagens, como foram usadas e como estas se prestaram a contextos muito distintos. Identificaram-se os artistas e fotógrafos envolvidos e a sua estreita relação com o modernismo (que o regime vai usar na campanha de propaganda que constrói, nesta fase de afirmação). E, por fim, abordou-se o conhecimento existente entre nós, sobre publicações estrangeiras de vanguarda, das novas tecnologias aplicadas ao grafismo e à impressão (associado ao trabalho desenvolvido por Leitão de Barros).

---

<sup>24</sup> Nota para a estreita relação entre os processos discursivo e visual, como meio para atingir propósitos políticos.

As transformações operadas por meio da manipulação e montagem da fotografia, fosse em revistas ou em grandes formatos explorados em exposições, articulados com outras artes, como a arquitetura ou a escultura, conferiram à imagem um poder de comunicação que perdura até aos dias de hoje. O fenómeno dos *mass media*, como meio de atingir largas audiências, associado à ampla circulação de jornais e revistas e o uso do rádio, foi largamente explorado neste contexto. Do mesmo modo, a sua relação com a televisão e, mais recentemente, com a internet, confirmam a imagem como um poderoso meio comunicacional, pela sua capacidade persuasiva, pela sua dimensão histórica e pelo duplo papel de testemunha e de instrumento (ligado à publicidade e à propaganda).

O terceiro eixo programático incidiu sobre o contexto social e político que antecedeu a ascensão ao poder de Marcello Caetano e o fim do regime ditatorial, no *Século Ilustrado*. Este integra-se no módulo 8 Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da Década de 80 Opções Internas e o Contexto Internacional, do programa do 12º ano, na unidade temática Portugal, do autoritarismo à democracia.

A análise deste período histórico foi, de novo, realizada por meio da fotografia impressa no semanário *Século Ilustrado* (1933-1989). Procurou-se entender a relação entre a designada primavera marcelista, marcada por uma relativa tolerância política, novos hábitos cosmopolitas (o crescimento do turismo, maior liberdade nos costumes), uma censura mais branda e os muitos problemas que continuavam a assolar o país, aqui designados como contradiscursos ou contraimagens<sup>25</sup>, a guerra colonial, a pobreza (a difícil condição de vida dos idosos e das crianças em meio urbano), a emigração, a sobrelotação e a escassez de habitações, os bairros de lata nos grandes centros urbanos, o alcoolismo. Estes e outros problemas, apontavam para um afastamento latente entre o regime e a população (ver figs. 6 a 8, em anexo, p. 63).

A abordagem seguida permitiu perceber que, não obstante, as mudanças ocorridas com o crescimento económico e uma certa liberalização dos costumes, conquistados ao longo da década de 1960, permaneceram um conjunto de problemas, como o extenso

---

<sup>25</sup> Muitas destas reportagens e as imagens que as acompanham eram, por regra, alvo de um apertado processo de censura. A narrativa do país e as políticas do regime eram cuidadosamente controladas, sendo que, as contraimagens circulavam num circuito paralelo, clandestino. O abrandamento dos mecanismos de censura, neste contexto, permitiu uma maior difusão de imagens e textos no *Século Ilustrado* e noutras publicações.

período do conflito colonial, a inflexibilidade política (o inconsequente reformismo político do marcelismo) e os problemas económicos e sociais sentidos em inícios da década de 1970.

A atividade desenvolvida com os alunos, centrou-se na análise das imagens impressas naquele semanário (atividade 3, em anexo, p. 60), como testemunhos diretos deste período. O objetivo foi que o aluno refletisse sobre as influências dos principais problemas com que Portugal se defrontava neste contexto e entender qual a relevância das imagens impressas no *Século Ilustrado* para o entendimento das tensões latentes sentidas, que contribuíram para um descontentamento em crescendo até à revolução de 25 de Abril de 1974.

A fotografia impressa tem a particularidade de oferecer um valioso instrumento de pesquisa. As imagens conferem visibilidade à representação desta realidade, destaca situações e contextos menos conhecidos, contribuindo para uma maior sensibilização para com os problemas vividos por parte considerável da população, com maior ênfase, para os temas da emigração e da longa guerra colonial.

O *Século Ilustrado* confere a estas imagens uma ampla contextualização temporal e espacial, numa estreita relação entre a imagem e a palavra, destacando-se, respetivamente, as fotografias de Eduardo Gageiro (pelo seu número e representatividade) e as extensas e detalhadas reportagens de Maria Antónia Palla.

A aproximação epistemológica a estas imagens, conforme sugerida por Didi-Huberman (2011), permitiu ligá-las e organizá-las, e visualizar uma narrativa de grande coerência sobre as condições do país e dos seus problemas.

Por fim, o quarto eixo programático incidiu sobre a unidade e diversidade da sociedade oitocentista, integrado no módulo 2 do 11º ano, A sociedade industrial e urbana. Neste contexto, analisou-se a relação entre a pintura e a invenção da fotografia, como dois importantes testemunhos visuais das mudanças em curso neste período.

A pintura permitiu identificar a sociedade de classes emergente e dar conta do ambiente socioeconómico e cultural em que ela ocorreu. Escrutina e retrata um período marcado por um crescimento urbano sem precedentes, com o desenvolvimento dos transportes, de um estilo de vida cosmopolita e urbano, aonde a frequência dos cafés, museus, óperas e salas de concertos ganharam forte destaque. Paralelamente, dá conta de uma realidade mais subterrânea e negra, onde os operários, muitos imigrantes,

migrantes (a partir dos meios rurais) ou deslocados, viviam em condições sub-humanas. Neste último domínio representa, também, os alienados, os mendigos e outros excluídos, aqueles que não se adaptaram ao contexto de vivência das grandes cidades e às duras heranças da revolução industrial.

A invenção da fotografia em 1839 e a sua disseminação permitiram uma nova forma de captar este contexto, intimamente associada a este período histórico. Como apontam Price e Wells (2015, 21-22), a fotografia foi uma importante portadora e modeladora do modernismo, funcionando como um registo relevante que fixa a aparência do mundo em transformação. Esta mostrou que a noção da passagem do tempo era inseparável da experiência visual (com exceção da pintura), alterando a forma como as pessoas veem (Berger, 2024). Muitos artistas usam-na como ferramenta de trabalho. A fotografia será determinante como meio de visualização das transformações que ocorrem entre finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A sua expansão e disseminação em jornais e revistas, conferem-lhe um estatuto de evidência histórico-social.

A larga aceitação da fotografia conduziu que a sua disseminação fosse rápida. Ela tornou-se o media dominante nos retratos, especialmente nos Estados Unidos da América. Vai permitir captar pessoas de diferentes condições socioeconómicas: os novos poderosos (a alta burguesia), os profissionais liberais e a emergente classe média, até aos operários, donas de casas, desempregados, entre outros<sup>26</sup>. Por outro lado, expõe de forma violenta as duras condições de vida, de trabalho e alojamento em que viviam muitos operários, as suas famílias e as crianças (as mais vulneráveis) em meio urbano<sup>27</sup>. Alertava-se para os problemas da miséria e pobreza que se estavam a gerar nas grandes cidades.

A atividade desenvolvida em aula incidiu sobre a análise de uma pintura de família burguesa oitocentista, *A Família Bellelli* (1858-1867), de Edgar Degas (atividade 4, em anexo, p. 61). Procurou-se atentar à representação dos valores e comportamentos desta nova classe, assim como, a outros pormenores que nos transmitem outras informações

---

<sup>26</sup> O trabalho desenvolvido por August Sander (1876-1964), explorado em sala de aula, em torno da sua obra inacabada: *People of the Twentieth Century*, ambicionava construir uma forma de arquivo documental sobre as pessoas e as suas profissões.

<sup>27</sup> Atente-se ao trabalho realizado por Jacob Riis (1849-1914), também discutido em sala de aula, cujas fotografias denunciavam as más condições em que muitas pessoas viviam, funcionando como relevante testemunho para reivindicar reformas urbanas junto das autoridades públicas.

relevantes sobre o ambiente familiar, as tensões latentes, a divisão dos papéis entre o homem e a mulher, o formalismo da educação dos filhos. Procurou-se, igualmente, discutir o contexto e a relevância da produção destas imagens e as suas diversas interpretações, para entender as grandes transformações sociais ocorridas no século XIX e como estas ainda revelam eco nos dias de hoje, na educação, mas também nas regras formais de comportamento.

Na escolha desta pintura pesaram as diversas interpretações que ela suscita, o contexto de produção, a relação dos representados com o artista e a história de cada um deles, o tratamento dado à representação familiar e as semelhanças e diferenças com outras obras do mesmo período, possibilitam múltiplas interpretações. No conjunto importou reter que, numa pintura, assim como, numa fotografia ou imagem, a sua análise e interpretação podem variar significativamente e podem sempre ser explorados novos sentidos, considerando o interesse e o enfoque de análise.

A avaliação das atividades realizadas em sala de aula, baseou-se num conjunto de critérios, de carácter qualitativo. O primeiro, diz respeito a uma leitura e interpretação incipientes, em que o aluno se limita a generalidades e não procura relacionar as imagens com outros dados históricos. No segundo, há uma preocupação em realizar uma leitura e interpretação dos principais aspetos relacionados com as imagens, mas são realizados de forma literal, por meio de interpretações genéricas, sem aprofundar ou focar elementos que sustentem os seus argumentos, não equacionando os diversos intervenientes e ou o contexto histórico da sua produção. Na terceira, essa interpretação convoca um maior sentido interpretativo, em que se relacionam as imagens e as suas características formais, questionando-se o papel do sujeito, das instituições, as motivações, assim como, o seu contexto histórico. Sustentam-se os argumentos que ajudam a explicar a leitura e interpretação. Por último, no quarto, o aluno revela uma argumentação na qual conjuga criativamente a interpretação das imagens e as intenções do seu autor e integra-as no seu contexto histórico, conseguindo extrair daí conclusões relevantes para entender outras implicações / motivações que extravasam uma simples leitura dos factos em jogo<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Este conjunto de critérios foram aqueles usados para avaliar as respostas dos alunos, ver as Avaliações de Atividades, em anexo, pp. 67-71.

## 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção analisam-se os resultados obtidos na prática letiva, tendo em conta a metodologia e estratégias discutidas nas secções 1 e 3.

As duas experiências preliminares, descrita no ponto 3.2, permitiram tirar algumas observações úteis como preparação para a exploração dos quatro eixos temáticos.

Na análise da pintura "A família de Filipe V" (1743), de Louis Michel van Loo (ver Fig. 1, em anexo, p. 57), os alunos conseguiram identificar os elementos mais relevantes associados à encenação do poder real, com base nos seus conhecimentos tácitos. Identificaram o ceptro, o manto real e o cenário luxuoso e ricamente ornado. Abordou-se o papel da arquitetura, na construção do efeito cénico monumental e sumptuoso, como manifestação de poder e glória. Comentou-se as diferentes figuras representadas, associadas à família real e como estas permitem identificar o processo de continuidade entre o rei D. Filipe V (menos vigoroso na representação, por comparação com a rainha, sua segunda esposa) e a representação pujante do seu sucessor, D. Fernando VI, príncipe das Astúrias, enaltecendo um processo de estabilidade e de continuidade da glória dinástica.

O uso da imagem como documento de análise nos seus próprios termos, teve aqui a sua primeira evidência em sala de aula. A apresentação e análise desta pintura, de um modo semelhante a um exercício com uma fonte escrita primária, demonstrou aos alunos que a história é um diálogo com os artefactos do passado, no qual eles se constituem como importantes mediadores. Os alunos participaram ativamente na discussão e análise da pintura<sup>29</sup> e muitos entenderam que esta assenta na influência da representação do poder real, como poder simbólico junto dos súbditos.

No contexto da aula sobre a arte da Grécia Antiga os alunos conseguiram identificar os elementos que distinguem cada uma das ordens arquitetónicas e entenderam o conceito de classicismo, associado a estes padrões decorativos. Na escultura entenderam a noção de naturalismo, associado à figura humana e à necessidade de captar de forma mais realista a sua anatomia<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> O facto de a turma ter apenas 15 alunos facilitou este processo.

<sup>30</sup> Utilizou-se como contraponto na aula exemplos da escultura do Egipto Antigo, caracterizada pela rigidez estática e representação frontal.

As imagens permitiram ao aluno criar uma base de trabalho e construir um esquema síntese (ver Fig. 2, em anexo, p. 57). Este esquema permitiu incorporar conhecimentos sobre as características e elementos da arquitetura e escultura em articulação com os seus conceitos. No conjunto, estas opções permitiram uma maior participação dos alunos, avançando-se mais facilmente para a realização da atividade planeada.

Este processo de ajustamento das estratégias didáticas e desenho das atividades foram relevantes no planeamento do tempo, por forma a potenciar, por um lado a exposição de conteúdos e ideias, de acordo com as aprendizagens essenciais e, por outro, introduzir elementos de flexibilização (em face dos constrangimentos) e garantir o tempo para a discussão e participação dos alunos.

