

O IMPACTO DO VISUAL NA (RE)CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO

Olhares dos alunos sobre imagens da Contemporaneidade

RICARDO FERNANDO PINTO

- VERSÃO ATUALIZADA APÓS A SUA DEFESA PÚBLICA -

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado de Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário

JANEIRO 2021

Relatório de Estágio 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 do Prof. Doutor Daniel Alves da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A supervisão da Prática de Ensino foi da responsabilidade da Professora cooperante Paula Sim Sim Santos, docente de História na Escola Básica e Secundária da Cidadela do Agrupamento de Escolas da Cidadela (Cascais), no ano letivo de 2018/19.

*Aos meus pais, Antero e Fernanda, que sempre me apoiam e me amam
incondicionalmente*

*À Dália, companheira de anos e ao seu amor incondicional e excepcional
em conjunturas adversas*

À Emília, que me apoiou permanentemente

*E a todos os meus colegas de profissão pelos incentivos e apoios concedidos
face às realidades enfrentadas pelos jovens docentes*

AGRADECIMENTOS

Serão breves as palavras de gratidão que agora se escrevem, pois os principais agradecimentos, durante e findando o percurso deste Relatório, já foram demonstrados pessoalmente e a quem de direito.

Contudo, algumas palavras devem ser reiteradas, quer à coordenadora do Mestrado em Ensino da 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), a Prof.ª Doutora Raquel Pereira Henriques, quer ao orientador científico do presente trabalho, o Prof. Doutor Daniel Alves, da mesma instituição, pela disponibilidade, apoio e compreensão demonstrados face aos consecutivos adiamentos que o caminho trilhado, até aqui, sofreu, em função de circunstâncias tanto pessoais como profissionais.

À Professora Orientadora Cooperante, Paula Sim Sim Santos, docente de História da Escola Básica e Secundária da Cidadela (Cascais), por todo o apoio moral, profissional e intelectual – a quem se agradece, especialmente, a ideia do tema versado neste Relatório - e pela partilha de experiências e conselhos avisados ao longo das práticas adotadas em contexto de aula e da própria vida de docente.

A todos os colegas, professores da Escola Básica e Secundária da Cidadela (Agrupamento de Escolas da Cidadela – Cascais), um especial agradecimento pelo excelente e agradável ambiente que proporcionaram durante o ano em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

O IMPACTO DO VISUAL NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Olhares dos alunos sobre imagens da Contemporaneidade

Ricardo Fernando Pinto

RESUMO

Resulta o presente Relatório de um conjunto de experiências pedagógicas e didáticas realizadas no decurso da Prática Ensino Supervisionada, à disciplina de História, em duas turmas finalistas do 3.º Ciclo e em uma turma finalista do Secundário, da Escola Básica e Secundária da Cidadela (Cascais), no ano letivo de 2018/2019, tendo por tema a utilização de fontes visuais em contexto educativo.

Em primeiro lugar, importa referir que, apesar de o tema não ser novo, as imagens, os seus conteúdos e tipos, bem como a forma como são interpretadas e/ou compreendidas, constituem um assunto relevante no âmbito do ensino-aprendizagem de História, uma vez que os alunos continuam a manifestar dificuldades relativamente à sua utilização e leitura nesta disciplina. A velocidade com que são veiculadas, através dos *media* e das redes sociais, faz com que, por vezes, sejam observadas com superficialidade, carecendo de atenção e de uma atitude crítica por parte dos mais jovens.

Assim, e sendo a *imagem* um dos mais importantes elos de informação e comunicação entre o homem e o seu meio, é importante revisitar a questão, refletindo se os vestígios visuais pretéritos poderão e conseguirão motivar os alunos, quer para a disciplina de História quer para o desenvolvimento do seu sentido crítico e analítico (essenciais à prática de uma cidadania ativa). Importa igualmente aferir se o tipo de narrativas que se constroem na observação de fontes visuais distintas - que refletem, no âmbito deste trabalho, a História do século XX – permite aos alunos alcançar e mobilizar o conhecimento histórico. A ação desenvolvida, em contexto de sala de aula, acaba, igualmente, por enriquecer os campos de estudo relacionados com a Educação Histórica e com a Literacia Visual.

Palavras-Chave: Ensino da História; Fontes Visuais; História; Imagens; Literacia Visual

THE VISUAL IMPACT ON THE HISTORICAL KNOWLEDGE (RE)CONSTRUCTION

Students' views on Contemporary pictures

Ricardo Fernando Pinto

ABSTRACT

This Report results from a set of pedagogical and didactic experiences carried out throughout the course of Supervised Teaching Practice, in the subject of History, in two final year classes of the 3rd Cycle and a final year class of Secondary School, from the Primary and Secondary School of the Cidadela, Cascais, and in the school year of 2018/2019, with the objective of using visual sources in an educational context.

First of all, despite the fact that this theme has previously been visited, it should be noted that pictures, their contents and typologies, as well as the way they are interpreted and/or understood, is still a relevant matter in the teaching-learning process as far as History is concerned, because students keep on having difficulties in what regards the use and reading of pictures in this subject. The speed at which pictures are conveyed, by the media and social networks, accounts for the way they are sometimes looked upon superficially, without attention or critical awareness by young people.

Thus, since the *picture* is one of the most important links of information between man and his surroundings, it is important to revisit the issue, reflecting on whether past visual traces can and will motivate students, be it for the subject of History or for the development of their critical and analytical awareness (essential to the practice of active citizenship), and simultaneously, to gauge whether the type of narratives that they build through by observing a set of distinct visual typologies - which reflect, in the scope of this work, the history of the 20th century - allows them to understand and use the learned historical knowledge. The action developed in the classroom also ends up enriching the fields of study related to Historical Education and Visual Literacy.

Key-words: History Teaching; Visual Sources; History; Pictures; Visual Literacy

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento e Reflexões Teóricas.....	7
1.1. <i>Olhares historiográficos sobre as imagens - as fontes visuais no campo da Ciência Histórica.....</i>	<i>7</i>
1.2. <i>Fontes visuais na disciplina de História: ensino-aprendizagem, literacia e mediação.....</i>	<i>11</i>
Capítulo II – Da Caracterização da Escola, do Projeto Educativo e das Turmas	15
2.1. Escola Básica e Secundária da Cidadela do Agrupamento de Escolas da Cidadela (Cascais)	15
2.2. Do Projeto Educativo	16
2.3. Dos Alunos	17
2.3.1. A Turma 9.º A	18
2.3.2. A Turma 9.º B	19
2.3.3 A Turma 12.ºA	19
Capítulo III – Entre Metodologias e Práticas	21
3.1. Princípios Metodológicos	21
3.2. Quais as fontes visuais selecionadas?	23
3.3. As experiências de algumas <i>Práticas</i>	27
3.3.1. A PES no 9.º A	28
3.3.1.1. <i>Exploração de espaços históricos/museológicos – sensibilidades visuais, sensibilidades estéticas</i>	<i>29</i>
3.3.1.2. <i>Entre fotografias, caricaturas, vídeos e séries – interpretar, compreender e legendar</i>	<i>29</i>
3.3.2. A PES no 9.º B	31
3.3.2.1 <i>O fenómeno da propaganda totalitarista nas artes visuais – identificar, interpretar, compreender e narrar</i>	<i>31</i>
3.3.3. A PES no 12.º A	32
3.3.3.1. <i>Em busca do conhecimento histórico através da história aos quadradinhos (BD)</i>	<i>32</i>
Capítulo IV – Resultados e Discussões	34
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas	46
Índice de Anexos	62

LISTA DE ABREVIATURAS

Aprendizagens Essenciais (AE)

Metas Curriculares (MC)

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL)

INTRODUÇÃO

«A percepção é uma aliada da sabedoria. É essencial que os nossos alunos aprendam a enxergar mais profundamente e descubram a sabedoria crescendo com seu crescer; é essencial despertar-lhes a capacidade motora de enxergar, alfabetizá-los primeiro em olhar e depois em ver»

(ANTUNES, 2002: 53).

Com a finalidade de repensar a prática de ensino da História e justificar a sua importância nos currículos escolares, pretendeu-se, neste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, discorrer sobre estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem indagar o grau de competência dos estudantes respeitante à interpretação, compreensão, análise e mobilização do conhecimento histórico, a partir do uso de fontes visuais. Em simultâneo, procurou-se aferir o tipo narrativas que os alunos elaboram a partir da sua fruição, como a importância que as imagens adquirem enquanto instrumentos de motivação para as aprendizagens inerentes à História. O presente estudo pretende, também, afastar a ideia de que as imagens apenas ilustram os conteúdos transmitidos pelo docente ou pelos textos do manual, devendo ser encaradas como fontes válidas, partir das quais, é possível dissecar atitudes, comportamentos e factos do passado.

Partindo destes fundamentos, privilegiaram-se as seguintes questões-problema: *Sentem-se os alunos mais motivados, à disciplina de História, com recurso a fontes visuais? Qual o tipo de fontes visuais que mais desperta a sua atenção? Qual o grau de dificuldade com que os alunos interpretam e compreendem as mensagens veiculadas por imagens? E que tipo de narrativas orais ou escritas constroem? Conseguem os estudantes mobilizar o conhecimento histórico adquirido através de qualquer tipo de fontes visuais?*

Os pressupostos de investigação acima enunciados foram enquadrados numa lógica socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem que valoriza a construção do conhecimento como resultado de um conjunto de interações entre os indivíduos. Desta forma, a ênfase desse processo recai sobre o aluno, agente ativo, coautor do seu conhecimento, e no qual as suas emoções, opiniões e pontos de vista devem ser considerados pelo professor, a quem é atribuído um papel de mediador (VYGOSTKY, 1988). A primazia que a imagem detém, nesse mesmo processo, é inegável, pois tem o poder “da ativação da atenção e das emoções do observador, sendo usada como meio de incorporação de conceitos” (COSTA, 2006: 157-8 *apud* REIS, 2011: 405). Nesse sentido, o

professor estagiário colocar-se-á no papel de mediador, entre os vestígios visuais do passado e o estudante, explorando e levantando, de forma prévia, as ideias tácitas dos alunos, ao mesmo tempo que sonda os mecanismos cognitivos que os indivíduos utilizam para interpretar/descobrir as possíveis mensagens veiculadas pelas imagens, e que tipo de narrativas criam a partir dessas interpretações.

O conjunto de pesquisas realizadas e de experiências aplicadas devem, ainda, ser inseridas nas linhas investigação respeitantes à *Cognição Histórica* (SCHMIDT, 2009) que, tendo como principal intuito a Ciência da História, servem, fundamentalmente, como alicerce à área de investigação denominada como *Educação Histórica*. A *Educação Histórica* tem como objetivo estudar as ideias prévias e históricas dos indivíduos em contexto de escolarização (FRONZA, 2017: 3). Tais ideias ou conhecimentos tácitos são avaliados e estruturados em trabalhos de campo que comungam com a teoria da *Consciência Histórica* (RÜSEN, 2001, 2007), em especial, quando são feitas análises às narrativas construídas pelos estudantes sobre o passado (GAGO, 2016: 76-93) utilizando, no presente estudo, diferentes tipos de imagens.

Com inequívoco potencial, a escolha de um tipo de fontes centrada nas *imagens*, justifica-se pelas razões que, em seguida, se expressam: primeiro, pelo desafio fundamental que é, atualmente, cativar e manter interessados os estudantes em contexto de sala de aula, sobretudo, à disciplina de História; segundo, porque a utilização de imagens participa bastante na estruturação de sentimentos, emoções e saberes, entre os mais jovens, tanto pelo seu carácter estético como artístico. Sendo a escola um dos principais veículos dessas experiências, é na escola que se deverá privilegiar a relação entre imagens e as operações mentais dos estudantes que dão origem às narrativas históricas (SNYDERS, 1988; RÜSEN, 2001, 2007; FRONZA, 2017); terceiro, a consciência fundamental, num mundo progressivamente globalizado, de interpretar signos visuais, que circulam de forma cada vez mais rápida, inovadora e dinâmica, em especial, nas redes sociais (LITZ, 2009: 3). É importante referir que o excesso de imagens, no quotidiano, provoca demasiados estímulos e, por consequência, superficialidade na compreensão daquilo que é observado (*Ibidem*; AMARAL *et al.*, 2008: 64; SILVA, 2010); por último, e sabendo que a informação visual atua como principal mediadora entre a sociedade e o mundo, as experiências educativas com imagens, no contexto deste Relatório, deverão ser inseridas no domínio de investigação reconhecido como *Literacia Visual Histórica*.