Em linha com o Projeto Educativo do Agrupamento, o propósito era que a elaboração das atividades e a avaliação da aquisição e compreensão dos conteúdos fosse feita de forma crítica e interpretativa, mas também ajustada de modo a melhorar o desempenho dos alunos e a sua aquisição de conhecimentos. A imagem constituiu um importante dispositivo para abrir a discussão e análise, no caso da pintura acima, mas também para reforçar a memorização e a identificação dos elementos arquitetónicos e escultóricos e as suas relações, quer com os conceitos técnicos, quer teóricos.

O balanço das diferentes abordagens conduzidas em sala de aula, tornou possível uma maior proximidade com os alunos, a conhecer e identificar melhor as suas especificidades, interesses e dificuldades. Apontou para a necessidade de adotar estratégias pedagógicas flexíveis, ajustadas aos conteúdos e à sua receção e compreensão em sala de aula.

De seguida, avaliam-se os resultados obtidos junto dos alunos, considerando os quatro eixos programáticos discutidos no ponto 3.2.

O primeiro eixo programático, em torno das Vanguardas Artísticas no século XX, tomou 3 tempos letivos, de cem minutos cada um<sup>31</sup>. Considerou-se a necessidade de trabalhar um conjunto de competências de literacia visual, para entender um conjunto

---

<sup>31</sup> Tinha-se planeado trabalhar este tema numa aula de 100'. No entanto, percebeu-se, atendendo ao número de movimentos artísticos, de obras e artistas envolvidos, que seriam necessários mais dois tempos letivos. Esta opção permitiu analisar em maior profundidade a relação entre as fontes discursivas, as imagens das obras, os depoimentos dos artistas, assim como, dos críticos seus contemporâneos.

alargado de obras de arte, os movimentos artísticos de vanguarda e conceitos relacionados. Cada um com a sua própria história.

Os dois primeiros tempos letivos de 100' foram dedicados à contextualização e análise das vanguardas e à formação dos diversos movimentos artísticos e respetivos artistas envolvidos. Foi-se analisando e sistematizando um conjunto de dados com os alunos: estilísticos, técnicos, teóricos, como preparação para identificar e interpretar, com diferentes graus de profundidade, a pluralidade de manifestações artísticas que caracterizaram este período. Na terceira aula, com a turma dividida em dois turnos de 50'<sup>32</sup>, realizou-se uma ficha de trabalho sobre o tema.

Do registo de observação em aula, constatou-se um interesse crescente por parte dos alunos, à medida que estes se iam familiarizando com os principais conceitos. A uma certa apatia inicial, a visualização de obras e de artistas, de quem já tinham ouvido falar ou que já tinham visto, deu lugar a uma participação mais empenhada, conduzindo à convocação de alguns conhecimentos tácitos e a colocarem questões.

Muitas das questões relacionavam-se com as suas vivências e sensibilidades. Como, por exemplo, se existiam também artistas mulheres, uma vez que apenas se abordaram artistas homens. Em conversa referiu-se que existiam, embora em menor número, mas que muitas permaneciam ainda desconhecidas e ou tiveram menor visibilidade. Outro tipo de questões, de carácter mais genérico, incidia sobre o valor económico das obras e se os artistas conseguiam viver apenas da sua arte. Aproveitou-se para transmitir que, apesar de muitas obras atingirem elevados valores atualmente, alguns artistas, como Van Gogh, passaram inúmeras provas, nunca assistindo em vida ao reconhecimento da sua obra. Reforçou-se que muitos artistas eram forçados a ter outras atividades, para garantir o seu meio de sustento.

Estas e outras perguntas conduziram a uma análise em retrospectiva destas obras, considerando que na altura muitas foram condenadas e recebidas com repulsa pela academia, por romperem com os cânones académicos instituídos. Alguns dos textos lidos e discutidos em aula confirmavam essa situação. Não obstante, o seu elevado valor artístico atual, os artistas e as suas obras percorreram, muitas vezes, um longo período até ao seu reconhecimento e aceitação.

---

<sup>32</sup> O número de alunos da turma eram 24, permitindo que em cada turno, tivessem aproximadamente 12 alunos.

A análise das obras permitiu questionar os 'modos de ver', levando os alunos a interrogar alguns pontos, observados anteriormente, sobre a construção e a representação da realidade, através da imagem e entender como a fotografia e o cinema influenciaram estas novas dinâmicas, com fortes repercussões sobre a pintura. O compromisso da pintura com o visível passa a incorporar outras expressões, torna-se mais sensível e ou transitória.

No caso do cubismo, apesar da familiaridade visual dos alunos com algumas obras específicas, ela revelava-se apenas intuitiva, numa tentativa de identificar elementos reconhecíveis nas obras analisadas. A dificuldade em entender o que estava representado e o propósito do artista, constituíam uma barreira. Foi interessante ver a reação deles, quando se explicou que o que movia estes artistas já não era o mundo visível, tal como todos o vemos e entendemos, mas anular as leis da perspectiva e captar a totalidade de vistas possíveis a partir de pontos dispostos a toda a volta dos objetos ou da pessoa retratada. Ao rejeitar a representação do mundo real, estes artistas recriavam o mundo nos seus próprios termos, com total liberdade criadora.

Nem todos os alunos acompanharam esta leitura e o que significava esta abertura, do ponto de vista da criação artística. Mas à medida que foram discutidos outros movimentos artísticos, tornou-se mais claro que a motivação dos artistas se movia para outros campos, numa tentativa de através da pintura ou de outras formas de criação artística, captar, refletir e interrogar o mundo visível. Este mundo não deixava de refletir e cruzar as contingências sociais, políticas, económicas e históricas do mundo visível.

Onde os alunos sentiram maior dificuldade foi no entendimento dos conceitos associados a estas manifestações. A interpretação de vanguarda cultural, modernismo, movimentos artísticos, teve de ser discutida de forma prática e operativa, através de exemplos concretos, conduzindo os alunos a ver, através de imagens de pinturas e de outras obras de arte, como eram os processos artísticos que os antecederam, que valores e conceitos seguiam e a avaliar que os momentos de rutura dependeram, muitas vezes, de mecanismos já em curso.

A convivência próxima dos artistas associados a estes diversos movimentos, foi um fenómeno que ajudou os alunos a entender as múltiplas influências que estes partilhavam. Ou seja, embora cada um deles esteja associado a um movimento definido,

estes eram permeáveis a tudo o que se passava à sua volta e a sua obra pode ser associada a mais do que um movimento.

Na ficha de trabalho em torno da litografia: "Vence os Brancos com a Cunha Vermelha" (1919), de El Lissitzky (Atividade 1, em anexo, p. 58), foi possível avaliar em maior profundidade uma obra que reflete as preocupações enunciadas. Esta obrigava a uma atenção especial por parte dos alunos, considerando que, não obstante, pertencer a um movimento artístico facilmente identificável, abstracionismo geométrico suprematista, congregava um conjunto de reflexões sobre o contexto histórico da sua produção, as motivações do artista e uma clara intencionalidade política. Questões que não se coadunavam, inteiramente, com as determinações deste movimento artístico. Por outro lado, o facto de se tratar de uma litografia, para ser reproduzida em grande número e pendurada em várias cidades, colocava outras interrogações, a questão da reprodução.

O objetivo é que os alunos refletissem sobre a relação entre a obra, o movimento artístico, os elementos e símbolos nele representados, assim como, o teor da mensagem política. Pretendia-se que estes questionassem se esta situação comprometia, ou não, os princípios consagrados por este movimento. E se esta proposta trazia novas perspetivas no âmbito deste movimento.

As respostas dadas pelos alunos, atravessam os quatro critérios referidos no ponto 3.2. Um conjunto de respostas encaixa-se nos dois últimos critérios, indo ao encontro do que era solicitado, nalguns casos, mais pontual, revelaram uma capacidade de autonomia crítica assinalável. Por seu turno, um número reduzido de alunos encaixou-se no primeiro critério, revelando uma total falta de empenho e, em maior número, limitaram-se a cumprir as exigências mínimas (ver Avaliação da Atividade 1, em anexo, p. 68).

Atendendo à complexidade destes movimentos artísticos e ao que eles envolveram, pode-se afirmar que, independentemente de os resultados não terem sido brilhantes, os alunos revelaram curiosidade pelo tema. Uma segunda conclusão, é que se torna difícil ativar o interesse de alunos, cuja experiência de contacto com obras de arte é praticamente inexistente, tanto em museus como em centros de arte<sup>33</sup>. Esta situação

---

<sup>33</sup> Tal situação constatou-se na visita de estudo realizada ao Museu Calouste Gulbenkian. Muitos dos alunos era a primeira vez que visitavam esta instituição.

atestava o seu difícil contexto socioeconómico, resultando na maior dificuldade em captar as sensibilidades artísticas, estéticas, conceptuais e filosóficas que a arte do século XX traz consigo. Neste sentido, e apesar de se considerarem como positivos os resultados, ficou patente a necessidade de aprofundar a discussão sobre as correntes artísticas<sup>34</sup> e criar outras condições para a sua abordagem ao vivo, em museus ou em centros de arte.

No segundo eixo programático, em torno da construção do chefe, discutida numa aula de cem minutos, analisou-se, como referido, o papel da fotografia impressa na criação da imagem pública de António de Oliveira Salazar num periódico moderno, o *Notícias Ilustrado*.

Da observação registada em aula, os alunos revelaram uma boa aderência ao tópico da fotografia impressa e aos periódicos, no entendimento dos mecanismos aí usados, como a fotomontagem, a edição gráfica de imagem, entre outros recursos, enquanto atributos do modernismo. Os regimes totalitários retiraram, deste contexto, largas vantagens, como meio de validação e comunicação junto das massas.

Especificamente, a análise das fotografias usadas para construir a imagem de Salazar, foram elucidadoras para os alunos entenderem um processo, como referido, composto por várias etapas. Identificaram a relação entre as imagens e os mecanismos de manipulação usados e como isso se refletiu, na sequência criada no *Notícias Ilustrado*, na construção de uma imagem mitificadora do chefe, como homem providencial (ver Figs. 3 a 5, em anexo, p. 62).

A identificação de imagens repetidas e ou manipuladas constituiu um desafio estimulante para os alunos, na tentativa de perceber quais os mecanismos utilizados e que propósitos aí se buscavam. O recurso a fotografias de grande formato, reenquadramentos, distorção de escala (planos contrapicados), composições dinâmicas na diagonal, conhecidos pelo seu uso na publicidade, tiveram larga utilização para fins de propaganda neste periódico.

---

<sup>34</sup> Foi lecionada nesta turma, igualmente, uma aula sobre as tendências culturais existentes em Portugal após a Primeira Guerra Mundial naturalismo versus vanguardas. Procurou-se estabelecer as relações com as vanguardas internacionais. No entanto, foram notórias algumas dificuldades dos alunos em lidar com a diversidade de contextos, artistas e conceitos.

No caso concreto da construção da imagem de Salazar, a discussão sobre as foto reportagens, permitiram visualizar um homem diligente em cima dos acontecimentos do país. Alguns alunos identificaram, neste contexto, a utilização dos processos de encenação. E, facto curioso, à medida que lhes eram apresentadas outras imagens, do mesmo periódico, afirmaram que a encenação se ia tornando mais sistemática. À questão, qual a razão por que isso acontecia? Um aluno respondeu que as imagens fotográficas tinham como principal objeto a figura de Salazar, ele passou a ser o foco da imagem<sup>35</sup>. Efetivamente, a partir do momento em que este se afirmou como chefe incontestável, tornou-se o centro da representação, tudo gravitava em torno dele.

Na ficha de trabalho desenvolvida em aula (Atividade 2, em anexo, p. 59), exploraram-se as estratégias e os mecanismos utilizados com recurso à fotografia, com o fim de impulsionar a figura destes chefes totalitários. Os alunos identificaram a relação entre a imagem e a mensagem de que esta é portadora. Reconheceram as diferenças de representação. Uma postura mais agressiva e teatral no caso de Hitler e Mussolini e mais contida no caso de Salazar. Dois alunos salientaram a pose pouco natural de Salazar. Esta imagem tinha sido usada como atractor, como a primeira onde Salazar executara a saudação romana, como se refere na legenda, num período posterior ao analisado no *Notícias Ilustrado*, com o objetivo de identificar a figura patriarcal de Salazar.

Nem todos os alunos conseguiram interpretar os significados em jogo. A maioria, ficou apenas pela leitura direta do que era visível. Contudo, dois alunos refletiram sobre as possíveis implicações das imagens destes chefes com os respetivos regimes, apontando o carácter belicista do regime Nazi e Fascista Italiano, por contraste com o regime português. Dão nota do culto da força daqueles regimes, associado à repressão e à violência racista. Por contraste, o Estado Novo, adota uma postura conservadora e tradicionalista, como valores intrínsecos de um regime pacifista.