Embora não exista muito consenso quanto à utilização do conceito de *Literacia Visual* – pois as imagens não se leem, mas antes observam-se, veem-se (REIS, 2011: 406) – a expressão é comumente percebida como sendo a competência para “ler objetos visuais”, isto é, como a capacidade de observar e compreender a mensagem (ou mensagens) que as imagens veiculam (CALADO, 1994; MELO, 2008: 13; MELO *et al.*, 2010; REIS, 2011; GOMES, 2015). Incrementar esta competência junto do estudante de História equivale, igualmente, à promoção de uma cidadania ativa (AMARAL *et al.*, 2008: 64; CUNHA, 2009) uma vez que o docente é responsável por preparar os indivíduos para o seu exercício. Também é incumbido de os dotar de instrumentos que os tornem críticos, pois “numa sociedade onde a imagem impera (...) são imprescindíveis estratégias para a sabermos ler e daí retirar a informação devida”, afirma Angelina Cunha (2009: 10)¹. Não se deve esquecer, também, que as imagens poderão despertar a atenção para o *olhar sobre o outro*, ou seja, para culturas distintas, que pensam, agem e atuam de forma bastante distinta da dos alunos, promovendo conceitos como *Multiculturalismo e Cidadania* (BURKE, 2017: 185-87).

Afirme-se que não é novidade os contornos destacados que a utilização de fontes (de qualquer tipo) tem assumido, a nível da documentação legal e curricular, no ensino-aprendizagem da História, quer no Ensino Básico quer no Ensino Secundário. Aliás, o seu uso é bastante enfatizado, tanto nas *Metas Curriculares* da disciplina para o 3.º Ciclo² ou no *Programa de História do Secundário* (História A, B e História e Cultura das Artes)³, como nas recentes *Aprendizagens Essenciais*⁴. A justificar essa importância, vem o interesse que o seu uso multifacetado desperta nos discentes, as potencialidades didáticas que proporciona à disciplina, nomeadamente, no oferecer de perspetivas globais de interpretação da História que ocorrem sobre a base documental (SCHMIDT *et al.*, 2010: 124). Ou no incrementar do pensamento crítico como forma de combater a manipulação (ASHBY, 2003: 38 *apud* CUNHA, 2009: 3-4). Através das fontes, os alunos poderão dar significado e organizar os factos históricos, compreendendo conceitos epistemológicos da

¹ A própria *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86, art. 2º ponto 5; art.º7) recomenda, como objetivos, a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e que o ensino deve assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano e o valorizar da educação artística (...) estimulando aptidões nesses domínios”. Vide Bibliografia no final.

² Vide Bibliografia no final.

³ No âmbito deste Relatório apenas interessa o *Programa de História A*. Vide Bibliografia no final.

⁴ Vide Bibliografia no final.

História como *mudança, desenvolvimento, ruptura ou continuidade* (*Ibidem*; BARTON, 1996; BARCA, 2000). A sua utilização promove, também, o desenvolvimento de competências como a criatividade, a sensibilidade estética e artística (sobretudo, com recurso às fontes visuais), e o saber científico, técnico e tecnológico. Estas competências que são, aliás, basilares do PA, e se encontram patentes nas MC, bem como nas AE, preparam os alunos para o saber ser/estar e o saber viver (DELORS, 1996). Por último, refira-se, ainda, que, no *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras*⁵, para além de se defender que os professores de História devem fornecer aos alunos “ferramentas para analisar fontes históricas e lutar contra a propaganda manipuladora” (*Idem*: 9), também se destaca que “as imagens podem ser muito mais persuasivas do que outras formas de comunicação, o que as torna veículos de má informação e de desinformação bastante mais poderosos”, existindo assim “uma necessidade de educar as pessoas sobre o poder das imagens para manipular e persuadir (...)” (*Idem*: 20). Esta ideia fundamenta a necessidade de se ultrapassarem os usos habituais a que as imagens estão votadas, isto é, as de simples ilustrações. O documento acaba por alertar para a eventual ausência, na sociedade atual, de uma capacidade crítica perante a quantidade exponencial de informação visual que circula no quotidiano, como já referido.

Na área da Educação, há muito que existem investigações sobre a pertinência das fontes visuais e da sua utilização. Importa salientar, por um lado, aquelas que continuam a defender que o uso generalizado da imagem, em sala de aula, não é sinónimo de um maior grau de Literacia Visual entre os estudantes, uma vez que as aprendizagens continuam a basear-se nas informações textuais. E as imagens, quando utilizadas, servem como forma de corroboração dos conhecimentos adquiridos (GOMES, 2015: 32-34; REIS, 2011). Por esse motivo, se tem proposto que a Literacia Visual deverá acompanhar o estatuto da Literacia Textual, uma vez que, tanto quanto esta, permitirá desenvolver competências relacionadas com a indagação, o pensamento crítico e a tomada de consciência face às grandes questões atuais (CUNHA, 2009; MELO *et al.*, 2010; CONTENTE, 2013; PEREIRA, 2018). Por outro lado, encontram-se os estudos de campo dedicados às intenções da utilização da imagem em sala de aula. Vários investigadores têm comprovado que é possível criar empatia histórica, junto dos discentes, através do

⁵ Vide Bibliografia.

envolvimento que a análise de imagens requer (LITZ, 2009; CONTENTE, 2013; FRONZA, 2016). Esse envolvimento refere-se “às intenções ligadas à fruição estética, que permitem respostas de natureza sensorial e emocional, da autoria pessoal de cada aluno, sem serem constrangidos por um discurso declarativo formal, impreterivelmente utilizado em contexto escolar” (MELO, 2008: 14). Com efeito, entre os aspetos positivos na utilização deste tipo de fontes, destaque-se o desenvolvimento da memória visual, que facilita a conservação e subsistência dos conteúdos programáticos (BRÁZIA, 2014: 49); o despertar da curiosidade; e o originar de novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem da História (MIRANDA, 2013: 37).

Uma análise atenta da literatura existente evidencia que o tema “imagens”, no ensino-aprendizagem da História, não é novidade, recuando até às décadas de oitenta e noventa do século passado (O’CONNOR, 1987; ABRANTES, 1992, 1999; CALADO, 1994; ANTÓNIO, 1998). O número crescente de trabalhos que têm sido propostos sobre a sua utilização, em ambiente educativo, continua, todavia, a marcar presença no século XXI, volvidas quase três décadas. Verifica-se, de facto, que o assunto se mantém atual. E que significado atribuir a esta atualidade?

Excetuando a ideia, sustentada por alguns investigadores, que existe uma perspetiva contextualista e não essencialista da imagem, quando não privilegiados os valores extrínsecos e utilitários da arte (ROCHA, 2001 *apud* REIS, 2011: 408; COSTA, 2007: 29; VALLS, 2001: 22-33; MIRANDA, 2013), é possível que muitos alunos continuem a apresentar dificuldades em “ler” documentos visuais, não só pelo número crescente de imagens que “invade” o seu quotidiano através da *Escola Paralela* (BRÉMOND, 1965: 80 *apud* BRÁZIA, 2014: 49) como, concomitantemente, no pouco recurso à analogia entre a cultura visual do quotidiano dos jovens e as imagens analisadas em sala de aula (REIS, 2011).

Havendo clara consciência que o tema aqui versado não é inovador, é possível que outras conclusões possam ser aferidas no trabalho de campo, tendo em conta a realidade sociocultural que caracteriza cada escola ou agrupamento, como a relação pedagógica estabelecida, desde início, entre professor e alunos, que poderá incutir maior interesse e motivação nos estudantes pela disciplina.

Espelhados os referenciais teóricos, chega a altura de apresentar os diferentes momentos em que esta pesquisa se divide.

No **primeiro capítulo**, é feito um enquadramento teórico mais detalhado do *Estado da Arte* respeitante ao papel das fontes visuais no âmbito da Ciência Histórica, destacando o contributo de alguns investigadores, e dos seus trabalhos, para o emancipar deste tipo de vestígios na (re)construção do conhecimento histórico. Idêntico papel é esboçado para o campo de sala de aula, onde se aprofundam os saberes, até ao momento adquiridos, sobre as experiências pedagógicas realizadas com vários tipos de imagens. No **segundo capítulo**, dá-se a conhecer o contexto educativo onde decorreu a PES, no ano letivo de 2018/2019, caracterizando-se a Escola, o seu Projeto Educativo e as Turmas onde decorreu o Estágio. No **terceiro capítulo**, intitulado *Entre Metodologias e Práticas*, apresentam-se os princípios metodológicos que nortearam o trabalho de campo, como as ações desenvolvidas pelo professor estagiário, destinadas a cotejar os objetivos já referidos. Destaque-se, igualmente, a necessidade de diferenciar o tipo de fontes visuais selecionadas para as experiências pedagógicas, e que abarcam o século XX (*Mundo Contemporâneo*). O **quarto capítulo** é o espaço dedicado à discussão dos resultados alcançados pelas práticas do docente estagiário. Finalmente, na **conclusão**, efetua-se um balanço de todas as experiências realizadas, apresentando-se igualmente uma reflexão sobre possíveis ações que poderiam ter sido adotadas no sentido de melhorar a prática docente.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO E REFLEXÕES TEÓRICAS

1.1. *Olhares historiográficos sobre as imagens - as fontes visuais no campo da Ciência Histórica*

“[...] a informação visual é o mais antigo registro da história humana.”
(DONDIS, 1991: 7).

A mudança de paradigma, ocorrida nos anos 30 do século XX, respeitante à renovação e ampliação dos vestígios pretéritos, e promovida pela *Escola dos Analles*, contribuiu para o questionar das fontes enquanto *fundamentos da verdade*, relativizando a importância concedida, nomeadamente pelos positivistas, aos vestígios escritos. É de recordar que, no imaginário positivista, desenvolvido ao longo da segunda metade do século XIX, e que acompanhou o estabelecer da História como Ciência, as *fontes escritas* eram oficialmente exclusivas para a reconstituição de factos passados, encarnando a «verdade», em detrimento de outras fontes documentais. A interdisciplinaridade, resultante do cruzamento do conhecimento histórico com as mais diversas áreas do saber, e a renovação do *corpus documental*, apanágios de novos gostos e novas correntes historiográficas trazidas pela *Escola dos Analles* – e que viriam a originar a *Nova História* –, permitiram o alargamento do conceito de *fonte histórica* a “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca [...]” (BLOCH, 2001: 79). Iniciava-se, assim, um processo de valorização de todo um mosaico de *vestígios do passado* – desde as fontes objetuais às iconográficas, passando pelas orais às figuradas (LE GOFF, 1993: 28; PINSKY, 2005: 84-85). É nessa senda que, *imagens, filmes, pinturas, gravuras, caricaturas, jornais* ou *músicas*, emergiram, no âmbito da preocupação, análise e crítica historiográficas⁶.

Reiterando os contributos de Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da *Escola dos Analles*, no alargar das perspetivas indagatórias do historiador sobre o passado,

⁶ Todavia, Peter Burke em *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica* (2017), salienta que, antes da *Escola dos Analles*, já o Instituto de Warburg, fundado por Aby Warburg (1866-1926), utilizava fontes visuais como evidência histórica, p. 21. Contudo, o reconhecimento da importância das imagens, em espaço académico, viria definitivamente com os trabalhos de Le Goff e Pierre Nora em *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos* (1988), historiadores da chamada *Nova História*, portanto, precursores dos *Analles*.

aqueles historiadores e a geração de outros que se lhe seguiram (os da *Nova História*), despertaram, no mundo académico, a necessidade de aprofundar aspetos da sociedade que, até então, tinham pouco impacto nos interesses dos intelectuais - como o *imaginário, as mentalidades, a vida privada e o quotidiano*.

Enquanto percursos dessa corrente valorativa de novos tipos de fontes (entre as quais, as visuais) mencionem-se os trabalhos de Philippe Ariès (1990), destacado autor que encarou as imagens como vestígios únicos de sensibilidades passadas; Roger Chartier (1991), que propôs novos objetos de estudo para a exploração de matrizes e representações culturais de sociedades passadas, como a redescoberta de gestos e hábitos que foram esquecidos e que facilmente podem ser perscrutados através de objetos visuais; Pierre Bourdieu (1994), autor que analisou a importância dos sistemas simbólicos presentes em vários objetos, e do poder estruturante que exercem no controlo social, reforçando a tese de Michel Foucault sobre o ascendente das experiências visuais na lógica do *panoptismo*, do controlo e vigilância, exercidos pelo Estado (2005, 2014); Peter Burke, cuja obra *Testemunha ocular: o uso das imagens como evidência histórica* (ed. 2017), consagrada às grandes tendências contemporâneas da História Cultural, trata dos vários usos da imagem como evidência do passado, partindo da premissa que ela comunica, pois, apesar de ser muda, sempre expressa, sempre significa algo; e mais, recentemente, Isabel Calado que, em *Fronteiras da imagem com a palavra. Contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais* (2015), reforça a importância da cultura visual no sistema geral de comunicação, destacando o papel e o poder que as imagens (indissociáveis do *verbal*) exercem nas sociedades contemporâneas.

No que às fontes visuais respeita⁷, muitos dos historiadores culturais consideram-nas como elementos importantes para perscrutar o passado de sociedades longínquas no tempo, e onde a escrita está ausente, como a Pré-História. Para além dos registos arqueológicos e artefatuais, a infinidade de gravuras rupestres que os primeiros homens legaram, permitem a reconstituição de hábitos e vivências dessas sociedades primitivas. Por isso se torna inequívoca a importância das *imagens* enquanto conjuntos de signos de uma linguagem mental que expressa, que comunica (eventualmente) as atitudes e

⁷ Existe a necessidade de alertar previamente o leitor, não só no âmbito historiográfico como no contexto do presente Relatório, para a diversificação e flexibilização de tipologias que o conceito de *fontes visuais* poderá abarcar. Em função da heterogeneidade, considerar-se-ão como fontes visuais as seguintes tipologias: *fotografia, artes plásticas, cinema, vídeo, televisão, caricatura, histórias aos quadrinhos (banda desenhada), cartazes de propaganda, cartografia*. Vide mais informação em MENESES, 2003:11-36.

pensamentos humanos do passado. É que as imagens são “expressões do «espírito da época» e que efetivamente foram concebidas para comunicar, peseem os diversos sentidos que lhe possam ser atribuídos” (BURKE, 2017: 55).

O estudo da política, da opinião pública, da propaganda ou da moda têm, no mundo visual, um forte suporte pois a este é atribuído o título de *evidência histórica*, evidência através da qual “é possível ler as estruturas do pensamento e as representações de determinada época” (*Ibidem*: 21; PINSKY, 2005: 335-6). Também o domínio de conceitos/instrumentos como a *iconografia* e *iconologia* (PANOFSKY, 1991: 45-89), utilizados pela História de Arte, são imprescindíveis para uma leitura, análise e interpretação mais fundamentada do mundo visual. Não basta desvendar o significado. É importante indagar que *outros significados e para quem*.

Com isto, talvez se consiga compreender o poder da expressão «*Uma imagem vale mais que mil palavras*» a que o historiador inglês Peter Burke alude quando defende a utilização dos recursos visuais em História, na tentativa de contornar o monopólio que as fontes textuais mantêm junto dos investigadores (BURKE, 2017: 17)⁸. A imagem poderá, para além de mera evidência, suscitar a curiosidade, fomentar a imaginação histórica, ou seja, criar no espetador a ideia de um “passado mais vivido” (*Ibidem*: 24). Acaba por ser até mais explícita que o documento escrito em matéria (possivelmente) censurada em texto, ou seja, “pode testemunhar o que não pode ser colocado em palavras” (*Ibidem*: 51).

No entanto, se encoraja à sua utilização, Burke, também, previne os perigos que o seu uso poderá trazer se não forem utilizadas metodologias adequadas de análise e de interpretação dos possíveis conteúdos e mensagens que as imagens possam conter. Não se poderá ignorar que muitos desses vestígios resultam de “propaganda ou de visões estereotipadas” dos seus criadores, regidos por um conjunto de “convenções visuais aceites como naturais numa determinada cultura ou num determinado género” (GASKELL, 1992: 237; BURKE, 2017: 32). Também não se deverá esquecer que o testemunho das imagens é mudo, sendo, por isso, difícil, verbalizar aquilo que elas, na realidade, pretendem comunicar, a quem as vê ou as analisa. Recordem-se que algumas pinturas, fotografias, cartazes ou mesmo vídeos de época, certamente, não são

⁸ Burke atribui a Kurt Tucholsky (1890-1935), jornalista e escritor alemão, a autoria da frase (“*Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte*”). Porém, algumas pesquisas na web atribuem-na ao filósofo chinês, Confúcio (552-479 a.e.c.).

percecionados da mesma forma pelo espectador hodierno como seriam pelos espectadores coetâneos do período em que essas fontes foram produzidas. O tom de subjetividade é, desta maneira, imperativo, e alguns constrangimentos se colocam relacionados com o contexto, intenção, função retórica ou mesmo estética (*Ibidem*: 26-27; JOLY, 2007).

Essas «fragilidades» justificam as «desconfianças» com que muitos historiadores encaram as evidências visuais, atribuindo-lhes pouca credibilidade no momento de as avaliar como fontes primárias (BANN, 1995: 122). Comumente, a tendência, na sua utilização, traduz-se em pura ilustração de textos historiográficos ou, como afirma Burke, no confirmar de conclusões a que os autores já tinham chegado através das convencionais fontes escritas (BURKE, 2017: 17-18; KRAUSS, 2011: 2923-36).

Em pleno século XXI, as fontes visuais mantêm pertinência pois as imagens transmitem, comunicam, tanto rápido como detalhadamente, processos complexos (CALADO, 2015) que “um texto levaria muito tempo para descrever e de forma vaga”(BURKE, 2017:125). Documentam, simultaneamente, encontros “culturais e as reações a esses encontros por membros de uma determinada cultura” (*Ibidem*: 207). São objetos intrínsecos à cultura pós-moderna pois “largamente difundidos devido à revolução da informação e da tecnologia” (PEREIRA, 2007: 2) e vinculados ao quotidiano social. Tais paradigmas, reforçam a ideia dos historiadores culturais de um maior investimento na compreensão, análise e interpretação das produções visuais enquanto elementos primários na (re)construção do conhecimento histórico

Michael Baxandall, em trabalho publicado na década de 70 (*apud* MENESES, 2003: 11-36), notou que o estudo das imagens, pretéritas e presentes, requer algumas reflexões em torno do “modo de ver” ou “regime do olhar” (DEBRAY, 1997), específico e característico de uma determinada cultura. Baxandall chama-lhe “cultura visual”, ou seja, o conjunto de habilidades e capacidades cognitivas que são adquiridas no dia a dia e que organizam a experiência visual de cada um (MENESES, 2003: 11-36). As estruturas sociais e cognitivas que suportam a cultura visual são, e como afirma Isabel Gil (2011), o novo paradigma do século XXI. Apelidada por muitos como *Literacia Visual*, este conceito engloba, nas palavras daquela autora, “um entendimento competente dos dispositivos de olhar que permeiam as sociedades, das estratégias de poder [...] e a decifração de poderes oblíquos que se refractam através dos suportes tecnológicos da imagem, da fotografia e cinema aos vídeo jogos [...]” (GIL, 2011: 1).

Que se retenha, por ora, a importância das imagens no seio da Ciência Histórica, enquanto evidências que tanto suportam como suplantam as escritas, possibilitando, por um lado, o cotejar de testemunhos valiosos de acontecimentos em que os textos são omissos e, por outro, o subtrair de detalhes sobre práticas e vivências quotidianas que não foram registados oficialmente.

1.2. Fontes visuais na disciplina de História: ensino-aprendizagem, literacia e mediação

“Para além do carácter ilustrativo e comprobatório que o uso das fontes assumiu nos manuais didáticos em épocas passadas, as atuais políticas definem um novo ideário, que imprime centralidade à tarefa de relacionar o estudo de fontes históricas à construção do conhecimento”

(CAIMI, 2008: 147)

A escola e o espaço de sala de aula são, como aventou Rüsen (SCHMIDT *et al.*, 2010: 124), dos lugares mais propícios para impulsionar ou desenvolver aquele tipo de habilidades cognitivas que têm por base o *olhar*, e com recurso a métodos e estratégias de ensino-aprendizagem centradas no próprio aluno (socioconstrutivismo), nos seus interesses, conhecimentos e experiências. É, pois, na escola que, em princípio, se tem um contacto mais íntimo com as representações da memória coletiva e cujas representações do passado se encontram cristalizadas no senso comum. A análise de fontes visuais, enquanto processo de grande complexidade, poderá desencadear todo um sistema de observação e de interiorização de ideias que, ao colidir com conceitos prévios existentes, abrirá espaço para a (re)construção de novos conhecimentos por parte dos alunos (AMARAL *et al.*, 2008: 66).

Crianças e adolescentes, e em especial, os que estão em idade escolar, tornaram-se, na atual sociedade globalizada e da informação, nos grupos mais permeáveis face à difusão de saberes e à diversidade de imagens que atravessam freneticamente o quotidiano, tanto nos *media* convencionais, como nos telemóveis ou na internet (SOLÉ, 2009 e 2017). Mas a velocidade a que essa informação exponencial circula, impede que os jovens sejam “consumidores críticos”, tanto de textos como de imagens (CONTENTE, 2013: 4-5). Por esse motivo, e no âmbito da disciplina de História, é fundamental – e vários são os autores que já o destacaram (MELO *et al.*, 2008b) – a utilização e exploração de

diversos tipos de fontes, como forma de os alunos poderem ter acesso ao passado e à natureza específica de que se reveste a construção do conhecimento histórico. E, em última instância, neles incutir um espírito crítico e reflexivo relativamente ao que veem, ouvem e leem no presente.

Contudo, muitos têm sido os estudos e investigações, nomeadamente, no âmbito da Educação Histórica (RÜSEN, 2001; LEE, 2005; GERMINARI, 2011; AMARAL *et al.*, 2012; OLIVEIRA, 2012; SCHMIDT, 2014; LAGARTO, 2016), que demonstraram as dificuldades contínuas manifestadas pelos discentes na leitura e utilização dos vestígios do passado durante o processo do ensino-aprendizagem da História. Constata-se que muitos desses obstáculos prendem-se com os próprios métodos de ensino, isto é, que as fontes históricas, mais que perscrutadas ou indagadas individualmente ou em grupo pelos alunos, são usadas enquanto formas de corroboração de saberes adquiridos. Desta forma, em vez de construírem conhecimentos de forma autónoma, os alunos nada mais fazem que reproduzir o que é dito pelo docente ou referido nos manuais (SCHMIDT e BRAGA, 2003: 224).

Érica Xavier (2010: 1102), na mesma senda dos trabalhos desenvolvidos e/ou organizados por Maria do Céu Melo (2003; 2008a; 2009), atesta a ideia de que a maioria dos jovens entra em contacto com as sociedades passadas através, ou dos meios de comunicação (televisão, jornais, séries, BD's), ou através dos jogos de computador, internet e aplicações das redes sociais. Veículos que *grosso modo* apelam ao olhar, ao estímulo visual e sensorial e, em especial, à imaginação (ASBHY, 2006: 151-168), “permitindo um diálogo com outras temporalidades de forma mais clara, com uma melhor compreensão de como se davam as relações em outros contextos” (LITZ, 2009: 27). Assim, e de acordo Valesca Litz, as ferramentas visuais poderão ser a força motriz da motivação do estudante para as *sensibilidades do conhecimento histórico*, uma vez que está habituado, no mundo contemporâneo, a uma infinidade de imagens e sons que circulam por si diariamente (*Ibidem*: 12). Este é um dos principais fatores apontados para encarar as fontes visuais como um dos recursos psicopedagógicos mais eficazes para o ensino-aprendizagem da História.