A reflexão foi alargada aos tempos atuais, considerando-se que, com a ascensão da extrema-direita no mundo ocidental e, concretamente em Portugal, há manifestações que apontam para um uso de recursos imagéticos, cujo conteúdo e intenção propagandística se assemelham aos utilizados neste período. Alguns alunos identificaram a permanência destes mecanismos, embora apresentassem dificuldades

---

<sup>35</sup> Observação oral realizada pelo aluno em sala de aula, registado em caderno de trabalho.

em elaborar sobre o assunto. No final da aula, foi possível realizar uma breve discussão, onde os alunos se manifestaram mais livremente. Constatou-se que muitos não têm uma opinião formada, embora haja alguns que revelem consciência crítica sobre estes novos fenômenos políticos, vendo neles similaridades com o processo analisado no *Notícias Ilustrado*.

A atividade demonstrou a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre os mecanismos de propaganda. A discussão em torno da fotografia impressa permitiu que os alunos entendessem a importância e o poder destas imagens, como meio de persuasão de massas, que a sua utilização teve motivações políticas e que os periódicos, neste contexto, se apresentaram como um veículo de divulgação privilegiado.

As respostas dadas pelos alunos, na maioria dos casos, limitaram-se a cumprir os mínimos exigidos, um número menor de alunos procurou elaborar as suas respostas com base em alguns indicadores históricos e a sua relação com as imagens. Um número muito reduzido refletiu sobre os significados dessas relações e as implicações que estas tiveram neste contexto histórico (ver Avaliação de Atividade 2, em anexo, p. 69).

Dando sequência ao uso da fotografia impressa no *Século Ilustrado*, no terceiro eixo programático, numa aula de 100 minutos, detivemo-nos sobre um conjunto de imagens que fazem um ponto da situação do contexto de declínio do regime. Por meio delas foi possível verificar a importância da imagem como contradiscurso, como denúncia e oposição ao regime, mas também como libertação das amarras do regime e da censura.

À semelhança do processo ensaiado com as fotografias impressas no *Notícias Ilustrado*, no *Século Ilustrado* foi possível visualizar a documentação da realidade social, económica e política do país, num período de transição, sinalizando o movimento de rutura em curso, no sentido da revolução.

Os alunos ficaram sensibilizados com a situação retratada neste periódico. Muitos compreenderam a relação entre a censura e o controlo da narrativa do país, exercido por meio da propaganda do Estado Novo. O controlo dos meios de comunicação era uma ferramenta imprescindível, como afirmou um aluno, o que ajudou a explicar a durabilidade deste regime autoritário.

Por outro lado, a discussão em torno de temas como a guerra colonial e a emigração, possível devido à abertura do regime e ao abrandamento da censura, colocava em destaque o descontentamento de uma larga franja da população. Do mesmo modo, os

problemas da habitação e as condições em que muitas famílias viviam, conferiram algum sentimento de revolta e de consternação. As imagens e as suas relações foram entendidas pelos alunos como um retrato da dura realidade do país.

No conjunto, estas imagens e respetivas reportagens, afastavam-se, como identificou outro aluno, da narrativa do regime. O abrandamento da censura, permitia expor uma sequência de eventos, que combinava o discurso visual e escrito. A realidade do país mostrava uma realidade diferente da oficial. Estas imagens, com diferentes histórias, testemunhavam situações concretas.

Na atividade de aula (Atividade 3, em anexo, p. 60), os alunos foram perentórios em identificar o papel da guerra colonial e da emigração, como os principais impulsionadores da crise política em que o país mergulhara no início da década de 1970. A crise do Marcelismo, como alguns alunos notaram, residia na manutenção de um regime em crise profunda, internacionalmente isolado, mergulhado num esforço de guerra que agravava ainda mais os problemas sociais sentidos pela maioria da população. Alguns alunos identificaram as imagens do *Século Ilustrado* como uma 'documentação visual' de um período, que confere vida aos eventos aí vividos (ver Resposta 6 à Atividade 3, em anexo, p. 75).

As respostas no contexto desta atividade foram, neste caso, mais empenhadas. Talvez porque esta aula ajudou a consolidar alguns conceitos, como a relação entre a propaganda e a censura, a ver que os contradiscursos, como oposição ao regime, passaram a ter um espaço menos restringido e controlado pelo regime, assumindo uma posição mais crítica dos problemas com que o país se defrontava. As imagens assumiam uma relevância como fontes visuais para a compreensão deste contexto. As respostas surpreenderam por uma postura mais consciente e reflexiva. Alguns alunos continuaram a revelar um certo desinteresse e outros limitaram-se a cumprir os mínimos exigidos, no entanto, registou-se um número considerável de respostas que procura elaborar uma interpretação crítica e a considerar pontos de vista pessoais, articulados com indicadores históricos (ver Avaliação da Atividade 3, em anexo, p. 70-71).

Por fim, a análise desenvolvida no último eixo programático, em torno da representação da sociedade oitocentista, vista por artistas e fotógrafos, tomou dois tempos de cem minutos. Nela analisaram-se e interpretaram-se um conjunto de pinturas

e fotografias em torno desta temática. Em certa medida esta aula constituiu o corolário do trabalho desenvolvido ao longo da prática letiva.

Trata-se de um período de grandes transformações, como constataram os alunos, largamente documentado por imagens, em que estas desempenharam um papel fundamental para o seu entendimento. A primeira aula elucidou os termos desta transformação, o crescimento populacional e urbano, a emigração, as novas indústrias, como impulsionadoras de novas realidades socio económicas. A segunda aula mergulhou na análise e interpretação de pinturas e fotografias, onde os alunos puderam exercitar, munidos de um conjunto de ferramentas exploradas na aula anterior, de uma leitura mais detalhada das imagens.

Procurou-se aqui dar visibilidade, como referido, à invenção da fotografia, por forma a que os alunos pudessem entender a sua importância e a sua relação com as mudanças em curso neste período.

A fotografia de Jacob Riis, *A pequena Itália* (c. 1900) (ver Fig. 9, em anexo, p. 64), localizada na Murbery Street, em Nova Iorque, serviu como um exemplo das transformações herdadas do século XIX. Nela os alunos identificaram o fervilhar da vida de uma grande cidade e o papel da emigração nos Estados Unidos, na construção da identidade e diversidade cultural e social de muitos bairros. Esta imagem fixava determinadas vivências e dinâmicas da cidade neste período, como notou um aluno. A fotografia posicionava-se, neste contexto, com um domínio manifestamente documental.

A pintura, por seu turno, refletia em maior profundidade estas transformações. Não se tratava de um simples registo, como assinalaram dois alunos, mas de indagar o que está a acontecer. Entrar na esfera doméstica, na intimidade, nos espaços públicos, as novas vivências urbanas e cosmopolitas - a vida dos cafés. Alertava, por seu turno, para outras inquietações relacionadas com a herança industrial, os vícios, os pobres.

Os alunos captaram com facilidade a diversidade social nas imagens. Numa pintura analisada, a *Carruagem de Bayswater* (1895), de George William Joy (ver Fig. 10, em anexo, p. 64), notaram a partilha, por diferentes estratos sociais, do mesmo transporte público. A indumentária permitiu identificar os vários estratos, mas, igualmente, diferentes profissões. A propósito do personagem masculino que sobressai, no centro da imagem, um aluno destacou o uso de fraque, como uma indumentária associada à

alta classe média. Destacaram, igualmente, a presença feminina, apontando para uma participação mais ativa na sociedade deste período, no desempenho de profissões como enfermagem e modistas.

A relação entre a pintura e a fotografia foi analisada em detalhe. Esta relação, largamente discutida anteriormente, permitiu aos alunos compreender duas formas de representação neste período. A fotografia vai conquistar uma larga audiência. No caso da pintura, ela foca determinadas contingências, capta a natureza intrínseca dos ambientes, confere outros significados sobre o objeto retratado. Reforçou-se a necessidade de compreender e analisar as circunstâncias destas duas formas de representação, com histórias próprias.

Elucidou-se os alunos a darem maior atenção aos detalhes, às mensagens dos artistas e a entender as nuances e as complexidades, especialmente no caso da pintura. Mas, também, no caso da fotografia, a sua potencialidade de aproximação ao real, como se sucedeu no caso das fotografias de August Sander. Estas imagens permitem avaliar a visão do autor, relativamente à ascensão da classe média, com os seus diferentes estatutos e novos atores, onde se destacam os profissionais liberais, em claro contraste com outras profissões menores. Estas diferenças foram identificadas por alguns alunos, cujas próprias experiências, lhes permitiu colocar-se no lugar de alguns dos personagens mais vulneráveis representados.

Na atividade de aula centrada na análise da pintura: "A família Bellelli" (1858), de Edgar Degas (Atividade 4, em anexo, p. 61), os alunos responderam acertadamente, que se estava perante um retrato de uma família burguesa. A introdução de dados históricos sobre a pintura e o seu contexto de produção (ver Material de Apoio, em anexo, pp. 65-67), permitiu aos alunos não se limitarem a descrever os elementos visíveis, mas também a avaliar pormenores e micronarrativas na pintura. Nomeadamente, a relação entre o artista e as figuras representadas, mas também, a história de cada uma das figuras, as relações entre elas, o que elas nos dizem sobre este ambiente familiar e sobre o seu comportamento. Os alunos destacaram as tensões latentes, a postura rígida da mãe e de uma das filhas, a estranha posição do pai (de costas para o observador), denotaram, enfim, não estarem perante um simples retrato de família. A pintura evidencia um ambiente familiar austero, repleto de pequenas subtilezas. Degas questionava a excessiva importância da compostura e da formalidade, a qual foi captada

por grande parte dos alunos, erradicando os sentimentos e as emoções, convocando os fantasmas que gravitam em torno do modelo de família burguesa neste período.

Embora estas questões tivessem sido discutidas na aula, os alunos, regra geral, souberam ler as inquietações que Degas transportou para a pintura (ver Avaliação de Atividade 4, em anexo, p. 72). Do conjunto de respostas, uma parte considerável dos alunos analisou os elementos visíveis e identificou as tensões familiares. Nalguns casos, em menor número, convocaram outros indicadores históricos e a sua própria experiência, evidenciando o papel das mulheres<sup>36</sup>. Foram pontuais os casos em que os alunos mostraram indiferença e ou que se limitaram a descrever os elementos visíveis.

#### 4.1 O uso da imagem na construção do conhecimento histórico pelo aluno

As experiências desenvolvidas em sala de aula constituíram, neste contexto, um estudo largamente incompleto. Contudo, permitem avançar algumas considerações sobre o papel da imagem, como fonte de trabalho, para a Construção do Conhecimento Histórico pelo aluno.

No decurso da prática letiva e nas diferentes atividades realizadas em sala de aula, foi possível constatar evoluções, apesar de nem todos os alunos revelarem a mesma sensibilidade e entrega. A avaliação das respostas dos alunos permite tirar algumas reflexões pertinentes, com respeito ao uso da imagem para a Construção do Conhecimento Histórico.

A primeira reflexão, o entendimento de que o conteúdo visual da imagem se pode prestar a diferentes interpretações. A análise do cartaz litográfico de El Lissitzky "Vence os Brancos com a Cunha Vermelha" (1919), constituiu, como referido, uma obra facilmente associada ao abstracionismo geométrico suprematista, com uma clara intencionalidade política, a qual parece contradizer os pressupostos teóricos daquela corrente artística.

Muitos alunos apontaram que a posição política do artista não alterava os pressupostos do movimento artístico. Poucos são aqueles, porém, que o justificaram.

---

<sup>36</sup> Em conversa com algumas alunas, percebi que fora da escola muitas assumem o papel de cuidadores dos irmãos mais novos. Para além de prepararem as refeições, a roupa, acompanham-nos às escolas e mais tarde voltam a apanhá-los, para os levar para casa. Portanto, estabelecem, de forma direta, ligações com os personagens femininos representados, sobretudo, com a filha mais velha, quando referem que ela assume o reflexo da mãe.

Saliento duas respostas<sup>37</sup>, que sintetizam as várias situações em jogo neste contexto histórico: "A dimensão política presente na obra é evidente, reflete a agitação social e a busca por transformações que caracterizam as vanguardas artísticas da época. A combinação de elementos abstratos e geométricos pode ser interpretada como uma representação simbólica das lutas políticas e sociais daquele momento" (ver Resposta 1, em anexo, p. 73). Outro aluno destacou o momento da revolução como um novo começo para este artista, extensível à sua criação artística: "Lissitsky viu a revolução de 1917 como um novo começo, que ele aproveita para refletir a sua posição política, conseguindo passar essa mensagem na pintura, dentro do movimento de que fazia parte" (ver Resposta 2, em anexo, p. 73).