Em simultâneo, e no âmbito do imaginário coletivo, as *imagens do passado* também poderão permitir ao aluno confrontar a diversidade de narrativas existentes sobre um período, acontecimento ou figura histórica, distinguindo realidade de ficção

(*Ibidem*). Mas, os múltiplos papéis que desempenham, estendem-se, ainda, às intenções de fruição estética, portanto, ao estímulo do que é emocional e sensorial dos alunos (SANTOS, 2010: 15). Tal facto poderá promover o levantamento de conhecimentos prévios (nos diálogos ou discussões), relativo a determinado tempo histórico; à mobilização de convenções/representações culturais que podem ser regionais, nacionais ou mundiais e que permitem o desenvolver do espírito crítico e argumentativo (MELO, 2008a: 14); e ao incrementar daquilo a que se designa como *Literacia Visual histórica*, ou seja, compreender, identificar e analisar os usos diversificados que os objetos visuais desempenharam em determinado tempo e espaço sob condicionantes sociais, políticas, económicas e culturais específicas, valorizando, da mesma forma, outras características mais formais no âmbito da História de Arte (estrutura, cores, formas, técnicas) (*Ibidem*; BURKE, 2017: 53).

Apesar dos benefícios anteriormente explanados, o uso deste tipo de fontes para além de não ser consensual entre os docentes de História do 3.º Ciclo e Secundário (XAVIER, 2010: 1109), não é devidamente explorado ou potencializado, em contexto de sala de aula, de acordo com um estudo efetuado por Isabel Calado entre 1990/1 (*apud* MIRANDA, 2013: 7; REIS, 2011). A prática corrente é a da utilização de elementos visuais para ilustrar/corroborar os conteúdos textuais dos manuais, sem que haja um levantamento das ideias prévias dos alunos, ou sem que estes possam «dialogar» com as elas, a fim de descodificar as possíveis mensagens contidas em objetos visuais (PEREIRA e SEFFNER, 2008: 122). A utilização de imagens, como outro tipo de fontes, em modo *passivo*, provoca obstáculos de ordem epistemológica já referenciados por Rösen (2001; SCHMIDT *et al.*, 2010), e confirmados em vários estudos de campo, pelo menos, no que às fontes visuais respeita (MACIEL, 2004; CUNHA, 2009; MIRANDA, 2013; GUEDES e NICODEM, 2017).

Com efeito, para que os alunos encarem as imagens (como outras fontes) enquanto “locais” onde podem (ou não) encontrar evidências que lhes permitam responder a um conjunto de questões por eles colocadas, terá o professor de desempenhar um papel de mediador, fornecendo “pistas”, guiando os alunos na descoberta dos códigos visuais relativos ao que irão observar, nunca descurando as ideias prévias que os mesmos detenham sobre determinado acontecimento/facto. Desta forma, poderá o estudante da disciplina de História conseguir estabelecer significados do que

analisa, formular os seus próprios pensamentos, para que, partindo de generalizações, consiga (re)criar um raciocínio histórico (SIMAN, 2004: 88; MOREIRA e URBAN, 2007: 3) e, através da correta interrogação das fontes, alcançar, na lógica russiana, a consciência histórica (RÜSEN, 2007: 133). Conclui-se, assim, que a simples utilização da imagem, em contexto de sala de aula, não bastará para a legitimar como potencial instrumento didático e pedagógico. Neste sentido, defende Cândida Proença (1989: 292), que “sem a correta intervenção do professor, os meios audiovisuais podem até acentuar os defeitos em vez de os minimizar”. Também o docente deverá conhecer “a sintaxe própria da linguagem visual, pois, só assim é que poderá manipulá-la pedagogicamente” (NEVES, 2016: 17), de modo que os alunos consigam alcançar as competências e aprendizagens requeridas à disciplina de História.

Por último, mas não menos importante, a forma como as imagens são mediadas em sala de aula. A utilização de equipamentos tecnológicos, tanto pelo professor como pelos alunos, permite uma fruição constante de imagens, fotografias, vídeos e filmes, o que é vantajoso, sobretudo, quando não há necessidade de sair da sala de aula para contemplar obras de arte ou peças museológicas inalcançáveis pela distância (XAVIER, 2010: 1108).

CAPÍTULO II

DA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DO PROJETO EDUCATIVO E DAS TURMAS

2.1. Escola Básica e Secundária da Cidadela do Agrupamento de Escolas da Cidadela (Cascais)⁹

A Escola Básica e Secundária da Cidadela do Agrupamento de Escolas da Cidadela, Cascais, foi o espaço onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionada em História, no ano letivo de 2018/2019. Esta Escola foi inaugurada em 1993, mas só em 2012 é que se constitui como Agrupamento, passando a integrar os seguintes estabelecimentos escolares, para além da Escola Sede (Escola Básica e Secundária da Cidadela): a Escola Básica do 1.º Ciclo da Malveira da Serra, com Jardim de Infância; Jardim de Infância de Murches; a Escola Básica do 1.º Ciclo José Jorge Letria, também com Jardim de Infância; e a Escola Básica do 1.º Ciclo do Cobre. Refira-se que o Agrupamento serve as freguesias de Alcabideche e Cascais.

A sede do Agrupamento está localizada na área urbana central da freguesia de Cascais, espaço privilegiado da área urbana da vila, com acessos rápidos aos vários núcleos residenciais do concelho, sendo que, grande parte dos seus alunos, provêm do eixo-viário Cascais-Malveira da Serra. Tendo estudantes que vão desde o 2.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, a Escola oferece um conjunto de ofertas formativas que incluem as áreas de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, como também os Cursos Profissionais de Técnico de Multimédia, Técnico de Animação em Turismo e o curso de Especialização Tecnológica em Desenvolvimento de Produtos Multimédia.

A Escola é dotada de três pavilhões, cada um, com dois andares, estando todas as salas devidamente aprovisionadas com projetores, computadores, acesso à internet e cobertura WiFi. É importante salientar que este estabelecimento, para além de todos os recursos essenciais necessários ao bom funcionamento da comunidade educativa, viu surgir, no ano letivo em que decorreu o estágio, a chamada *Sala do Futuro*: um espaço privilegiado pela tecnologia, pois que dotado de dois monitores táteis de grandes

⁹ As informações redigidas neste subcapítulo foram recolhidas do *Projeto Educativo do Agrupamento*, p. 3-5. Vide Bibliografia.

dimensões, com funcionalidades didáticas; de *tablets* para uso em contexto do ensino-aprendizagem; e de computadores portáteis com ligação a internet própria. Com o patrocínio da Câmara Municipal de Cascais e dos parceiros *Promethean* e *Steelcase*, tal espaço tem como objetivo o desenvolvimento, não só do trabalho colaborativo, como do incrementar de novas formas de ensinar que se centrem no aluno, de modo a torná-lo mais autónomo, comunicativo, reflexivo e flexível¹⁰.

2.2. Do Projeto Educativo

Cascais é uma vila e um município do distrito de Lisboa com cerca de 206 429 habitantes. Subdividida em seis freguesias, a economia do concelho baseia-se *grossomodo* no Setor Terciário, com forte pendor nas atividades ligadas ao Turismo e Hotelaria. Todavia, a área que envolve a freguesia de Cascais caracteriza-se, não só, por ser um local de grandes contrastes sociais, e onde habitam populações das mais diversas proveniências socioeconómicas, como, também, por um número considerável de minorias étnicas, uma vez que a vila e arredores têm sido destinos de eleição para imigrantes provenientes, em especial, da Europa de Leste, da Ásia e do Brasil. Muitos residem em bairros sociais que enfrentam os habituais problemas de inclusão comunitária. Tal situação, como é de esperar, não deixa de se refletir no espaço escolar. Como refere o Projeto Educativo que se consultou, “do total dos alunos, cerca de 16% são originários de outros países, tendo o agrupamento, neste momento, alunos de 38 nacionalidades, sendo de 35% a diversidade de nacionalidades dos alunos matriculados” (PROJETO EDUCATIVO: 3).

Uma vez que os estudantes desta Escola, e do Agrupamento em geral, são oriundos de meios socioeconómicos diversificados, sendo alguns bastante carenciados, o Projeto Educativo proposto tem, no seu seio, como principal objetivo, o incrementar de uma política de inclusão, como pilar necessário ao sucesso académico e profissional dos seus alunos. A existência, simultaneamente, de diferentes etnias e nacionalidades (que não dominam o português enquanto língua), e com diferentes credos, na comunidade educativa em causa, requer o impulsionar de medidas e ações que desenvolvam uma cultura de solidariedade e tolerância e um compromisso com um espírito de cidadania,

¹⁰ Cf. <https://www.cascais.pt/noticia/escola-da-cidadela-inaugura-sala-de-aula-do-futuro> (Acedido a 01/11/20).

devendo estes ser promovidos, quer no espaço de aula de cada disciplina quer nas atividades dentro e fora da Escola, e que demandam uma participação ativa de toda a comunidade.

Estas atitudes, devem, como destacado no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, ser acompanhadas de capacidades e conhecimentos que apelam à “necessidade de preparar os jovens para uma vida em constante e rápida mudança” (PA, 2017: 12), sendo as *competências* resultado das combinações complexas desses *conhecimentos, capacidades e atitudes*. Por isso, o Projeto Educativo realça, entre outros propósitos, o fomentar da capacidade de fruição estética; do pensamento crítico e criativo com bases sólidas; o respeito pela diferença e a necessidade do seu reconhecimento numa sociedade multicultural, sendo tais premissas, justificativas, para o tema versado neste Relatório.

Foram, sobretudo, destacados, nas linhas anteriores, os princípios e propósitos do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Cidadela que mais espelham as competências que a disciplina de História, e os seus conhecimentos, pretendem que os seus estudantes alcancem no final da escolaridade obrigatória, tornando-os cidadãos conscientes, “orgulhosamente cascalenses e portugueses”, como habitantes de uma Europa, e de um mundo, que almeja um espírito universalista (PROJETO EDUCATIVO: 6).

2.3. Dos Alunos

A PES, orientada pela professora orientadora cooperante Paula Sim Sim Santos, no ano letivo de 2018/2019, incidiu sobre duas turmas finais do 3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º A e 9.º B – e sobre uma turma finalista do Ensino Secundário – 12.º A –, esta última do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, curso em que se leciona a disciplina de História A.

De seguida, apresenta-se uma breve síntese das características de cada uma das turmas e dos seus respetivos alunos.

2.3.1. Turma 9.º A

A turma do 9.º A era constituída, inicialmente, por vinte e seis alunos, e com uma média de idades a rondar os catorze anos. Ao longo do ano sofreu algumas alterações: um dos alunos foi transferido e três novos integrados na turma. Passaria a totalizar, a meio do ano letivo, os vinte e oito, sendo que, dezasseis, eram do sexo feminino, e os restantes doze, do sexo masculino. No seu conjunto, a destacar a existência de dois estudantes ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios para uma Educação Inclusiva, necessitando de adaptações e acomodações curriculares específicas. A turma apresentava uma percentagem significativa de indivíduos de nacionalidade brasileira.

No geral, e como foi abordado nas reuniões iniciais entre orientador cooperante e professor estagiário, o 9.º A constituía-se como um grupo relativamente homogéneo de alunos no que respeitava ao rendimento escolar: muito participativos, interessados e, em especial, competitivos, a nível de resultados obtidos. Tal facto, justificava a formação de “círculos/grupos fechados” entre eles, sobretudo, os que apresentavam melhores resultados, excluindo outros com rendimentos menores. A professora orientadora cooperante Paula Sim Sim Santos salientou que acompanhava estes alunos, à disciplina de História, desde o início do 3.º Ciclo do Ensino Básico, destacando a importância da continuidade pedagógica para o estabelecimento de laços afetivos e para uma monitorização mais atenta e detalhada do progresso dos estudantes à disciplina.

A participação dos encarregados de educação do 9.º A, em todo o processo de ensino-aprendizagem, também é digna de registo. Pais e mães, tios e avós, sempre manifestaram interesse em acompanhar o progresso dos seus educandos. Este dado que, inicialmente, fora fornecido pela orientadora cooperante, viria a ser comprovado nas reuniões de encarregados de educação com a diretora de turma, a professora de Português. Nestas reuniões, em que o docente estagiário esteve presente, foi possível uma troca profícua de ideias e experiências, com pais e mães, respeitantes à turma, ao seu funcionamento e ao seu rendimento, em especial, a História.

2.3.2. Turma 9.º B

Com características muito distintas do A, o 9.º B, era uma novidade. Novidade, porque a professora orientadora cooperante lecionaria a disciplina de História, pela primeira vez, à turma. E, também, pela primeira vez, estes alunos teriam a presença de um professor estagiário em sala de aula. Existia um total desconhecimento sobre as características da turma e sobre a interação e aproveitamento dos seus alunos. Contudo, de modo a caracterizá-los globalmente, foram necessárias algumas aulas, com registos de observação e de avaliação formativa, assim como algumas reuniões entre orientadora cooperante e docente estagiário.

Com efeito, desde já, poder-se-á afirmar que era um núcleo muito heterogéneo, apresentando, nos primeiros contactos, um comportamento apático, de pouca motivação, e com conhecimentos/aprendizagens à disciplina pouco ou nada consolidados. Porém, a longo prazo, notou-se que entre colegas havia um maior sentimento de pertença e de união, e que o tipo de laços estabelecidos era notoriamente distinto que os do 9.ºA.

No seu todo, a turma era constituída por vinte e oito alunos, mas ficou reduzida a vinte sete pela transferência de um indivíduo para outra turma. Dos vinte sete alunos, treze eram do sexo feminino, sendo os restantes catorze, do sexo masculino; o número de retidos totalizava os três, e os alunos que se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 (educação inclusiva), os quatro. A média de idades rondava os quinze anos.

Tal como no 9.º A, houve a possibilidade de o professor estagiário estar presente nas reuniões entre os encarregados de educação e direção de turma, presidida pela professora de Francês. Mas, ao contrário, da realidade presenciada no 9.º A, no 9.º B, poucos ou nenhuns foram os encarregados presentes e/ou intervenientes.

2.3.3. Turma 12.º A

O último nível do Ensino Secundário do curso de Línguas e Humanidades, no ano letivo de 2018/2019, fazia parte de uma única turma de 12.º Ano - o 12.º A - com um total de quarenta e três alunos pertencentes aos vários cursos científico-humanísticos existentes na Escola. Este eram, por sua vez, repartidos, por aula, em função das

disciplinas específicas de cada área científica a que pertenciam. No que às Línguas e Humanidades respeita, o total de estudantes perfazia os dezoito, numa fase inicial - catorze indivíduos do sexo feminino e quatro do sexo masculino, rondando a média dos dezoito anos de idade. Dos dezoito estudantes, seis estavam retidos à disciplina, tanto pelos resultados obtidos na avaliação interna como externa. Dois alunos acabariam por desistir de frequentar as sessões, e outro, com o estatuto de trabalhador-estudante, tinha presença pouco assídua nas aulas. Apenas um indivíduo estava ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 (educação inclusiva).

Tal como a turma do 9.ºA, grande parte dos alunos do último ano do curso de Línguas e Humanidades, eram acompanhados, pedagogicamente, pela professora orientadora cooperante, desde o início do Ensino Secundário. Mas, ao contrário dos primeiros, estes alunos, na globalidade, sempre apresentaram resultados mais fracos como, igualmente, pouco interesse e motivação à disciplina.

CAPÍTULO III ENTRE METODOLOGIAS E PRÁTICAS

3.1. Princípios Metodológicos

Depois de analisar o contexto das turmas nas quais decorreu a PES, e de modo a promover uma mudança educativa (MESQUITA-PIRES, 2010), estabeleceram-se previamente ações que possibilitassem a transformação da realidade, tendo em conta: os *objetivos de investigação* – demonstrar a importância da utilização do elemento visual na disciplina de História, não só como fator de motivação mas como de potencial veículo para o alcance de aprendizagens e competências; os *objetivos de inovação* – diversificar o tipo de fontes visuais, e a sua respetiva mediação, através de utilização de várias tecnologias, aplicações e equipamentos; e os *objetivos de identificação de competências* – relacionados com o desenvolvimento e alcance de conhecimentos, capacidades e atitudes, enquadrados nos documentos legais em vigor.

A interpretação, compreensão e mobilização de conhecimentos sobre o passado, através das fontes visuais requer, como referido, um núcleo específico de competências a serem desenvolvidas pelos alunos tanto do 3.º Ciclo do Ensino Básico como do Ensino Secundário, sendo elas: *o tratamento de informação/utilização de fontes diversificadas; compreensão histórica; e comunicação histórica* (NEVES, 2016: 19). O alcance destes objetivos baseou-se nas seguintes experiências:

1. **Observação/Pesquisa Empírica** – durante a PES foram realizadas observações e respetivas anotações num “caderno de campo”, tanto durante as aulas assistidas como durante as lecionadas pelo professor estagiário. A coleta de dados, através deste meio, permitiu, em todas as etapas da PES, sistematizar o conhecimento sobre o funcionamento das turmas e as características dos seus indivíduos, como avaliar, em tom formativo, competências e aprendizagens que foram sendo por eles alcançadas. Assim, registaram-se conversas, questões, respostas, comentários e situações experienciadas em contexto de sala de aula, sempre que pertinentes e necessárias (COUTINHO, 2015: 138). A criação de grelhas de registo de observação/avaliação e de inquéritos (aos alunos), devem aqui ser inseridos, na medida em que permitiram obter informações privilegiadas relativamente ao sucesso/insucesso das práticas promovidas pelo docente estagiário (*Ibidem*: 139; NEVES, 2016: 28);

2. **Trabalhos Interpares** – com o intuito de promover uma aprendizagem colaborativa, a leitura, análise e interpretação de imagens, foi feita através da constituição de pequenos grupos (de dois a cinco elementos), escolhidos ou pelo professor estagiário ou pelos próprios alunos. Foi uma forma de evitar o trabalho exclusivamente individual. A interação entre pares, já provada por alguns estudos (KAYE e ROGERS, 1968; GILLIES e BOYLE, 2010; LOPES e SILVA, 2013), é uma estratégia que poderá aumentar a motivação e o conhecimento, pois ajuda os alunos a desenvolver uma imagem positiva de si mesmos e dos outros. Em grupo, mais facilmente os elementos podem incrementar o espírito crítico, partilhando ideias e opiniões para o desenvolvimento, neste caso, da Literacia Visual (AMARAL *et al.*, 2008: 66). Ao mesmo tempo incute-se todo um conjunto de competências sociais colaborativas, entre as quais, a da inclusão;

3. **Produções Escritas e Oraís** – foram solicitadas aos elementos, em todas as tarefas de aula ou trabalhos interpares, a produção de narrativas escritas e/ou orais, com base nos seus *olhares*, ou seja, na análise e interpretação de vários tipos de fontes visuais. Tendo por objetivo desenvolver a comunicação escrita e oral em História, que prima pela utilização de vocábulos e conceitos específicos da disciplina, as narrativas produzidas foram avaliadas de acordo com os processos cognitivos propostos por Winenburg (1991), comumente utilizadas em projetos do mesmo âmbito (MELO, 2008). Estabeleceram-se, assim, as seguintes categorias: *Descritiva* – simples descrição das ações que cada um dos indivíduos observa nas imagens; *Interpretativa* - narrativas que contemplam, a partir dos elementos das imagens, uma construção que dê sentido ao que *observam*; *Simbólica* – descrições que enfatizam a utilização de símbolos nas imagens como intenções propositadas do autor; *Exemplificativa* – descrições que atribuem ao autor intenções ou críticas políticas e/ou sociais;

4. **Experiências visuais em espaços históricos/museológicos** – uma vez que os alunos “atribuem uma importante significância aos museus e aos lugares históricos no ensino e aprendizagem da História” (FERREIRA e MELO, 2008: 87), a organização de visitas a espaços históricos e museológicos teve como principal objetivo promover não só a fruição artística e estética, como o contacto direto com objetos do passado. Muitas das imagens, obras artísticas, documentos, arquivos, mapas ou objetos que habitualmente ilustram os manuais da disciplina, só são observados e contemplados, pelos alunos, nos

referidos manuais, ou mediados através de equipamentos tecnológicos. O contacto direto com alguns objetos *in situ* permite aos jovens alcançarem a natureza holística de muitas obras, despoletando-lhes processos percetivos complexos (*Ibidem*: 89), sobretudo, quando observados à escala natural. Todavia, é preciso destacar que o planeamento de visitas de estudo a museus/espços históricos não deverá, no contexto deste Relatório, ser encarado como uma estratégia de recolha de dados destinada a procurar respostas para as questões-problema anteriormente enunciadas, mas, antes, como forma de dinamização das aulas de História.

Todas as experiências anteriormente explanadas enquadram-se num modelo de investigação baseado numa abordagem metodológica qualitativa e clínica, uma vez que os dados recolhidos, apesar de apresentarem uma natureza estatística, sustentaram-se *grosso modo* numa observação participante e naturalista, e na recolha de vários dados de tipo nominal/categorial.

3.2. Quais as fontes visuais selecionadas?

Para concluir esta linha metodológica, é necessário, por último, indicar, a triagem de fontes visuais realizada, e que mais se adequou aos conteúdos programáticos lecionados - o *Período Contemporâneo*, século XX – e às idades dos estudantes de cada turma. A escolha teve como critérios os atores sociais e políticos, os acontecimentos, mentalidades e comportamentos mais marcantes da *Contemporaneidade* mas, também, as suas principais funções em contextos educativos, como já proposto por Isabel Calado (1994), sendo elas: *função persuasiva*, com o intuito de motivar; *função poética*, onde se contempla o estético; *função referencial*, centrada na mensagem/informação possivelmente contida na imagem; *função representativa*, imagens que corroboram as informações textuais/verbais mais importantes; *função interpretativa*, imagens que auxiliam à atribuição de maior inteligibilidade aos conteúdos; *função memorizadora*, imagens que procuram auxiliar na retenção da informação; *função de complemento*, na qual as fontes visuais poderão acrescentar novos dados aos já adquiridos; e *função substitutiva*, onde os objetos visuais são analisados como fontes primárias e autónomas (*Ibidem apud* CONTENTE, 2012: 10).

Comece-se por distinguir o tipo de fontes visuais escolhidas:

1. **Fotografia:** as fotografias são das evidências do passado mais sedutoras, em especial, pelas tentações de realismo (ou reflexo do real) que transmitem a quem as observa e contempla. São formas através das quais o “passado pode ser sentido e tocado enquanto visualizado, comovendo o espetador” (BURKE, 2017: 131). Mas, nem sempre, são elementos objetivos ou imparciais das realidades que querem ou quiseram retratar. É preciso refletir previamente sobre as intenções do fotógrafo e o contexto da produção fotográfica (*Ibidem*: 217). Surgindo em meados do século XIX, a fotografia, permitiu o aumento do número disponível de imagens em circulação nas sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo que se tornou na “melhor forma possível de retratar eventos e acontecimentos, pessoas e monumentos, cidades, espaços que se plasmam na História e que essa História alterou (...)” (*Ibidem*: 36). Desta forma, como alega Burke, todas as lembranças de acontecimentos e factos ocorridos, ao longo dos séculos XIX e XX, têm na fotografia o seu principal veículo (*Ibidem*: 209-210).

Autores como Pagés e Santísteban (*apud* MOREIRA e SOLÉ, 2018: 134), encaram a fotografia como um dos instrumentos de maior potencial didático porque veiculam uma grande diversidade de aspetos da vida passada das sociedades, e que podem ser dissecados pelos alunos em contexto de sala de aula, tais como: mudanças, continuidades ou ruturas. Permitem, igualmente, comparar aspetos específicos do passado com o presente, no recurso a analogias (*Ibidem*).

2. **Cartazes propagandísticos:** por *propaganda* entenda-se todo o conjunto de formas que visam, sistematicamente, persuadir e influenciar o espetador nas suas atitudes, emoções, opiniões e ações, e com claro teor político e ideológico (NELSON, 1996: 16). Tanto a *arte* como os *mass media*, foram, ao longo do século XX (e já mesmo antes), meios privilegiados de organização propagandística, em especial, durante a vigência dos regimes totalitários europeus (CUNHA, 2009) e da emergência das sociedades de consumo. No âmbito deste Relatório, os cartazes revelam características artísticas e criativas que, em cores, figuras e geometrias, apelam aos sentidos de quem os observa (*Ibidem*: 32), tornando-os sedutores e convincentes (CUNHA, 2009: 48).