As respostas indicam que parte dos alunos entenderam as vanguardas como um fenómeno revolucionário. Que a interpretação desta obra não se circunscreve às considerações do movimento artístico em que se insere, mas ao contexto histórico da sua produção. Estes artistas, como referido no ponto anterior, estão atentos e são permeáveis à realidade política e social que os circundava.

A segunda reflexão, destaca o papel da fotografia impressa na construção de discursos de propaganda ou como contra-discursos, publicados em periódicos e jornais. Pressupõe, neste contexto, como menciona Peter Burke (2001), a reconhecer que um conjunto de imagens oferece um testemunho mais fiável que apenas uma imagem. Reforça o papel destas imagens como importantes fontes para o entendimento deste período conturbado, no contexto da criação dos regimes ditatoriais.

Tal foi o que se explorou na construção da imagem de António de Oliveira Salazar no semanário *Notícias Ilustrado*, no contexto da afirmação do Estado Novo. As similaridades na construção da imagem deste estadista, por comparação com outros regimes coevos, confirmaram a importância da fotografia e dos mecanismos gráficos na construção deste processo. Oferecem um testemunho fiável dos meios de propaganda política que estes regimes vão utilizar com recurso à imagem.

As repostas dos alunos conferiram relevo àquela relação, contudo, destaco a observação de um, pela argumentação usada. Este identifica as diferenças como cada estadista define os termos da sua representação, o carácter militar muitas vezes adotado

---

<sup>37</sup> As respostas reproduzem exatamente o que os alunos escreveram.

por Mussolini ou Hitler, por contraste com Salazar, no entanto refere: "As fotografias de Salazar dão-lhe a imagem de um homem sério, não se impõe, está presente" (ver Resposta 3, em anexo, p. 74). Efetivamente, Salazar passa uma imagem comedida da sua figura, como clara estratégia política. As imagens fotográficas consolidam e reforçam essa imagem, em última análise, nos termos decididos pelo próprio.

Nesta linha, o papel das fotografias impressas como contra-discursos no *Século Ilustrado*, dão-nos outro retrato da realidade sócio económica e política do período de fim dos anos 60 do século XX, no contexto em que a ditadura acusava graves problemas. Documentam as mudanças sociais em curso, como se viu, e denunciam os muitos problemas vividos, entre os quais, como todos os alunos apontaram, a guerra colonial.

Neste contexto, a par do papel da fotografia impressa na construção dos contra-discursos, salienta-se a sua relevância documental sobre este período histórico, configurando uma terceira reflexão. Esta situação foi largamente evidenciada pelos alunos. As imagens formam, nos termos definidos por Didi Huberman (2011), uma espécie de "atlas de imagens" alusivo a este período. Definem múltiplas narrativas, que permitem estabelecer ligações entre si e a visualizar o que estas revelam sobre a realidade do país.

Não deixa de ser curioso, como as respostas dos alunos vão ao encontro desta ideia, das imagens no *Século Ilustrado* os auxiliarem na construção dos eventos históricos: "Sim, o acesso às fontes impressas, como o *Século Ilustrado*, foi muito relevante para compreender e analisar os eventos da época, o mais útil neste contato foi a documentação visual, publicações como o *Século Ilustrado*, frequentemente incluíam fotografias e ilustrações que ajudam a dar vida aos eventos" (ver Resposta 5, em anexo, p. 74). Noutras respostas destaca-se a importância das imagens no seu contexto: "Podemos perceber melhor a matéria que estamos a aprender, visualizando e pondo em contexto as imagens que vimos" (ver resposta 4, em anexo, p. 74). Outros, ainda, destacam o seu valor documental: "Acho importante olhar para o passado através destes documentos, porque exprimem com maior autenticidade o que acontecia na altura" (ver resposta 6, em anexo, p. 75).

Por fim, uma quarta reflexão, é a que diz respeito à relação entre a fotografia e a pintura, na representação da sociedade oitocentista. Destaca-se a par da invenção da

fotografia como revelante registo documental, o contributo da pintura em interrogar as representações visuais deste contexto histórico.

A análise da pintura "A família Bellelli" por Degas destacou junto dos alunos a necessidade de um olhar atento. A sua discussão revelou uma série de particularidades, que não são imediatamente visíveis e que implicaram, como se deu conta anteriormente, a saber mais informações sobre a pintura e sobre o seu autor. Importou, neste contexto, estabelecer uma ligação mais efetiva com os elementos, as figuras e subtilezas da pintura, que ajudam a justificar tratar-se de uma família burguesa, mas também a identificar o que nela se apresenta estranho ou menos claro.

Os alunos questionaram a pintura com base nas suas próprias experiências. Uma aluna demonstrou a atenção aos pormenores a fim de questionar outros dados: "Todos na pintura demonstram um olhar sério, o que é um pouco vulgar, exceto a menina mais nova, que representa uma postura mais relaxada, demonstrando, assim, que a filha mais velha é um reflexo de sua mãe, pelo facto de ser mais velha, apresentando maturidade, que mais tarde também se transferirá para a irmã mais nova"<sup>38</sup>(ver Resposta 7, em anexo, p. 75). Outra leitura, identifica a divisão de género e das funções na família: "... existe uma barreira artística entre a figura paterna e o resto da família" (ver Resposta 8, em anexo, p. 76).

As observações dos alunos sobre a relação entre a pintura e a fotografia apontaram para a sua relevância no entendimento deste período, pela oportunidade de visualizar as representações de uma sociedade em transformação: "Achei ter sido uma aula muito produtiva, pois "entrando" e observando as pinturas e as fotografias conseguimos de certa forma vivenciar a sociedade do século XIX e entrar nela" (ver Resposta 9, em anexo, p. 76). Uma observação de outra aluna, relaciona a pintura com os progressos científicos neste período, "documentando" uma realidade em transformação e os fenómenos aí em curso: "... a pintura passou a ser representada com a mesma objetividade com que um cientista estuda um fenómeno da natureza, ou seja, o pintor buscava o mundo de maneira documental"(ver Resposta 10, em anexo, p. 77). Por fim, outra aluna destacou a importância do contexto, ou seja, como essas imagens (pinturas e fotografias), constituíam um testemunho para entender as forças em jogo nos diferentes sectores da

---

<sup>38</sup> Esta leitura da imagem tem muitos pontos em comum com a realidade destes alunos, particularmente das alunas (ver nota de rodapé 30).

sociedade: "Ao examinarmos o contexto de produção das obras de arte e das fotografias podemos entender melhor as influências culturais, políticas e económicas que moldaram a sociedade da época" (ver Resposta 11, em anexo, p. 77).

Os alunos perceberam que a fotografia e a pintura constituem fontes relevantes que mostram pormenores e detalhes sobre um período em grandes transformações, servindo como demonstrações diretas de visualização da sociedade nas suas múltiplas manifestações e contradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da imagem para a Construção do Conhecimento Histórico, embora com limitações, indicou uma boa adesão por parte dos alunos no decurso da prática letiva. O teste de diferentes estratégias e métodos de trabalho adotados, permitiu ao aluno usar os seus conhecimentos prévios e a desenvolver processos de análise e interpretação das imagens e dos seus significados, considerando os diferentes suportes em que ela é expressa: pintura, fotografia, fotografia impressa, litografias, entre outros.

O ponto de partida para a construção do Conhecimento Histórico em contexto de aula teve como principal objetivo que os alunos tomassem consciência da importância da imagem como fonte histórica. Que tivessem em conta a sua ubiquidade e a sua predominância no nosso quotidiano, assim como, a capacidade para entender as numerosas implicações associadas à sua produção, reprodução e circulação.

As atividades desenvolvidas e as respostas dos alunos revelaram resultados encorajadores, na identificação do(s) objeto(s) representado(s), no reconhecimento de elementos simbólicos e na interpretação de determinados significados a eles associados. Nalguns casos particulares, foi possível ao aluno relacionar estes dados com o contexto de produção e a situação política e social da época.

Os diversos contextos temáticos abordados permitiram verificar como a imagem se adequa como fonte primária relevante, a par das fontes discursivas. Na análise das vanguardas artísticas, a congregação destas duas fontes foi muito importante, por permitir aos alunos cruzarem os dados da interpretação da obra (o que o artista procurava, de que forma o materializa e que ideias defendia), com o acolhimento público da obra e da crítica. Permitiu ver a estreita relação dos processos revolucionários políticos com os artísticos, como sucedeu na obra analisada de El Lissitzky, "Vence os Brancos com a cunha Vermelha" (1919).

Do mesmo modo, a invenção da fotografia, associada à sua capacidade de representação do real, permitiu aos alunos verificar a autoridade desta em documentar os eventos e situações, como testemunhos visuais de um determinado período. A sua invenção foi determinante para entender as transformações da sociedade de oitocentos. A fotografia conferiu à imagem valor de autenticidade, mas também facilitou os mecanismos da sua reprodução e manipulação.

A fotografia impressa em periódicos e jornais, discutida com os alunos, ofereceu meios para a sua apropriação por diferentes tipos de regimes, autocráticos e ou democráticos. A discussão do seu uso para fins de propaganda, no contexto do Estado Novo, demonstrou a sua relevância na construção da figura política de António de Oliveira Salazar, permitindo aos alunos entender os mecanismos por detrás da elaboração da sua imagem e os processos gráficos utilizados. Do mesmo modo, a fotografia impressa serviu como instrumento de denúncia, enquanto contra-discursos à narrativa do regime, expondo os problemas, as dificuldades e o contexto social dos mais vulneráveis. Os alunos identificaram o seu valor documental e contextual, bem como a estreita articulação destas com as fontes discursivas.

A pintura permitiu explorar outros sentidos da imagem. A alteração dos pressupostos do visível, introduzido com a invenção da fotografia e a vulgarização da câmara fotográfica, teve consequências sobre a pintura. O seu significado diversificou-se, refletindo de forma mais direta as contingências, as ruturas, o quotidiano e o mundano. A análise da pintura de Degas, "A família Bellelli" (1858-1867), destacou a necessidade de questionar o olhar e de estar atento aos detalhes. Os alunos reconheceram determinadas subtilidades, questionaram a nova sociedade emergente, os novos valores e tensões, transportados para o interior de um contexto familiar. Conseguiram estabelecer relações entre a realidade representada na pintura e as suas próprias vivências.

O trabalho desenvolvido com recurso à imagem possibilitou ao aluno visualizar uma narrativa diferente sobre os temas tratados, convocando novos pontos de vista, como o papel da fotografia e da fotografia impressa, largamente ausentes no programa curricular de História. Esta opção permitiu alargar a discussão sobre o entendimento da imagem no contexto da prática letiva desta disciplina. Tal permitiu ao aluno desenvolver competências visuais na análise das imagens, a identificar determinados padrões visuais em articulação com os contextos históricos e a avaliar os seus diversos significados e implicações.

As estratégias didáticas adotadas no decurso da prática letiva ajustaram-se ao interesse dos alunos. Apesar dos sinais de vulnerabilidade socioeconómica, de um menor interesse por questões culturais e de um certo alheamento relativamente à oferta

de museus ou de centros de arte<sup>39</sup>, tal não significou menor curiosidade e ou interesse da sua parte, colocando questões sobre o que lhes era apresentado com base nas suas próprias experiências e conhecimentos prévios.

O uso da imagem constituiu um bom desbloqueador, para que os alunos participassem e se quebrasse a barreira presente na abordagem aos conteúdos. A imagem facilitou o processo de discussão. Da percepção tomada em sala aula, verificou-se que os alunos revelaram competências na avaliação e descrição dos elementos visíveis duma imagem. Com a devida orientação avançaram com interpretações dos diversos significados associados às imagens trabalhadas em sala de aula.

As maiores dificuldades, neste contexto, revelaram-se ao nível da escrita, em concretizar o que viram e pensaram sobre a imagem. Esta dificuldade sentiu-se também ao nível da leitura e interpretação dos textos. Mas naquele caso, as dificuldades são mais evidentes, havendo ainda muito trabalho a fazer. Do mesmo modo, a discussão dos conceitos ofereceu também dificuldades.

O curto espaço de tempo para avaliar em maior profundidade o plano de trabalho proposto, constituiu outra dificuldade. Obteve-se uma amostra das potencialidades do uso da imagem em sala de aula, testaram-se diversos métodos e estratégias, em anos e em temas diversos. Mas importa ver que a aplicação desta metodologia de ensino no decurso completo de um ano, teria de ser alvo de acertos e adaptações.

A análise da imagem nos seus próprios termos (Nóvoa, 2000) é um processo moroso no contexto escolar, que no âmbito deste trabalho conheceu variações nas diversas experiências desenvolvidas, que revelaram a necessidade de contemplar planos alternativos e necessários ajustamentos. As situações menos conseguidas tiveram a vantagem de permitir visualizar de modo mais claro o que precisava de ser alterado, exigindo adaptações e mudanças de estratégia. Ambos os cenários foram sentidos no decurso da prática letiva. Em cada situação houve que dar as respostas mais adequadas.