Tendo por base as idiossincrasias totalitaristas de Novecentos, as artes visuais “por trás” desses cartazes, foram responsáveis por processos de manipulação consciente dos seus espetadores (numa perfeita simbiose entre semântica e estética) ao (re)criar

símbolos com significados automaticamente reconhecíveis e associáveis, pelo vulgo, às instituições, ideologias, agentes históricos e aos sentimentos nacionalistas que legitimavam os poderes vigentes. Não é por isso de se estranhar que tenham sido dos instrumentos mais utilizados por ditadores como Hitler, Mussolini, Estaline ou mesmo Salazar (CUNHA, 2009: 32-41), para efeitos de persuasão, e numa lógica metafórica (BURKE, 2017: 95).

3. **Cinema e televisão**¹¹: No que concerne ao cinema, a perspetiva muito literária e, por sua vez, ficcional, poderá afastar os filmes da realidade histórica, se o diretor ou roteirista não tiver o cuidado de investigar ou de aconselhar-se sobre o tempo e o espaço dos acontecimentos ou personagens que quer retratar na tela. Isto porque, a visão artística, que estimula/mobiliza a atenção dos espetadores é, quase sempre, preterida à realidade dos factos históricos (BURKE, 2017: 239; LITZ, 2009: 26). Sendo uma narrativa visual, “são os seus efeitos notáveis e memoráveis, alternando filmagens em grandes planos, tomadas cenas a partir de baixo com outras a partir de cima” (BURKE, 2017: 251), que despertam o *olhar* de quem vê. Porém, apesar destes condicionalismos e que, *grosso modo*, são alvos de críticas acérrimas pelos especialistas da *Sétima Arte*, é inequívoca a potencialidade didática e pedagógica do cinema no que à História respeita: os filmes/séries de *época* constituem-se como formas de educação popular, auxiliando o público do presente a “aproximar-se” dos hábitos e vivências quotidianos das sociedades pretéritas, tornando o *passado mais presente*, em especial, para os mais jovens (BENCINI, 2005: 49). É um tipo de instrumento didático que deve ser muito bem explorado, em contexto de sala aula, e com rigor científico, pelo docente, devendo ser esclarecidos eventuais anacronismos aos alunos que surjam durante a visualização destes materiais visuais (LITZ, 2009: 30-31).

Quanto aos vídeos/filmagens, transmitidos na televisão, e que captaram (segundo alguns investigadores) “objetivamente” o acontecimento, o facto histórico, as figuras carismáticas (como Hitler ou Mussolini), entre outros detalhes que no passado ficaram, oferecem “soluções atraentes” para o problema de transformar as palavras, as ideias e os pensamentos em imagens. Logo, são discursos históricos filmados (BURKE, 2017: 240).

¹¹ *Filmes, documentários e vídeos*, comenta Peter Burke em *Testemunha Ocular* (2017), são “iconotextos mostrando mensagens impressas para ajudar ou influenciar a interpretação das imagens pelo espetador. Entre os iconotextos mais importantes é o título do filme/documentário que influencia as expectativas dos que o verão antes que tenham visto uma única imagem”, p. 238.

Mas isso não deverá implicar que sejam entendidos como fontes “objetivas”. Pesem retratar, igualmente, e com forte realismo, aspetos da esfera quotidiana, social e política, que outros vestígios coetâneos não conseguiram fazer (sobretudo quando se estuda História Contemporânea) (*Ibidem*: 50), estes tipos de vestígios estão repletos de intencionalidades ou de propósitos específicos por quem os filmou ou os encomendou.

Efetivamente, este tipo de registo é, para o século XX, um dos mais importantes para o (re)construir da História, e, por isso, material por excelência a ser utilizado em contexto de sala de aula, pois, para além de elucidativo, contorna o imobilismo que caracteriza determinados conteúdos da disciplina (LITZ, 2009: 22).

4. **Caricaturas:** no âmbito deste Relatório, a sua utilização foi bastante crucial, tendo em conta os conteúdos abordados em contexto de sala de aula, nomeadamente, o *fim da Monarquia e a implantação da República* em Portugal (inícios do século XX), período caracterizado por uma grande produção deste tipo de fontes, e onde facilmente se reconhece o trabalho de Rafael Bordalo Pinheiro (1846-1905). As caricaturas são imagens subversivas que têm o intuito de veicular opiniões, valores e ideias divergentes das oficiais, enquanto forma de contestação política e/ou social. Consideradas como instrumentos satíricos, as caricaturas pretendiam ampliar o debate público às classes não letradas (BURKE, 2017: 121) que, com alguma destreza, conseguiriam identificar símbolos, acessórios e objetos associados a personagens da esfera política a quem era importante ridicularizar sob a égide de um *humor tradicional* (*Ibidem*: 87; LITZ, 2009: 32). E numa cultura, como a portuguesa, de finais do século XIX, inícios do XX, as imagens caricaturadas oferecem, claramente, uma evidência histórica muito mais rica que os próprios textos, permitindo reconstruir mentalidades ou atitudes e pensamentos políticos do período sobre as quais incidem. De salientar, que é um tipo de fonte que, pelo humor inerente, poderá promover um maior interesse pelos conteúdos que são lecionados, permitindo, em simultâneo, que o aluno “passe a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos” (LITZ, 2009: 32-33).

5. **Banda desenhada (BD)**¹²: também conhecida como *história aos quadrinhos*, é um tipo de narrativa visual que, apelando igualmente ao humor e à estética, também poderá facilitar a compreensão e interpretação do conhecimento histórico por parte do

¹² As BD's, tal como o cinema ou documentários televisivos, são também consideradas como iconotextos.

estudante. Participando da cultura juvenil contemporânea, as BD's são encaradas como fontes gráficas que permitem “desenvolver nos jovens uma relação de intersubjetividade com o conhecimento histórico” (FRONZA, 2016: 45) e entender que tipo de conhecimento é possível os alunos alcançarem na sua leitura. Com um sentido de entretenimento, as *histórias aos quadradinhos* servem, no caso daquelas que se reportam a acontecimentos, épocas ou figuras passadas, como objetos do despertar da consciência histórica, pois o “ato de contar histórias”, apanágio das BD's, recorre às imagens e ao seu fio narrativo (diálogos das suas personagens) que auxilia na interpretação histórica (*Ibidem*: 46). Este tipo de fontes, poderá, como alega Fronza, fornecer “alternativas válidas para as pesquisas sobre como determinados conceitos substantivos da História (como também os de segunda ordem ou epistemológicos) estão presentes na consciência histórica dos jovens” (*Ibidem*: 50), enquanto se poderá averiguar se, a partir delas, os alunos mais facilmente mobilizam os seus conhecimentos sobre determinado período histórico.

3.3. As experiências de algumas Práticas

Em primeiro lugar, houve necessidade de uma fase observatória, em contexto de sala de aula, isto é, o professor estagiário esteve presente em vinte aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante, Paula Sim Sim Santos, entre setembro e outubro de 2018. Nesta fase, foram sendo registadas várias observações em “caderno de campo” destinadas a compreender as dinâmicas de funcionamento das turmas.

O início da PES teve lugar a dia 13 de novembro de 2018 com a turma do 9.º A. A estes alunos foram lecionadas um total de onze aulas, distribuídas por três tempos semanais de cinquenta minutos, e com sessões subordinadas aos seguintes conteúdos: **Portugal: Da 1.ª República à Ditadura Militar e Crise, Ditaduras e Democracia na década de 30** (neste último tema foram abordados os seguintes tópicos – *A Grande Depressão dos Anos 30* e *as Soluções para a Grande Depressão*). Terminada a PES do 9.ºA, transitou-se para o 9.º B, onde foram lecionadas dezassete aulas (também distribuídas por três tempos letivos de cinquenta minutos semanais) e no âmbito dos seguintes conteúdos: **Crise, Ditaduras e Democracia na década de 30** (em especial, *a Consolidação do Fascismo nas décadas de 20 e 30; Portugal: Ditadura Salazarista; a Era Estalinista na URSS; Espanha: a vitória da Frente Popular e o levantamento nacionalista - a Guerra Civil*). Por

último, e em simultâneo com o 9.º B, foram lecionadas oito aulas ao 12.º A, distribuídas, semanalmente, por três tempos de cem minutos e um tempo de cinquenta minutos, com incidência no conteúdo **Portugal, do Autoritarismo à Democracia**, destacando-se os seguintes tópicos: *a radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958; a Questão Colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional; a «Primavera Marcelista»: reformismo político não sustentado. O impacto da Guerra Colonial*¹³.

3.3.1. A PES no 9.º A

3.3.1.1. Exploração de espaços históricos/museológicos – sensibilidades visuais, sensibilidades estéticas

Tendo em vista o *preparar* e o *motivar* (como também o *consolidar*) das aprendizagens relativas aos conteúdos a serem lecionados, foi planeada uma visita de estudo à Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL), mesmo antes do início efetivo da PES. Objetivo: o contacto visual *in situ* com documentação, jornais, mapas que *grosso modo* os alunos só contemplam nos manuais da disciplina de História. Todavia, a visita não se cingiu ao espaço centenário da SGL. Integrou, igualmente, um *roteiro republicano*, ou seja, o contacto direto, visual, e a exploração de espaços da capital, relacionados com acontecimentos decorridos entre o final da Monarquia e o curso da 1.ª República Portuguesa (*Terreiro do Paço, Paços do Concelho e a estação de comboios do Rossio*), mediados pelo professor estagiário (ANEXO I: i). No final, a turma teve de realizar, em grupos de quatro/cinco elementos escolhidos entre si, um *Diário de Exploração*, de acordo com um guião que foi previamente definido pelo docente estagiário em *Prezi* (ANEXO II: ii). Com o *Diário* pretendia-se despertar o *olhar* dos alunos para as realidades históricas que foram observadas, devendo ser consubstanciadas em imagens, fotografias e narrativas textuais da autoria de cada um dos elementos dos grupos constituídos. Os trabalhos daqui resultantes, foram avaliados oral (ANEXO VII: vii e viii) e textualmente (ANEXO VIII: ix e x) através de uma grelha, com critérios e descritores, criada para o efeito.

¹³ As aulas do 9.º ano foram planeadas tendo em conta as *Metas Curriculares* da disciplina de História, e as do 12.º Ano, o *Programa de História A*. Apesar de terem sido homologadas em 2018, as *Aprendizagens Essenciais*, no ano letivo em que decorreu a PES, só foram aplicadas aos 7.º e 10.º anos.

3.3.1.2. *Entre fotografias, caricaturas, vídeos e séries – interpretar, compreender e legendar*

Introduzindo, através de *Prezi*, os elementos do 9.ºA, nas formas e meios, ao alcance dos historiadores, para se (re)construir o conhecimento histórico, foi possível indagar qual o grau de conhecimento da turma respeitante à importância das fontes, e dos seus diversos tipos, no âmbito da ciência histórica (ANEXO IX: xi). Na globalidade, todos os indivíduos manifestaram, não só o conhecimento de que a reconstituição do passado se faz através delas, como, simultaneamente, souberam identificar os seus diferentes tipos, entre as quais, as *visuais*. Depois, e com base nessas ideias prévias, foram sendo feitas questões pelo professor estagiário sobre as fotografias projetadas, e da autoria de Joshua Benoliel¹⁴, que retratam Portugal nos inícios do século XX. Exemplos de algumas questões colocadas: *A que grupos sociais pertencem as pessoas retratadas? Que características (vestuário, acessórios, etc.) apresentam as figuras que permitam auxiliar na identificação do grupo social a que pertencem? Que tipo de atividades estão a realizar? Caracteriza o ambiente onde estas fotografias foram tiradas* (ANEXO X: xii)

Como se poderá verificar no ANEXO X (xii), optou-se por uma apresentação dicotómica e que demonstra os fortes contrastes sociais e económicos existentes, à época, em Portugal. Essa opção metodológica permitiu a sua fácil leitura e legendagem, pois que os elementos da turma foram desafiados a atribuir um título a cada fotografia que observavam.

No que respeita às caricaturas - muitas da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro - a dinâmica anterior manteve-se, sondando-se qual era o seu verdadeiro intuito. Houve unanimidade em afirmar que o seu objetivo era ironizar (nas palavras dos alunos, “gozar”), criticar, através de “desenhos distorcidos”, aspetos da vida política, social e económica. Os exemplos do futebol e da política foram dos mais citados e recordados entre a maioria, pois são aqueles que mais presença marcam no seu quotidiano. As caricaturas escolhidas, para este contexto, retratam a opinião pública que era veiculada a respeito da figura do rei D. Carlos I (1889-1908), do regime monárquico, do rotativismo

¹⁴ Joshua Benoliel (1873-1932) foi um fotógrafo e jornalista, de origem hebraica, considerado como o criador da reportagem fotográfica em Portugal. Foi o responsável por fazer a cobertura jornalística de grandes acontecimentos do início do século XX português, dentre os quais, a Implantação da República a 5 de outubro de 1910.

político e da situação crítica do país, face à inércia política que caracterizou os últimos anos de reinado do penúltimo monarca português.