Do mesmo modo que o aluno precisa de estar desperto e consciente sobre os conteúdos, a desenvolver um sentido crítico, também o professor necessita de estar atento e dar-se conta do ambiente da aula, dos alunos e a procurar respostas que possam ir ao seu encontro, na construção do Conhecimento Histórico.

---

<sup>39</sup> Os quais têm antecedentes nos baixos níveis de escolaridade e de rendimentos dos agregados familiares e na necessidade de muitos de participar ativamente nas tarefas domésticas ou de trabalharem.

## BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas D. Dinis. (2023). *Projeto Educativo 2022/2026*. Agrupamento de Escolas D. Dinis. [https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab\\_68a1119bc0814cd9937645bd4c51b97d.pdf](https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_68a1119bc0814cd9937645bd4c51b97d.pdf)

Agrupamento de Escolas D. Dinis. (2023). *Plano Anual de Atividades 2023/2024*. Agrupamento de Escolas D. Dinis. <https://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis/cópia-instrumentos-de-autonomia>

Alvarenga, A. (2002). *Contributos para uma cultura da imagem educativa. Estudo de caso com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Arasse, D. (2003). *On N y Voit Rien*. Gallimard Education.

Barthes, R. (1981). *Camera Lucida Reflection on Photography*. Hill and Wang.

Benjamin, W. (1992 [1936-39]). A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. *In Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Relógio de Água, 75-113.

Belknap, G. (2016). *From a Photograph: Authenticity, Science, and the Periodical Press, 1870–1890*. Bloomsbury.

Berger, J. (2024 [1972]). *Ways of seeing*. Antígona.

Borchert J. (1982). Analysis of historical photographs: a method and a case study. *Stud Vis Commun*. 7(Fall): 30–63. <https://core.ac.uk/download/pdf/214187398.pdf>

Brázia, P. (2014). *Aprendizagem pela Imagem. Caso prático nas disciplinas de História e de Geografia*. Relatório de Estágio em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/14690>

Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. Reaktion Books.

Calado, I. (1994). *A utilização Educativa das Imagens*. Porto Editora.

\_\_\_\_\_ (2015). *Fronteiras da imagem com a palavra. Contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*. Grácio Editor.

Cohen, S. (2003). An Innocent Eye: The “Pictorial Turn,” Film Studies, and History. *History of Education Quarterly*, 43(2), 250–261. <http://www.jstor.org/stable/3218312>

Coohill, J. (2006). Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation. *The History Teacher*, 39(4), 455–465. <https://doi.org/10.2307/30037066>

Cunha, A. (2009). *O cartaz como arma de propaganda: a literacia visual histórica de alunos de 9º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do

- Ensino Básico e do Ensino Secundário. Instituto de Educação, Universidade do Minho.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11222/1/tese.pdf>
- Daniel, M. R. & Degas, E. (1998). *Edgar Degas, photographer*. Metropolitan Museum of Art.  
<https://www.metmuseum.org/met-publications/edgar-degas-photographer>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le Gai Savoir Inquiet. L' Oeil de l' Histoire*. Les Editions de Minuit.
- Didi-Huberman, G., Woodard, E., Solorzano, J. R., De Cauwer, S., & Smith, L. K. (2018). Image, Language: the other dialectic. *Angelaki*, 23(4), 19–24.  
<https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1497267>
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. Routledge.
- Gaskell, I. (1992). História das imagens. In P. Burke (org.) *A Escrita da História. Novas perspectivas*. Editora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 235-271.
- Gori, F. (2017). What is a image. In K. Purgar (Ed.) *W. J. T. Mitchell's Image Theory Living Pictures*. Routledge, 40-60.
- Guedes, S. e Nicodem, M. (2017). A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira*, 8(17). <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724>
- Instituto Nacional de Estatística. (2021) *Censos 2021. XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. Instituto Nacional de Estatística.  
[https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_produtos&xpid=CENSOS21&xlang=pt](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_produtos&xpid=CENSOS21&xlang=pt)
- Jay, M. (1996). *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. University Of California Press.
- Manghani, S. (2013). *Image studies: Theory and practice*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203134917>
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidad\\_e/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf)
- Masur, L. (1998). "Picture have now become a Necessity": The use of Images in American Textbooks. *Journal of American History*, 84 (4), pp. 1409-142.  
<https://doi.org/10.2307/2568088>
- Mazon, D. & Costa, S. (2021). *Pensar Marvila - Exercício Experimental de Reflexão*. Observatório de Luta Contra a Pobreza na Cidade de Lisboa. <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Pensar-Marvila-vfinal-set2120946.pdf>

Melo, M. C. (org.) (2008). *As Imagens na Aula de História*. Diálogos e Silêncios, Edições Pedagogo.

Melo, M. C.; Coelho, B. e Santos, C. (2010). Do riso ao siso: A leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História. *História, Imagens e Narrativas*, 10, 1-24.  
<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons->

Mendes, C. (coord.). (2001). *Programa de História A – 10.º, 11.º e 12.º anos*. Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Linguas\\_e\\_Humanidades/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf)

Ministério da Educação e Ciência (ed.) (2022). *Aprendizagens Essenciais. História A – 12.º ano do Ensino Secundário*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf)

Mitchell, W. J. T. (1992). The Pictorial Turn. *ArtForum*, 7 (30), 15–40.  
<https://www.artforum.com/features/the-pictorial-turn-203612/>

Nóvoa, A. (2000). Ways are Saying, Ways are Seeing. Public Images of Teachers (19th-20th) Centuries. *Paedagogica Historica* 36 (1), 247–263. [doi:10.1080/0030923000360112](https://doi.org/10.1080/0030923000360112).

Panofsky, E. (1939). *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. Oxford University Press.

Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.). *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Edinova, 17-54.

Pinto, R. F. (2021). *O Impacto do Visual na (Re) Construção do Conhecimento Histórico. Olhares dos alunos sobre imagens da Contemporaneidade*. Relatório de estágio em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/117962>

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. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0\\_53](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_53)

Price, D. & Wells, L. (2015). Thinking about Photography Debates Historically and Now. In *Photography A Critical Introduction*. In L. Wells (Ed.), *Photography a Critical Introduction* (5th ed., pp. 9-74). Routledge.

Rancière, J., Woodard, E., Solorzano, J. R., De Cauwer, S., & Smith, L. K. (2018). Images Re-Read: the method of Georges Didi-Huberman. *Angelaki*, 23(4), 11–18.  
<https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1497265>

Riis, J. (1998). *How the Other Half Lives: Studies Among the Tenements of New York*. Penguin.

Rosas, M. A. M; Couto, Couto, C. P. e Santos, A. C. (2022). *Entre Tempos 11º ano*. Porto Editora.

Rosas, M. A. M.; Couto, C. P.; Costa, A. e Santos, A. C. (2023). *Entre Tempos 12º ano*. Porto Editora.

Rose G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. Sage Publications.

Serra, F. & Torres, E. C. (2017). A Construção da Imagem do "Chefe" no *Notícias Ilustrado*. *O Salazar, O Estado Novo e os Media*. Garcia, J.; Alves, T. e Léonard, Y. (coord.). Edições 70, 201-233.

Suh, Y. (2013). Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 135-159. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0010>

Thotse, M. (2021). People, space and time strategy: Teaching History through image analysis at a rural secondary school in Limpopo Province, *Yesterday & Today*, 26, 52-67.  
[https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/87326/Thotse\\_People\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/87326/Thotse_People_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Werner, W. (2002). Reading Visual Texts. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 401–428. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473203>

## ANEXOS

### Lista de Anexos (pp. 57-77)

1. Loo, L. (1743). *The Family of Philip V* [pintura] Museu do Prado. Madrid, p. 57
2. Coogle. [As Três Ordens de Arquitetura na Grécia Antiga]. Mapa Mental elaborado em sala de aula com os alunos, p. 57
3. Atividade 1, p. 58
4. Atividade 2, p. 59
5. Atividade 3, p. 60
6. Atividade 4, p. 61
7. Conjunto de diapositivos apresentados em sala de aula, O Culto do Chefe: a construção e celebração da imagem de António Oliveira Salazar no *Notícias Ilustrado*, p. 62
8. Conjunto de diapositivos apresentados em sala de aula, A Realidade Portuguesa nas vésperas do fim do Estado Novo: o Contexto Político do Marcelismo, p. 63
9. Riis, J. (1900) *A little Italy*, Murbery street, Nova Iorque [Fotografia], p. 64
10. Joy, G. W. (1895). *A carruagem de bayswater* [pintura] Museum of London, p. 64
11. Material de Apoio "Família Bellelli", por Edgar Degas, pp. 65-67
12. Avaliação de Atividade 1, p. 68
13. Avaliação de Atividade 2, p. 69
14. Avaliação de Atividade 3, p. 70-71
15. Avaliação de Atividade 4, p. 72
16. Respostas [dos alunos] 1 e 2 à atividade 1, p. 73
17. Resposta 3 à atividade 2; Respostas 4 e 5 à atividade 3, p. 74
18. Resposta 6 à atividade 3; Resposta 7 à atividade 4, p. 75
19. Respostas 8 e 9 à atividade 4, p. 76
20. Respostas 10 e 11 à atividade 4, p. 77



**FIG. 1** Loo, L. (1743). *The Family of Philip V* [pintura] Museu do Prado. Madrid.  
<https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-family-of-philip-v/ff667d13-323f-48cc-8923-4a6245e02f1f>

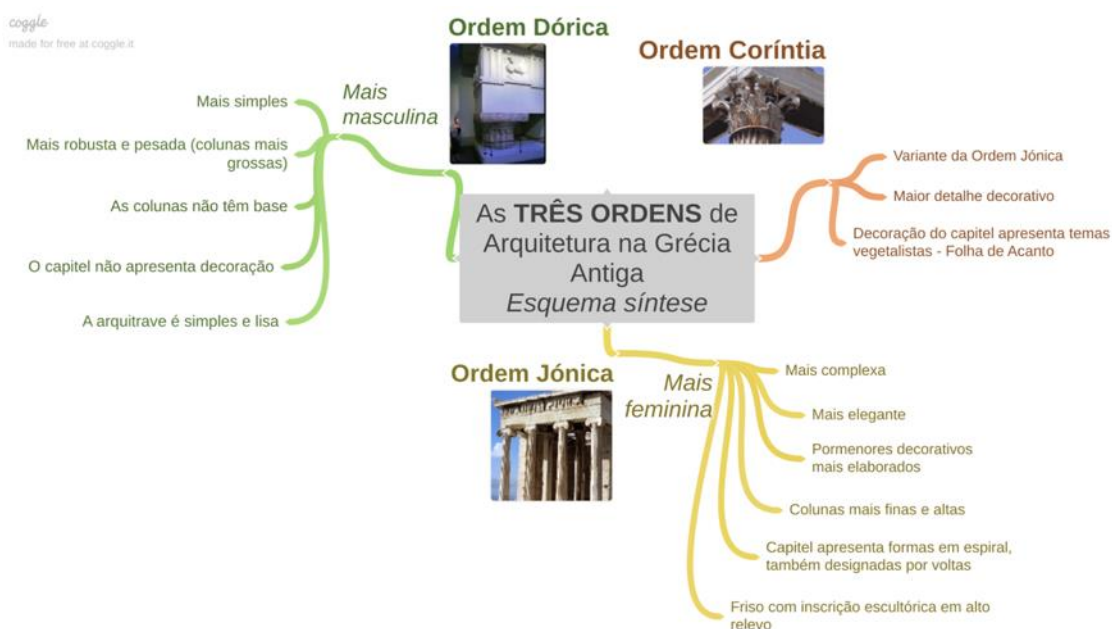


**FIG. 2** Coogle. [As Três Ordens de Arquitetura na Grécia Antiga]. Mapa Mental elaborado em sala de aula com os alunos. [https://coggle.it/diagram/ZXtDpyz\\_uBXFfKCR/t/as-três-ordens-de-arquitetura-antiga-esquema-síntese](https://coggle.it/diagram/ZXtDpyz_uBXFfKCR/t/as-três-ordens-de-arquitetura-antiga-esquema-síntese)

## ATIVIDADE 1

|              |         |            |                    |
|--------------|---------|------------|--------------------|
| Nome:        |         | Professor: |                    |
| Ano: 12º ano | Número: | Data:      | Apreciação Global: |



*Derrota os Brancos com a Cunha Vermelha*, 1919, litografia da autoria de El Lissitzky (1890-1941). NOTA: o título corresponde ao conteúdo expresso no cartaz.

1. Explícite qual relação entre esta obra e o contexto da vanguarda artística em que se insere?

---

---

2. Considera que a mesma se integra plenamente nos valores expressos pelos criadores deste movimento artístico, atendendo à sua mensagem política, justifique?

---

---

---

## ATIVIDADE 2

|              |         |            |                    |
|--------------|---------|------------|--------------------|
| Nome:        |         | Professor: |                    |
| Ano: 12º ano | Número: | Data:      | Apreciação Global: |

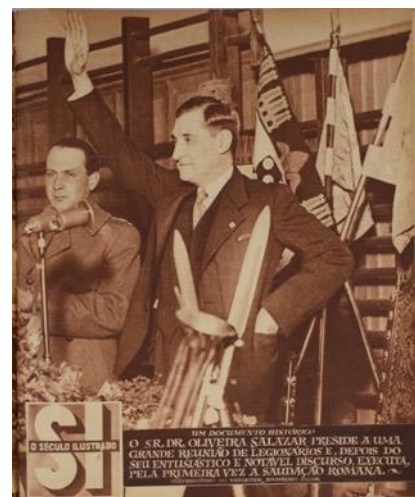
O uso da fotografia para fins de propaganda, durante o período da década de 1930, em três regimes autoritários europeus.



Poses de Adolf Hitler, captadas enquanto praticava um discurso, cerca de 1932.



Mussolini durante um discurso, fotomontagem publicada no jornal antifascista *Justiça e Liberdade*, 1934



Salazar a realizar, pela primeira vez, a saudação romana numa reunião de legionários, Capa do *Século Ilustrado*, nº 12, 19 março 1938.

1. Elabore, com base nos documentos e com o que foi discutido em aula, sobre qual terá sido o papel exercido pela fotografia como meio de propaganda e culto do chefe.
2. Discute com os teus colegas e professores, sobre se o uso da fotografia na atualidade continua a ter efeitos semelhantes àqueles perseguidos pelos Estados Autoritários durante o período analisado.

### ATIVIDADE 3



ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS  
História A - 12 H1



|              |         |            |                    |
|--------------|---------|------------|--------------------|
| Nome:        |         | Professor: |                    |
| Ano: 12º ano | Número: | Data:      | Apreciação Global: |

#### ATIVIDADE DE AULA

1. Elabore sobre qual foi o principal problema que se colocou ao Estado Novo em finais de década de 1960 e o que terá contribuído para o fim do regime?

---

---

---

---

---

2. Indique um outro problema / questão, que no seu entender possa também ter sido determinante, justifique o seu ponto de vista.

---

---

---

---

3. Considera que o acesso às fontes impressas, como sucedeu com o *Século Ilustrado*, foi relevante no seu entender? O que regista como mais útil nesse contato?

---

---

---

---

Professor Estagiário. Israel Guarda  
Orientador: Professor João Roseiro

#### ATIVIDADE 4



ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS  
História A - 11 H1



|              |         |            |                    |
|--------------|---------|------------|--------------------|
| Nome:        |         | Professor: |                    |
| Ano: 11º ano | Número: | Data:      | Apreciação Global: |

#### ATIVIDADE DE AULA (02/05/2024)



*A Família Bellelli*, 1858-1867, pintura de Edgar Degas (1834-1917)

1. Elabore com base na pintura "A Família Bellelli" e no que foi discutido em aula, uma narrativa sobre o modelo de família da alta classe média oitocentista aqui representado. A resposta deve abordar, pela ordem que entender, quatro aspetos que ajudem a caracterizar os valores e comportamentos desta classe, assim como, outros indicadores que considere relevantes.

---

---

---

2. Considera que a análise do contexto de produção das pinturas e das fotografias e as suas diversas interpretações, tratados em sala de aula, foi relevante para entender as profundas alterações ocorridas na organização social do século XIX? Justifique.

---

---

---

Professor Estagiário. Israel Guarda  
Orientador: Professor João Roseiro



## CHEFE CONFIRMADO (1932-1935)

“[Uma fotografia histórica](#). O primeiro Sorriso de Oliveira Salazar. O ditador das finanças portuguesas agradece as manifestações da janela do seu gabinete do Terreiro do Paço.” Fotografia Denis Salgado Capa, *Notícias Ilustrado*, nº 208, 5 junho de 1932.

Atenção ao detalhe, para onde Salazar olha!

“Oliveira Salazar. O [Ditador português](#) vota a nova Constituição”, *Notícias Ilustrado*, 26 de Março de 1933



Salazar do século XV ao século XX, *Notícias Ilustrado*, nº 237, 24 de dezembro de 1934.

IMAGEM PROVIDENCIAL E MÍTICA do chefe (Serra e Torres, 2017, 221)

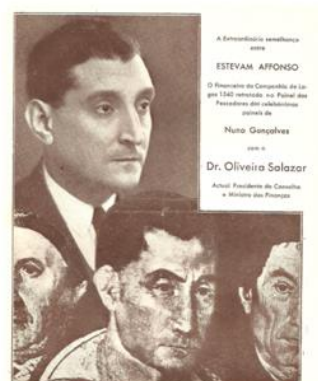


FIG. 3 a 5 - Conjunto de diapositivos apresentados em sala de aula, O Culto do Chefe: a construção e celebração da imagem de António Oliveira Salazar no *Notícias Ilustrado*



Século Ilustrado, n.º 1648 (02/08/1969)

## Grandes temas sociais: a pobreza

Reportagem de Maria Antónia Palla  
e fotos de Eduardo Gageiro



Reportagem fotográfica de  
Paul Almas

## Grandes temas sociais: Emigração



Século Ilustrado, n.º 1413 (30/01/1965)



Século Ilustrado, n.º 1734 (27/03/1971)

## Problemas de habitação: sobrelotação

Texto de Fernando Barão e fotos  
de Eduardo Gageiro



FIG. 6 a 8 - Conjunto de diapositivos apresentados em sala de aula, A Realidade Portuguesa nas vésperas do fim do Estado Novo: o Contexto Político do Marcelismo.



FIG. 9 Riis, J. (1900) *A little Italy*, Murberly street, Nova Iorque [Fotografia] Fonte: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/08/new-york-city-mobsters-mean-streets-diversity>



FIG. 10 Joy, G. W. (1895). *A carruagem de bayswater* [pintura] Museum of London. Fonte: [HTTPS://artuk.org/discover/artworks/the-bayswater-omnibus-50504](https://artuk.org/discover/artworks/the-bayswater-omnibus-50504)

## MATERIAL DE APOIO

*THE BELLELLI FAMILY*, 1858 e 1869, Edgar Degas (1834 - 1917)

Óleo sobre tela | Dimensões: 201 x 249,5 cm



### DADOS BIOGRÁFICOS DE EDGAR DEGAS

**1837** - Edgar Degas nasce no seio de uma família abastada de banqueiros parisienses.

**1850** - Aos trezes anos a mãe falece, situação que o marca profundamente. O desenho e pintura foram muito relevantes durante os seus anos de formação.

**1855** - Com 18 anos forma-se em literatura e para aprofundar o seu interesse pela pintura histórica, inscreveu-se como copista no Museu do Louvre. O seu pai, não vendo vantagens económicas nesta carreira, incentivou Degas a estudar Direito. Eventualmente, Degas matricula-se na Faculdade de Direito da Universidade de Paris, mas a sua paixão pela arte prevaleceu e no mesmo ano, transferiu-se para a École des Beaux-Arts.

**1856** - Degas viaja para Itália para estudar os Mestres Italianos e para visitar o avô paterno em Nápoles. A sua tia paterna, Laura Bellelli e a sua família viviam em Nápoles, mas o envolvimento do seu marido, o barão Gennaro Bellelli, na malograda revolta pela independência italiana, obrigou-o a exilar-se em Florença, juntamente com a sua família, para escapar à perseguição austríaca.

**1858** - Em agosto, a família Bellelli convidou Degas a ficar com eles em Florença. Degas vai aproveitar essa estadia para elaborar estudos na Galeria Uffizi. No final do mês a família, com exceção de Gennaro, realizaram uma viagem apressada a Nápoles. Degas, entretanto, voltou para Florença, mas a sua tia e primas só voltaram em novembro. Nesta época Degas começou a fazer estudos e esboços da família, que posteriormente utilizou na pintura considerada a obra-prima da sua juventude.

**1859** - Em março, Degas volta a Paris, depois de passar cerca de 8 meses com os Bellelli em Florença.

A PINTURA: *RETRATO DE FAMÍLIA*, possível aproximação de análise:

1. Facto curioso que se destaca
2. Descrição pormenorizada da pintura
3. Análise de alguns indicadores e pequenas notas.
4. Informação biográfica, influências passadas.

#### 1- Facto curioso que se destaca

Normalmente nas fotografias todos olham sorridentes. Nesta pintura, porém, ninguém está a sorrir, exceto uma pessoa, Giovanna, que parece estar a olhar diretamente para o pintor. Laura Bellelli está a olhar para um local desconhecido e parece tensa e constrangida. Giulia está também a olhar para algo que nós não podemos ver, mas a sua disposição não é infeliz.

Porventura, está impaciente e preferia estar a fazer outra coisa. Gennaro Bellelli está curvado no seu cadeirão de veludo, de costas para o artista, ignorando tudo, exceto Giulia e, porventura, um papel de trabalho sobre a mesa.

Primeira constatação: A pintura não é um simples retrato de família, tem uma história.

## 2 - Descrição pormenorizada da pintura

A Laura e as filhas estão vestidas de negro. O vestido da Laura parece volumoso. As filhas usam aventais brancos sobre as suas roupas pretas.

Gennaro não está vestido de preto. As suas roupas parecem casuais. Está sentado numa cadeira de veludo e tem um pequeno cão junto às pernas, do qual só aparece parte do seu corpo. À frente de Gennaro há uma lareira sobre a qual está um castiçal, uma caixa laqueada, ladeada por 2 pratos decorados, um grande espelho com moldura dourada, que reflete uma janela, ao lado uma pintura e o que parece ser a parte interior de um cristal lustre.

Entre Gennaro e o resto da família estão a perna e a borda da mesa, a lareira e o espelho. Ao lado do espelho há um objeto dourado pendurado, talvez um dispositivo para chamar uma criada.

Há papéis e objetos coloridos em cima da mesa. Na parede observa-se um papel de parede com motivos florais sobre fundo azul e a indicação de uma porta. Há um pequeno retrato na parede. O chão é preenchido com uma grande tapete com padrão decorativo.

## 3 - Análise de alguns indicadores e pequenas notas.

A sala tem as armadilhas da riqueza, embora confortável e agradavelmente decorada, não é luxuosa. Três membros da família estão vestidos de preto, mas parece não existir interação, exceto entre a Laura e a sua filha Giovanna. Laura Bellelli está a usar um largo vestido negro, o que parece indicar estar grávida. Não parece feliz e tem um instituto protetor para com a sua filha. A Giulia parece independente da mãe e irmã e apesar de estar próxima do pai não tem contato visual com ele. Existe como que uma barreira entre Gennaro e o resto da família, o seu vestuário não a acompanha, é apresentado de costas, indicando uma importância secundária na pintura, como alguém deslocado.

## 4 - Informação biográfica, influências passadas

Parece que Degas estava familiarizado com a técnica usada pelos mestres holandeses na representação do ciclo de nascimento, de vida e morte. Pouco tempo depois de Degas chegar a Florença, o seu avô tinha morrido em Nápoles. Após uma estadia prolongada em Nápoles, Laura e as suas filhas voltaram para Florença. Gennaro não se juntou a elas numa demonstração externa de luto. Laura estava grávida quando saiu de Nápoles e quando voltou em novembro a gravidez era visível e constituía um stress acrescido para ela. O retrato, mesmo por cima do seu olhar, era de seu pai René-Hilaire, recém-falecido [avó de Degas]. Degas tinha feito o retrato do seu avô quanto estivera em Nápoles em 1857.

Degas sabia das tensões na família Bellelli. Problemas matrimoniais tinham sido comentados pelo tio, referindo um ambiente doméstico infeliz em Florença, entre Gennaro e Laura. O marido era descrito como desagradável. Laura confidenciava as saudades sentidas da família, no exílio.

Durante as suas várias estadias em Itália, a par da sua formação, Degas vai elaborar diversos esboços da irmã do pai, Laura e do seu marido Barão Bellelli (1812-1864), bem como das suas duas filhas Giulia e Giovanna, estes esboços servirão de base para o retrato da Família Bellelli.

O Barão, como referido, era um patriota Italiano, jornalista que defendia a unificação de Itália (que se encontrava dividida em diferentes estados), tendo participado na malograda Revolução de 1848, e, por esse motivo, fora banido de Nápoles, vivendo exilado com a família em Florença.

As duas filhas, Giovanna e Giulia, têm em 1860, respectivamente 7 e 10 anos. A mãe apresenta a manifestação de uma figura de grande dignidade, com uma autoridade ligeiramente severa, contrastando com o relativo distanciamento do pai.