Ainda para ilustrar o ambiente social da época, e tentar uma aproximação “real” com o quotidiano português de inícios do século XX, foi projetado, com recurso ao *Youtube*¹⁵, um filme de arquivo, retratando a família real portuguesa em diferentes cerimónias oficiais. Durante a sua visualização, os elementos do 9.º A fizeram um levantamento sobre os hábitos dos últimos Bragança: como se vestiam, como se comportavam em público, e ainda teceram algumas considerações sobre o aspeto físico das pessoas filmadas, em especial, dos monarcas.

Entre a queda da Monarquia, em 1910, e os sucessos e fracassos da 1.ª República (1910-1926), a PES decorreu, maioritariamente, com recurso aos tipos de fontes visuais já referidas, e sempre com um conjunto de indagações, por parte do professor estagiário, que guiassem e auxiliassem os alunos na leitura e na interpretação dos dados. De notar que o foco dessas aulas esteve sempre na avaliação formativa.

Terminados esses conteúdos, foram feitas duas avaliações sumativas para aferir os resultados destas experiências. Num primeiro momento (ANEXO XII: xv), a turma visualizou um vídeo intitulado *Crise e Queda da Monarquia Constitucional – do Regicídio à República*, material didático construído pelo professor estagiário¹⁶, acompanhado de um guião de exploração (ANEXO XIII: xvi, xvii e xviii). Num segundo momento, durante uma das provas de avaliação escrita da disciplina, pediu-se aos alunos que legendassem umas imagens, e que, a partir delas, identificassem as principais reformas sociais e políticas dos primeiros governos republicanos (ANEXO XIV: xix, 1). As respostas dadas foram consideradas no âmbito do seguinte sistema de categorias (baseadas em MELO *et al.*, 2008b: 23-24): *base gráfica* – legendas sustentadas pelos elementos pontuais identificáveis nas imagens; *base imaginativa* – legendas atribuídas por interpretação imaginativa, onde a imagem auxilia a recriar uma interpretação; *base de conhecimentos tácitos, históricos e outros saberes*: legendas sustentadas por conhecimentos adquiridos

¹⁵Veja-se o link <https://www.youtube.com/watch?v=u-wTXU9RziQ&feature=youtu.be> (Acedido a 25/11/18)

¹⁶ O vídeo, realizado em *Windows Movie Maker*, reúne tanto fotografias – e iconotextos – como trechos retirados de duas séries portuguesas de ficção histórica, produzidas pela RTP. A primeira, *O Dia do Regicídio* (2007/8), que assinalou os cem anos do Regicídio de 1908; e a segunda, *República* (2010), igualmente comemorativa do centenário da Implantação da República a 5 de outubro de 1910. O vídeo está disponível para visualização no *Youtube* em <https://www.youtube.com/watch?v=0m1m4sDFI8g> (Acedido a 13/11/20).

em contextos de aprendizagem formal e não formal; *nulas*: todas as legendas sem sentido ou sem legenda. Como dizem os autores citados, esta metodologia poderá auxiliar a conhecer “o tipo de compreensão que os alunos tiveram das perguntas feitas no teste tendo por base apenas imagens e os modos como, genuinamente procuraram responder” (*Ibidem*: 24).

3.3.2. A PES no 9.º B

3.3.2.1 *O fenómeno da propaganda totalitarista nas artes visuais – identificar, interpretar, compreender e narrar*

Primeiro, para avaliar pré-requisitos e servir de mote introdutório aos *Regimes Totalitários* (ANEXO XV: xx), o professor estagiário decidiu, tal como no 9.º A, projetar, em *PowerPoint*, um conjunto de fotografias e cartazes, para averiguar as competências dos elementos da turma na interpretação e compreensão de imagens. Foi-lhes pedido que caracterizassem, tendo por base essas imagens, os cenários que abriram espaço à emergência dos Totalitarismos na Europa (ANEXO XVI: xxi).

Depois, com recurso ao *Padlet*, a turma foi introduzida nos princípios ideológicos que os regimes totalitaristas partilhavam em comum, através de um conjunto de imagens (legendadas com esses mesmos princípios) e com os respetivos líderes desses regimes (ANEXO XVII: xxii). Pretendia-se que os elementos do 9.º B fossem capazes, pela observação, e tendo em conta ideias prévias, de interpretar e compreender o que viam. O professor estagiário, tentando estimular o *olhar de todos*, lançou questões como as que se seguem: *Conhecem alguma das figuras ali representadas? Quais das imagens vos é mais familiar e fácil de interpretar? Quais das imagens vos chama mais a atenção? Conseguem definir os princípios ideológicos destes regimes (numerados de 1 a 7), com base nas imagens que os ilustram?*

Numa terceira etapa, em trabalhos interpares (de dois a três elementos), foi planeada uma atividade designada *Vamos decifrar as imagens?* (ANEXO XVIII: xxiii). Mas, contrariamente ao que ocorrera no 9.º A, o professor estagiário foi responsável por definir os grupos. A tarefa teve o intuito de promover, não só a leitura, interpretação, compreensão e comunicação, através de fontes visuais, como, igualmente, incrementar o trabalho colaborativo, através da pesquisa e da investigação.

Estando os grupos definidos, o docente estagiário tratou de escolher todo um conjunto de imagens, entre cartazes, cartoons e fotografias, que retratassem as características dos regimes *fascista italiano* e *nazi alemão*. As imagens tinham o mínimo de informação possível (legendas) mas, em contrapartida, um grupo de questões orientadoras que os auxiliaria na tarefa proposta (dois dos exemplos podem ser verificados no ANEXO XIX: xxiv, 1 e 2). As imagens escolhidas foram impressas em papel e distribuídas pelos respetivos grupos. Depois, e antes de terem início os trabalhos (que se estenderam quer pelas aulas seguintes quer fora delas), o professor estagiário, para além de efetuar uma breve contextualização histórica dos conteúdos, demonstrou, previamente, à turma, quais os objetivos desta tarefa – onde se incluiu um vídeo do *Youtube* sobre *iconografia*¹⁷ e o exemplo de *exploração de uma imagem* - como se poderá observar no ANEXO XX (xxv e xxvi). Os trabalhos a ser apresentados oralmente seriam avaliados através de uma grelha com critérios e descritores específicos (ANEXO XXI: xxvii e xviii).

3.3.3. A PES no 12.º A

3.3.3.1. *Em busca do conhecimento histórico através da história aos quadrinhos (BD)*

A experiência mais significativa, numa lógica socioconstrutivista, efetuada com fontes visuais, no 12.º A, limitou-se à utilização de banda desenhada (BD) ou *história aos quadrinhos*. A BD escolhida para o efeito retrata a vida de *Humberto Delgado – O General Sem Medo*, da autoria de José Ruy (2005), cuja figura é abordada no âmbito da *radicalização das oposições e do sobressalto político de 1958*. Convém salientar que a atividade planeada se destinou a uma avaliação de pré-requisitos necessários à prossecução dos conteúdos a lecionar pelo professor estagiário (ANEXO XXIII: xxx). Como turma pouco dinâmica, a utilização da banda desenhada justificou-se pela possível atenção que a mesma poderia despertar, junto destes alunos, devido ao forte apelo estético e humorístico de que se reveste este género literário junto dos mais jovens (FRONZA, 2016: 43-72). Importante também mencionar que, pese ter, em norma, um cariz ficcional, a BD escolhida resulta de uma investigação bibliográfica atenta por parte

¹⁷ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=1bVq2YaPDJs&feature=youtu.be> (acedido a 07/01/19).

do autor, refletindo, com rigor científico e pedagógico, os acontecimentos narrados (RUY, 2005: 1).

Dividindo a turma em grupos de dois/três elementos, o professor estagiário distribuiu algumas páginas da banda desenhada por cada um deles (alguns exemplos podem ser observados em ANEXO XXIV: xxxi (1) e xxxii (2)). Essas páginas foram intencionalmente escolhidas pelos diálogos mantidos entre as personagens, pois que ilustram as características do regime de Salazar e os aspetos da vida política e quotidiana dos portugueses que viveram sob ele. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de fazer o levantamento dessas características, através da leitura da BD, e, no final, as apresentassem oralmente. O objetivo da atividade foi, em seguida, explicado a todos os elementos através de um conjunto de tópicos que os deveria orientar na análise das imagens e dos seus respetivos diálogos (ANEXO XXV: xxxiii).

CAPÍTULO IV RESULTADOS E DISCUSSÕES

Comece-se por destacar a importância que a saída do espaço habitual da sala de aula adquire no ensino-aprendizagem da História (PAIS, 1999). Apesar de a visita planeada – e dos resultados obtidos - não redundar diretamente para a avaliação da eficácia do uso de imagens no ensino da História, a atividade promovida foi estimulante e produtiva para os alunos, como se poderá constatar pelas respostas dadas por alguns elementos do 9.º A ao questionário que lhes foi colocado (ANEXO VI: vi, 1, 2 e 3), findada a visita à SGL/*Roteiro Republicano* (ANEXO V: v). Acresce, também, o valor que muitos dão ao contacto direto com objetos, documentos ou outro tipo de fontes, geralmente observados em escalas mais pequenas, nos manuais, ou mesmo através de outros veículos de informação. Por isso, de registar a resposta de um indivíduo da turma que salientou ter gostado “imenso de ver e tocar o verdadeiro Mapa Cor-de-Rosa” (ANEXO VI: vi, 3). Ou, ainda, a de outro que, quando indagado sobre a SGL, disse ter apreciado “as coleções muito interessantes e atrativas, principalmente os mapas e os jornais” (ANEXO VI: vi, 2), destacando a importância da biblioteca, espaço onde está depositado o acervo documental e iconográfico da referida instituição.

Tratando-se de uma turma com elementos muito participativos e empenhados em obter bons resultados, da atividade proposta na visita resultaram, no geral, trabalhos interessantes, quer sob o ponto de vista criativo quer interpretativo. No rol dos *Diários de Exploração* avaliados, destacaram-se os de dois grupos, anexados a este Relatório (ANEXOS III: iii e ANEXO IV: iv), principalmente, pelas narrativas escritas elaboradas que, e de acordo com as propostas de Winenburg (1991), demonstraram um grau relativamente satisfatório de interpretação e compreensão do que, visualmente, foi observado. Em ambos os trabalhos, houve a intenção de registar, gráfica e fotograficamente, espaços do roteiro e do museu mais marcantes para a compreensão do período histórico em análise (1890-1910), inclusive, com o tecer de opiniões pessoais (ANEXO III: iii, 2). Porém, houve um que primou por ser mais *descritivo*, isto é, limitou-se ao simples narrar do que observou e ouviu ao longo da visita (ANEXO IV: iv). Contudo, foi um dos que mais evidenciou a importância do conceito epistemológico de rutura/continuidade em História ao evidenciar a evolução sofrida pela língua portuguesa

nos últimos cem anos (ANEXO IV: iv, 3). A nível das apresentações, somente um dos grupos expôs, em discurso fluído, coerente e estruturado (e utilizando vocabulário específico da disciplina) o seu *Diário*, servindo-se, exclusivamente, dos registos fotográficos obtidos durante a visita.

A utilização de fotografias, vídeos e caricaturas, enquanto fontes primárias, a partir das quais é possível (re)construir e/ou mobilizar o conhecimento histórico, teve, pelo menos, numa fase inicial, indagatória/observatória e de avaliação qualitativa/formativa, resultados positivos.