#### A importância desta pintura na obra de Edgar Degas

Esta pintura constituiu a obra-prima dos seus primeiros anos. O retrato evoca as tensões familiares que isolam cada membro da família. As dimensões impostas, as cores sóbrias, os jogos estruturados de aberturas de perspectivas (portas e espelhos), tudo converge para um clima tenso. Ainda mais quando aparecem sugestões de fuga, como o curioso cãozinho, dividido pela moldura. A posição quase lúdica da filha mais nova sozinha, com as pernas cruzadas, contrasta com o ambiente pesado, enquanto a irmã mais velha parece já prisioneira das convenções dos adultos.

| <b>AVALIAÇÃO ATIVIDADE 1, Derrota os Brancos com a Cunha Vermelha   12º ANO</b> |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALUNO                                                                           | AVALIAÇÃO | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1                                                                               | Suf.      | A resposta demonstra dificuldades ao nível da escrita. Discute corretamente os pontos relativos à integração da obra no respetivo movimento artístico, mas faltou refletir sobre qual a motivação do artista e a relação com o contexto político e social da sua produção.                                                  |
| 2                                                                               | Suf.      | A resposta demonstra dificuldades ao nível da escrita e organização de ideias. Identifica corretamente o movimento artístico no qual a obra se integra e a relação com o contexto político, mas não elabora sobre qual o papel assumido pelo artista e as possíveis implicações sobre este movimento artístico.             |
| 3                                                                               | Suf.      | Discurso confuso. Destaca os principais pontos de análise, mas não os relaciona corretamente com a obra. Demonstra dificuldades na interpretação dos conceitos de vanguarda e de movimento artístico.                                                                                                                       |
| 4                                                                               | Bom       | Trabalho cuidado, relaciona corretamente e discute os vários pontos solicitados. Aconselho a organizar melhor a resposta e a sublinhar, mais claramente, a sua posição sobre a obra em análise.                                                                                                                             |
| 5                                                                               | Bom       | Trabalho que revela uma aproximação curiosa e pessoal à obra em análise. Relaciona de forma criativa os vários pontos de análise e convoca dados históricos, além dos discutidos. Necessita de maior atenção ao nível da organização e escrita.                                                                             |
| 6                                                                               | Suf. -    | Resposta muito genérica, convoca alguns dados de análise, mas não se preocupou em relacioná-los ou a discuti-los.                                                                                                                                                                                                           |
| 7                                                                               | Muito Bom | Resposta com elevado grau de detalhe. Explora de forma correta os principais aspetos relacionados com a obra e com o contexto histórico da sua produção. Discute criativamente, com um ponto de vista pessoal, a posição do artista e as implicações que esta obra traz para este movimento artístico.                      |
| 8                                                                               | Suf.      | Identifica corretamente o movimento artístico e as suas principais premissas, mas não as relaciona com a obra em análise, nem com as motivações do artista. Tão pouco, refere a relação da obra com o contexto político e social da sua produção.                                                                           |
| 9                                                                               | Suf. -    | Texto vago e confuso. Refere um conjunto de dados, mas não os articula, nem os relaciona com a obra. Do mesmo modo, não refere o papel do artista, nem o que o moveu a produzi-la e a sua associação ao momento revolucionário na Rússia.                                                                                   |
| 10                                                                              | Bom       | Texto bem estruturado. Identifica os dados associados à obra e explora as intenções do seu autor, integrando-as no contexto histórico. Faltou uma maior atenção ao contexto da revolução e como esta se relaciona com a criação artística.                                                                                  |
| 11                                                                              | Muito Bom | Trabalho que capta de forma clara a relação entre as vanguardas e o contexto revolucionário em curso. Explora de forma crítica a relação do artista com o respetivo movimento artístico. Identifica o desafio que este trabalho traz às convenções artísticas e como estas são permeáveis às situações políticas e sociais. |
| 12                                                                              | Insuf.    | Resposta genérica e sem qualquer compromisso com a atividade solicitada.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 13                                                                              | Muito Bom | Trabalho que traz um ponto de vista pessoal e crítico sobre a obra e o artista. Relaciona de forma criativa o contexto histórico da sua produção, questionando de forma assertiva como o movimento de vanguarda se relaciona intimamente com espírito da revolução Russa.                                                   |
| 14                                                                              | Bom       | Resposta muito desenvolvida e detalhada, estabelecendo as relações e interpretações pessoais sobre a obra e o artista, assim como o contexto histórico. Importa ter mais atenção ao nível da escrita e estrutura, porque limita a leitura e compreensão da suas ideias.                                                     |
| 15                                                                              | Insuf.    | Resposta genérica e sem qualquer compromisso com a atividade solicitada.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 16                                                                              | Insuf.    | Resposta genérica e sem qualquer compromisso com a atividade solicitada.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 17                                                                              | Suf. -    | Texto pouco cuidado e confuso. Refere um conjunto de dados, mas não os relaciona com a obra e o seu autor. Não responde como a obra se relaciona com o contexto histórico em discussão.                                                                                                                                     |

| <b>AVALIAÇÃO ATIVIDADE 2, O Culto do Chefe   12º ANO</b> |                  |                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ALUNOS</b>                                            | <b>AVALIAÇÃO</b> | <b>OBSERVAÇÕES</b>                                                                                                                                                                                                      |
| 1                                                        | Suficiente       | Elabora de forma genérica sobre a fotografia e sobre o seu uso como meio de propaganda. Não mobilizou informação histórica discutida em aula. Texto confuso.                                                            |
| 2                                                        | Suficiente -     | Limitou-se a fazer um conjunto de generalizações sobre a fotografia e sobre a propaganda, não aflora nem justifica as suas observações. O texto está confuso.                                                           |
| 3                                                        | Suficiente       | Elabora de forma genérica sobre a fotografia e sobre o seu uso como meio de propaganda. Não mobilizou informação histórica discutida em aula. Precisa de maior trabalho ao nível da escrita.                            |
| 4                                                        | Suficiente +     | Aborda a importância da fotografia e como ela foi utilizada para fins de propaganda. O texto revela-se, no entanto, pouco claro.                                                                                        |
| 5                                                        | Bom              | Discute e relaciona com a informação discutida em sala de aula, a importância da fotografia e como esta foi utilizada para fins de propaganda. A escrita e organização das ideias precisam de mais trabalho.            |
| 6                                                        | Muito Bom        | Discute de forma crítica o papel exercido pela fotografia, justifica-o e relaciona-o convenientemente com a informação partilhada em sala de aula, avançando com uma perspetiva pessoal.                                |
| 7                                                        | Bom              | Discute e relaciona a importância da fotografia e o seu uso para fins de propaganda em regimes autocráticos. A escrita e organização das ideias precisam de maior trabalho.                                             |
| 8                                                        | Suficiente -     | Resposta pouco empenhada, assente em generalizações. Não convocou informação discutida em sala de aula.                                                                                                                 |
| 9                                                        | Bom              | Discute e relaciona, com um ponto de vista pessoal, a importância da fotografia e o seu uso para fins de propaganda. A escrita e organização das ideias estão pouco claras e precisam de maior trabalho.                |
| 10                                                       | Suficiente       | Relaciona os problemas com o contexto histórico e político. Refere a importância das fotografias impressas, mas não justifica. A escrita precisa de maior trabalho.                                                     |
| 11                                                       | Suficiente +     | Articula corretamente os problemas vividos com o contexto histórico e político, mas o texto revela-se confuso. Na última questão avança com uma interpretação interessante, mas precisa de ter mais atenção na escrita. |
| 12                                                       | Suficiente       | Elabora de forma genérica sobre a fotografia e sobre o seu uso como meio de propaganda. Não mobilizou informação histórica discutida em aula. Precisa de maior trabalho ao nível da escrita.                            |
| 13                                                       | Suficiente -     | Resposta pouco empenhada, assente em generalizações. Não convocou informação discutida em sala de aula.                                                                                                                 |
| 14                                                       | Bom              | Discute e relaciona criticamente a importância da fotografia e o seu uso para fins de propaganda. A escrita e organização das ideias estão pouco claras e precisam de maior atenção.                                    |
| 15                                                       | Bom              | Discute e relaciona a importância da fotografia e o seu uso para fins de propaganda em regimes autocráticos. A escrita e organização das ideias estão pouco claras e precisam de maior atenção.                         |

| <b>AVALIAÇÃO ATIVIDADE 3, Contexto Político do Marcelismo   12º ANO</b> |              |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALUNOS                                                                  | AVALIAÇÃO    | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1                                                                       | Suficiente   | Identifica os problemas que terão contribuído para o fim do regime, mas não justifica as suas opções. A escrita e organização de ideias revela-se confusa.                                                                                         |
| 2                                                                       | Suficiente - | Identifica os problemas, mas não concretiza porque estes foram determinantes para o fim do regime. Não responde à terceira questão. A escrita e organização do texto está muito confusa.                                                           |
| 3                                                                       | Bom +        | Respostas elaboradas, onde dá um ponto de vista pessoal sobre os problemas identificados e a sua relação com este contexto histórico. Faz um conjunto de observações pertinentes sobre o uso das fotografias impressas como documentos históricos. |
| 4                                                                       | Suficiente + | Identifica corretamente os problemas e a relação com o contexto histórico do fim do regime. Pena não ter elaborado um pouco mais sobre a terceira questão, limitou-se a assentir que as imagens são relevantes.                                    |
| 5                                                                       | Bom          | Articula convenientemente os problemas com o contexto histórico e as implicações políticas para o regime. Avança com uma interpretação pessoal sobre a relevância do uso das imagens. Maior atenção à escrita.                                     |
| 6                                                                       | Muito Bom    | Relaciona e justifica criticamente os problemas identificados e o contexto histórico político e social. Reflete de forma criativa sobre a importância das fotografias impressas como relevantes documentos de trabalho.                            |
| 7                                                                       | Muito Bom    | Relaciona e justifica criticamente os problemas identificados e o contexto histórico político e social. Reflete de forma criativa sobre a importância das fotografias impressas como relevantes documentos de trabalho.                            |
| 8                                                                       | Suficiente - | Identifica os problemas, mas não justifica de que modo estes vão influenciar o fim do regime. Deve evitar as generalizações e ter maior atenção na escrita.                                                                                        |
| 9                                                                       | Bom          | Identifica e relaciona os problemas e o contexto histórico e político deste período. Procura desenvolver uma interpretação pessoal. Faz um conjunto de observações pertinentes sobre o uso das fotografias impressas como documentos históricos.   |
| 10                                                                      | Suficiente   | Relaciona os problemas com o contexto histórico e político. Refere a importância das fotografias impressas, mas não justifica. A escrita precisa de maior trabalho.                                                                                |
| 11                                                                      | Suficiente + | Articula corretamente os problemas vividos com o contexto histórico e político, mas o texto revela-se confuso. Na última questão avança com uma interpretação interessante, mas precisa de ter mais atenção na escrita.                            |
| 12                                                                      | Suficiente   | Identifica os problemas para o fim do regime, mas não justifica as suas opções. A escrita e organização de ideias revela-se confusa.                                                                                                               |
| 13                                                                      | Suficiente   | Identifica os problemas que terão contribuído para o fim do regime, mas não justifica as suas opções. A escrita e organização do texto precisa de maior atenção.                                                                                   |
| 14                                                                      | Muito Bom    | Relaciona e justifica criticamente os problemas identificados e o contexto histórico político e social. Reflete de forma criativa sobre a importância das fotografias impressas como documentos de trabalho relevantes.                            |

|    |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 | Bom          | Identifica os problemas e justifica como eles se relacionam com este contexto histórico e político. Faz um conjunto de observações pertinentes sobre o uso das fotografias impressas como documentos históricos. Precisa de dar maior atenção à escrita.                             |
| 16 | Suficiente   | Identifica os problemas que terão contribuído para o fim do regime, mas não justifica as suas opções. A escrita e organização do texto está confusa.                                                                                                                                 |
| 17 | Muito Bom    | Relaciona e justifica criticamente os problemas identificados e o contexto histórico político e social. Reflete de forma criativa sobre a importância das fotografias impressas como relevantes documentos de trabalho.                                                              |
| 18 | Suficiente + | Identifica os problemas que pesaram para o fim do regime, mas não elabora a sua justificação. Sobre a relevância das fotografias impressas, avança com uma interpretação pertinente, mas a justificação está confusa.                                                                |
| 19 | Muito Bom    | Relaciona e justifica criticamente os problemas identificados e o contexto histórico político e social. Reflete de forma criativa sobre a importância das fotografias impressas como documentos de trabalho relevantes.                                                              |
| 20 | Bom          | Identifica e relaciona os problemas e o contexto histórico e político deste período. Faz um conjunto de observações pertinentes sobre o uso das fotografias impressas como documentos históricos.                                                                                    |
| 21 | Bom +        | Identifica os problemas e articula-o com o contexto histórico e político, elaborando uma justificação desenvolvida. Refere e justifica a importância das fotografias impressas e dos periódicos. Precisa de ter maior atenção à escrita.                                             |
| 22 | Suficiente   | Identifica os problemas que terão contribuído para o fim do regime, mas não justifica as suas opções. A escrita e organização do texto está confusa.                                                                                                                                 |
| 23 | Suficiente - | Identifica os problemas que terão contribuído para o fim do regime, mas não justifica as suas opções. Assenta o discurso num conjunto de generalizações, não respondendo corretamente ao que lhe é solicitado.                                                                       |
| 24 | Bom +        | Identifica os problemas e articula-os de forma crítica com o contexto histórico e político, justificando o seu ponto de vista e elencando informação histórica. Refere e justifica a importância das fotografias impressas e dos periódicos. Precisa de ter maior atenção à escrita. |

| <b>AVALIAÇÃO ATIVIDADE 4, A Família Bellelli, A Sociedade Oitocentista   11º ANO</b> |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ALUNO</b>                                                                         | <b>AVALIAÇÃO</b> | <b>OBSERVAÇÕES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1                                                                                    | Suficiente -     | Resposta pouco elaborada e com pouco sentido de responsabilidade. A resposta à pergunta aberta é muito genérica e não concretiza o que de fato a aluna ganhou com a análise realizada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2                                                                                    | Bom              | Demonstra domínio do tema, identificou corretamente os quatro aspectos solicitados. Faltou um empenho maior no entendimento de determinadas características na pintura, que poderiam ajudar a explorar outros significados relevantes. Na questão aberta, embora refira os benefícios de uma análise em maior detalhe da pintura, deveria ter refletido um pouco mais sobre como a informação obtida pela análise, pode ajudar-nos na interpretação dos diversos significados presentes na pintura. |
| 3                                                                                    | Suficiente +     | Identifica corretamente os aspectos relevantes, mas elabora ainda com dificuldades os seus significados. Tal deve-se a alguns problemas de expressão escrita. Na pergunta aberta a resposta procura refletir sobre o contexto de aprendizagem em aula, mas falta enfoque e o discurso é confuso.                                                                                                                                                                                                    |
| 4                                                                                    | Bom              | Resposta clara, bem estruturada, identificando um conjunto de aspectos na pintura, avançando com uma interpretação dos seus significados. Na resposta aberta faltou o mesmo rigor, limitou-se a uma observação mais genérica.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5                                                                                    | Bom              | Resposta em que se identificam os principais valores e comportamentos desta classe. Precisa de maior trabalho nalguns pontos. A resposta aberta é honesta e vai diretamente ao solicitado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6                                                                                    | Suficiente -     | Resposta pouco estruturada e sem fio condutor. São vagamente relacionados os aspectos identificados e possíveis interpretações sobre os propósitos do pintor. A resposta na questão aberta é muito genérica, não concretiza de que modo esta análise melhorou o conhecimento do aluno.                                                                                                                                                                                                              |
| 7                                                                                    | Muito bom        | Resposta completa, bem estruturada e clara. Identifica claramente os valores e comportamentos desta classe e como se relacionam na pintura, explorando outros significados. Na resposta aberta demonstra, igualmente, o mesmo cuidado e rigor.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 8                                                                                    | Suficiente +     | Resposta completa, mas confusa, o texto precisa de ser mais claro. A resposta à pergunta aberta é pertinente, demonstrando as vantagens desta análise, mas o texto precisa de ser mais trabalhado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 9                                                                                    | Bom              | A aluna identifica corretamente os aspectos e a sua relação com a classe social representada. O texto precisa de maior trabalho. Na resposta aberta, a aluna consegue surpreender e demonstra uma observação amadurecida e bastante pertinente.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 10                                                                                   | Muito Bom        | Resposta completa, bem estruturada e clara. Identifica claramente os valores e comportamentos desta classe e como se relacionam na pintura, explorando outros significados. Na resposta aberta demonstra, igualmente, o mesmo cuidado e rigor.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 11                                                                                   | Bom              | Identifica corretamente os aspectos e relaciona-os com o contexto de época. Na resposta aberta é preciso e evidencia as vantagens desta análise, mas deveria ter elaborado um pouco mais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 12                                                                                   | Suficiente       | A aluna demonstra dificuldade em identificar os principais valores e como estes se relacionam com a classe representada. Porém, apresenta uma análise muito pessoal da pintura e do que vê. Na resposta aberta não elabora sobre as vantagens que esta análise lhe trouxe.                                                                                                                                                                                                                          |

### Análise de uma pintura modernista

Sobre o quadro "Bate os brancos com a cunha vermelha, 1919, El Lissitzky (1890-1941)"

Esta obra desempenha um papel significativo no contexto das vanguardas artísticas, representando uma ruptura com as formas tradicionais de arte, incorporando elementos abstratos e geométricos. Além disso, esta obra reflete a busca por inovação, experimentação e características essenciais das vanguardas artísticas do período. Abre novas vias no contexto das vanguardas artísticas, desafiando as convenções estabelecidas, explorando novas formas de expressão e abrindo caminho para a experimentação artística.

A dimensão política presente na obra é evidente, refletindo a agitação social e a busca por transformação que caracterizaram as vanguardas artísticas da época. A combinação de elementos abstratos e geométricos pode ser interpretada como uma representação simbólica das lutas políticas e sociais daquele momento.

Considero que com esta obra, ao alterar os pressupostos da corrente artística em que se insere, ela desafia as convenções estabelecidas, explorando novas formas de expressão e abrindo caminho para a experimentação artística.

"Bate os Brancos com a Cunha Vermelha" de El Lissitzky faz parte do movimento artístico Abstracionismo Geométrico, que consiste na presença da paleta de cores primárias, a essência das coisas, formas puras, universais e outras características, refletindo o contexto da Revolução Russa na disputa entre os Bolcheviques (simbolizados pela cunha vermelha) e os oponentes, "Exército Branco", durante a guerra civil russa. A influência do Suprematismo minimalista é claramente reconhecível. Esta obra é fortemente marcada pela política, Lissitzky viu a revolução de 1917 como um novo começo, que ele aproveitou para refletir a sua visão política conseguindo passar essa mensagem na pintura dentro do movimento que fazia parte.

**Respostas 1 e 2 à Atividade 1. Análise da obra Derrota os Brancos com a Cunha Vermelha (1919), de El Lissitzky.**

A fotografia foi muito usada na propagação. Os líderes políticos tiraram partido disso, para criar a sua imagem. No caso de Hitler e Mussolini, era imagem e agressiva. As fotografias de Salazar dão-lhe a imagem de um homem sério, mas se imortal, ~~mas apenas~~ está presente ~~agora~~.

### Respostas 3 à Atividade 2. O culto do Chefe no *Notícias Ilustrado*

3. Consideras que o acesso às fontes impressas, como sucedeu com o *Século Ilustrado*, foi relevante no teu entender? O que registas como mais útil nesse contato?

Este acesso às fontes foi necessário para compreender melhor a época de 1960 no seu contexto histórico, juntando todos os seus fatores fundamentais.

Vários documentos fizeram-me perceber melhor a matéria, pois nunca tinha visto tais fontes antes, sendo fontes que na altura não foram consideradas e publicadas ~~com~~ <sup>com</sup> que nos dias de hoje tivéssemos a oportunidade de as ver e entender.

Professor Estagiário: Israel Guarda  
Orientador: Professor João Roseiro

### Resposta 4, à Atividade 3. Contexto Político do Marcelismo e a importância das imagens impressas no *Século Ilustrado*.

3. Consideras que o acesso às fontes impressas, como sucedeu com o *Século Ilustrado*, foi relevante no teu entender? O que registas como mais útil nesse contato?

Sim, o acesso às fontes impressas, como o *Século Ilustrado*, foi muito relevante para compreender e analisar os eventos da época, o mais útil neste contato foi a documentação visual, publicações como o *Século Ilustrado*, frequentemente incluíam fotografias e ilustrações que ajudaram a dar vida aos eventos.

### Resposta 5 à Atividade 3. Contexto Político do Marcelismo e a importância das imagens impressas no *Século Ilustrado*.

3. Consideras que o acesso às fontes impressas, como sucedeu com o Século Ilustrado, foi relevante no teu entender? O que registas como mais útil nesse contato?

O acesso às fontes impressas (Século Ilustrado) foi extremamente relevante, trouxe imagens da altura que, eu pessoalmente, nunca tinha visto. Acho importante olhar para o passado através destes documentos porque exprimem com maior autenticidade o que aconteceu na altura e ~~é~~ torna a aula mais interessante.

Professor Estagiário: Israel Guarda  
Orientador: Professor João Roseiro

**Resposta 6 à Atividade 3.** Contexto Político do Marcelismo e a importância das imagens impressas no Século Ilustrado.

1. Elabora com base na pintura "A Família Bellelli" e no que foi discutido em aula, uma narrativa sobre o modelo de família da alta classe média oitocentista aqui representado. A resposta deve abordar, pela ordem que entenderes, quatro aspetos que ajudem a caracterizar os valores e comportamentos desta classe, assim como, outros indicadores que consideres relevantes.

Esta pintura retrata perfeitamente uma família da alta classe média, nesta pintura sobressaem os traços pois todas as mulheres vestem preto <sup>de demonstram que estavam de luto</sup> e estão de frente para o pintor, enquanto a que aparenta ser mais jovem observa a figura masculina, que por algum estranho motivo está de costas para o pintor.

Estão num plano vistoso <sup>simple</sup> para a época, que apresenta alguns detalhes em ouro.

Todos na pintura demonstram um olhar sério, o que é um ~~pois~~ pouco vulgar, exceto a menina mais nova, que representa uma postura mais relaxada, demonstrando assim que a filha mais <sup>velha</sup> ~~pequena~~ é um reflexo de sua mãe, pelo facto de ser mais velha, apresentando maturidade, que mais tarde também se transferia para a filha mais nova.

**Resposta 7 à Atividade 4.** Análise da pintura Família Bellelli (1858-1862), por Edgar Degas. A Sociedade Oitocentista vista pelos artistas.

1. Elabora com base na pintura "A Família Bellelli" e no que foi discutido em aula, uma narrativa sobre o modelo de família da alta classe média oitocentista aqui representado. A resposta deve abordar, pela ordem que entenderes, quatro aspetos que ajudem a caracterizar os valores e comportamentos desta classe, assim como, outros indicadores que consideres relevantes.

Modelo das famílias da alta classe média

Uma das características da pintura que remetem a uma família de classe média / classe média alta é a decoração da casa, os detalhes minimalistas, a conjugação de cores, a mobilidade, a decoração em si que acaba por ter como base um outro detalhe é a forma como se vestem, por base que não é qualquer coisa (na casa das filhas) mas também não é excessivamente luxuosa.

Percebe-se também, que na pintura, a pintura transmite diversos tipos de sentimentos como angústia, melancolia por parte da mãe por exemplo.

Por fim existe uma brecha notável entre a figura paterna e o resto da família.

**Resposta 8** à Atividade 4. Análise da pintura *Família Bellelli* (1858-1862), por Edgar Degas. A Sociedade Oitocentista vista pelos artistas.

diversas interpretações, tratados em sala de aula, foi relevante para entenderes as profundas alterações ocorridas na organização social do século XIX? Justifica.

Achoi ter sido uma aula perceptiva, pois "entrando" e observando as pinturas e fotografias conseguimos vivenciar de certa forma vivenciada a sociedade do séc. XIX e entrar nela.

Dando mais facilidade ao entender a matéria e as mudanças do séc XIX e a evolução histórica até hoje.

Entendermos como eram as suas rotinas e também como estas foram mudando.

**Resposta 9** à Atividade 4. Análise da pintura *Família Bellelli* (1858-1862), por Edgar Degas. A Sociedade Oitocentista vista pelos artistas.

diversas interpretações, tratados em sala de aula, foi relevante para entenderes as profundas alterações ocorridas na organização social do século XIX? Justifica.

Sim, considero. ~~Quando a sociedade~~ a pintura passou a ser representada com a mesma objetividade com que um cientista estuda um fenómeno da natureza. Eu sei, a arte buscava o mundo de maneira documental. Um dos temas das pinturas era ~~político~~ a politização: a arte passou a ser um meio para denunciar uma ordem social que consideravam injusta. A arte passou a manifestar um protesto em favor das desigualdades. A pintura social denuncia as injustiças e as desigualdades entre a miséria dos trabalhadores e a opulência da burguesia.

**Resposta 10** à Atividade 4. Análise da pintura *Família Bellelli* (1858-1862), por Edgar Degas. A Sociedade Oitocentista vista pelos artistas.

2. Sim, considero que a análise ao contexto de produção das pinturas e das fotografias, assim como interpretações discutidas em sala de aula foi extremamente relevante para compreender as profundas alterações ocorridas na organização social do séc. XIX.

Ao examinarmos o contexto de produção das obras de arte e das fotografias, podemos entender melhor as influências culturais, políticas, e económicas que moldaram a sociedade da época. Por exemplo, ao analisar as pinturas da alta classe média oitocentista, como "A família Bellelli", podemos perceber os valores e comportamentos dessa classe, assim como os indicadores sociais relevantes.

**Resposta 11** à Atividade 4. Análise da pintura *Família Bellelli* (1858-1862), por Edgar Degas. A Sociedade Oitocentista vista pelos artistas.