Quando confrontada com algumas fotografias, a turma facilmente identificou nelas o rei D. Carlos I (cuja imagem já se encontrava plasmada do consciente coletivo dos alunos, pelo menos, desde o 2.º Ciclo), perfeitamente reconhecível – disse um – “*pelo seu bigode*” e pelo seu aspeto físico “*por se muito gordo, ter um ar pachorrento e sempre com um charuto na boca*” - afirmou outro (ANEXO X: xii, 1 e 3). Tal como constatou Maria do Céu Melo (2003), os alunos têm tendência a recorrer às suas ideias tácitas para fazerem a reconstrução daquilo que veem. O aspeto físico do monarca e a forma como é retratado, em trajes de caça, levou muitos deles a acusarem-no de ser o responsável pelo estado de inércia política em que o país se encontrava, dado que o rei, “*só se preocupava com ele, em viver e comer bem, esquecendo o povo, e estando sempre em diversão e em caçadas, aquilo que ele mais apreciava, deixando a política aos partidos*”.

A nível dos contrastes sociais observados através das mesmas fontes, as narrativas orais evidenciaram que os alunos souberam identificar os aspetos simbólicos que mais caracterizavam os grupos sociais representados –as roupas, o calçado, os gestos e os lugares de sociabilização – sendo fácil realizarem, para além da mera descrição, uma interpretação dos conteúdos visuais que davam sentido à realidade social e económica portuguesa nos inícios do século XX (ANEXO X: xii). O mesmo foi extensível tanto ao filme de arquivo, retratando cerimónias públicas da família real (onde se deve destacar a importância que quase todos os alunos atribuíram ao vestuário sumptuoso das figuras, ao uso de bigodes nos homens e, em especial, à altura excecional da rainha D. Amélia relativamente ao marido, o rei D. Carlos I), como às caricaturas. Nestas últimas, houve unanimidade, entre os discentes, em atribuir intenções específicas ao seu autor, Rafael Bordalo Pinheiro (Winenburg: 1991). No geral, a turma encarou o *Zé Povinho* como sendo uma figura sarcástica e intemporal que retrata o povo português, um “*povo que*

facilmente aceita as coisas que acontecem, mas que reclama e não faz nada para mudar”, disse um aluno (ANEXO XI: xiv). Registe-se a ideia prévia que a turma detinha desta personificação, nomeadamente, na sua conotação satírica, ou seja, de crítica ao comportamento dos portugueses perante as injustiças de que é alvo: *“É como ainda hoje acontece com os impostos que o Estado nos obriga a pagar. Ouvimos nos cafés as pessoas reclamarem, mas depois continuam as suas vidas normalmente como se nada fosse”*, rematou outro aluno. Tais afirmações demonstram que eles souberam selecionar a informação relevante, produto de conhecimentos prévios.

A apresentação de um vídeo construído pelo professor estagiário sobre o Regicídio e a Implantação da República, com respetivo guião de exploração, e alvo de avaliação sumativa, não levantou qualquer discussão/reflexão que colocasse em causa os métodos até ao momento utilizados na PES. Aliás, foi na aula a seguir à sua visualização, objeto de debate, permitindo que alguns estudantes expusessem a sua visão dos factos narrados, as críticas e considerações sobre os pequenos trechos das duas produções históricas da RTP. Neste momento, o professor estagiário teve a oportunidade de analisar a articulação do pensamento histórico dos alunos, no tocante ao domínio dos conceitos substantivos (como *Regicídio*), na coesão das ideias relativamente às aprendizagens alcançadas, e na relação passado *versus* presente, como a localização espaço-temporal (LITZ, 2009: 30-31).

Mas, se, neste primeiro momento avaliativo, os resultados foram bastante positivos, o mesmo já não se poderá afirmar no segundo, em que os alunos, durante uma prova escrita, tiveram de legendar imagens e, a partir delas, identificar as reformas promulgadas pelos governos republicanos, entre 1910 e 1926. De vinte e seis alunos, somente seis (o correspondente a c. 25%) conseguiram legendar todas as figuras e identificar as respetivas medidas republicanas corretamente (tendo em conta que, duas delas, já tinham auxílios explícitos à sua correta identificação) (ANEXO XIV: xix, 2). As legendas desses alunos, demonstraram, claramente, que foram sustentadas pelos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula. A maioria, contudo, apenas legendou, corretamente, entre uma a duas imagens, pelos que as restantes, ou não foram legendadas ou foram atribuídas legendas muito imprecisas, baseadas em elementos pontualmente reconhecíveis pelos alunos. Foi uma surpresa dado que a realidade, até àquele momento observada, acabou por não corresponder, pelo menos, nesta prática, às

expetativas do docente estagiário. O tempo disponível para a realização da prova (cinquenta minutos, contrariamente aos noventa a que no ano letivo anterior estavam habituados) e a extensão da mesma, poderão justificar as dificuldades apresentadas na realização deste exercício.

Contrariamente à turma anterior, o início da PES, com recurso a imagens, não teve o mesmo impacto no 9.º B. Os seus alunos, quando indagados sobre um conjunto de imagens que ilustravam os motivos que originaram a emergência dos Regimes Totalitários na Europa, ao longo da década de 20/30 do século XX (já previamente lecionados pela professora orientadora cooperante) (ANEXO XVI: xxi), mostraram-se mais retraídos, no geral, e poucos foram aqueles que tomaram iniciativa de lhes atribuir significância. O ambiente mudaria quando o professor estagiário tentou “provocar” um debate geral, através das imagens mediadas em *Padlet* (ANEXO XVII: xxii) e de um conjunto de questões. À questão - *Conhecem alguma das figuras ali representadas?* Salazar e Hitler foram facilmente identificados por quase toda a turma, como a simbólica que os precedia. Salazar “*está vestido com a armadura de D. Afonso Henriques para mostrar a todos que é o Salvador da Pátria*”, disse um aluno; ainda relativamente ao ditador, outro referiu: “*quer mostrar que quem manda no país era ele e quer que o adorem por o ter salvado da crise*”. Quanto a Hitler, a cruz suástica mantém-se no imaginário coletivo e associada aos horrores do regime: “*é um símbolo associado ao mal que os nazis provocaram*”, disse outro estudante. De salientar, que a existência de conhecimentos prévios sobre estas duas figuras foi importante para que alguns alunos associassem, sobretudo à figura de Salazar, o princípio do *culto do chefe* (MELO, 2003). Por isso, as narrativas orais desses alunos foram mais elaboradas, sob o ponto de vista interpretativo e simbólico. Quanto às imagens que mais chamaram a atenção dos elementos temos, pelo menos, duas: «a de um rosto tapado pelas mãos» e a «de uma mão que controla vários cérebros». A primeira, por representar “*a falta de liberdade*”, como todos corroboraram e, através dela, se concluir que se tratava de uma *imagem síntese* de tudo aquilo que os regimes totalitários ainda simbolizam/representam no imaginário coletivo. A segunda, apesar de as afirmações da turma frisarem “*o controlo, a manipulação das mentes*”, houve alguma dificuldade em associá-la ao *princípio do Totalitarismo*. Com estas duas imagens houve a tentativa deliberada de se inverter, tal como alguns estudos sugerem (LITZ, 2009: 20), a lógica tradicional da linearidade histórica, isto é, partindo de objetos visuais do presente

e familiares aos alunos, alcançar-se o passado, estabelecendo-se relações e conexões, de modo a dar um maior sentido ao estudo do que é pretérito. As restantes foram de difícil interpretação, em especial, aquela que ilustra uma balança e que representa o *princípio do Corporativismo*. Mesmo com legenda, a turma teve dificuldade em perceber a mensagem, pelo que, tanto nesta como nas restantes, o professor estagiário optou, no final, por explicar os seus significados.

No âmbito dos trabalhos interpares, e das suas respetivas apresentações orais, os resultados não foram muito lisonjeiros, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos do 9.º B e os seus diferentes percursos e motivações pessoais. De forma geral, destaque-se, sobretudo, a dificuldade em compreender o que era suposto realizar e alcançar com a tarefa *Vamos decifrar as imagens?*, mesmo tendo o professor estagiário projetado um exemplo no guião que apresentou à turma antes do início da tarefa (ANEXO XX: xxvi, 7). Depois, os obstáculos que se levantaram a nível do trabalho colaborativo. Se, por um lado, tínhamos uns que apresentaram resistências em colaborar com parceiros que não escolheram, outros, por sua vez, aproveitaram-se da possibilidade de trabalhar com colegas mais empenhados e interessados à disciplina para um descuidar das responsabilidades perante a atividade. Por isso, foram inúmeras as queixas de vários estudantes realizadas ao professor estagiário, que as registou e as teve em consideração no momento de avaliar.

No que concerne às apresentações e ao conteúdo das narrativas elaboradas por estes alunos, suportadas e projetadas ou em *PowerPoint* ou em *Word*, de salientar o seu caráter meramente descritivo, pois que se cingiram à cópia de excertos textuais do manual ou da internet, por vezes, desfasados da interpretação que as imagens alcançam no contexto dos conteúdos programáticos. Acresce ainda que, excetuando dois casos, todos os grupos limitaram-se a responder às questões orientadoras – e a ler as respetivas respostas - não entendendo que esse não era o objetivo da atividade. Mesmo assim, as observações feitas às imagens confirmam as conclusões de autores como Leontiev (2000) e Melo (2008b), quando afirmam que o esforço dos alunos se foca, essencialmente, mais na descrição estética do que propriamente no exercício de leitura e interpretação.

Contudo, pelo menos, um grupo, alcançou os objetivos pretendidos, e a narrativa elaborada pelos elementos que o constituíam, revelou um grau sofisticado, tanto a nível descritivo como interpretativo, simbólico e exemplificativo (WINENBURG, 1991). Esse

grupo, de dois indivíduos, encarregue de explicar à turma um conjunto de cartazes propagandísticos da *Itália Fascista* (ANEXO XXII: xxix, 1), primou por um discurso coerente, fluído, sempre utilizando o vocabulário específico da disciplina. Evidencie-se, particularmente, a capacidade de mobilização do conhecimento histórico na leitura de uma das imagens, quando um dos elementos referiu o seguinte: *“Para além de se fazer propaganda ao que é nacional (FIAT) e ao consumo do que é italiano, na figura podemos ver um jovem balila, uma organização juvenil fascista que incorporava várias crianças dos 8 aos 14 [...] podemos encontrar aqui o corporativismo [...]”*. Ou ainda na outra, alusiva à atitude imperialista do regime, quando refere: *“A imagem apresenta sinais de discriminação para com as minorias étnicas tal como os alemães faziam com os judeus [...]”*. Mais interessante é a síntese que o grupo, no final, realiza sobre a análise das duas imagens, e que pode ser consultada em anexo (ANEXO XXII: xxix, 2), reveladora do sucesso alcançado por estes alunos, tanto a nível das competências (sobretudo pensamento crítico) como das aprendizagens em História (domínio dos conteúdos e conceitos).

A falta de empatia entre alguns parceiros de trabalho, as dificuldades inerentes, tanto nos objetivos desta proposta como na pouca prática em apresentações orais à disciplina de História (onde os alunos tiveram de argumentar e contra-argumentar), entre outros detalhes mais técnicos – sobretudo a nível do domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - tornaram esta atividade algo penosa para grande parte da turma. Com efeito, no final de todas as apresentações orais, quando indagados, pelo professor estagiário, sobre os benefícios da tarefa realizada, os estudantes foram unânimes em admitir a importância votada à investigação que cada um reconheceu ter realizado para expor e explicar o significado das imagens à turma e, ainda, a possibilidade de terem uma participação mais ativa na construção do seu próprio conhecimento. Também é importante referir que os alunos tiveram consciência do caráter propagandístico das imagens funcionando - disseram alguns - como mecanismos do *“marketing dos ditadores”*.

Por fim, o 12.º A. O número de aulas lecionadas a esta turma não foi suficiente para que o professor estagiário tivesse possibilidade, não só de incrementar como de avaliar, de uma forma mais profícua, as competências dos discentes na leitura e interpretação de fontes visuais, especialmente, porque, tratando-se de uma turma finalista do Ensino Secundário, houve sempre a preocupação e necessidade de os

preparar para os Exames Nacionais por parte da professora orientadora cooperante. Todavia, a única atividade implementada, com metodologias ativas - análise e interpretação da BD sobre Humberto Delgado – foi considerada, não só confusa como pouco estimulante. É a conclusão que se retém das respostas dos alunos a um inquérito realizado, em *Google Forms*, sobre a *utilização de fontes visuais na disciplina de História* (ANEXO XXVI: xxxiv), em particular, quando indagados, na questão 5, sobre as atividades desenvolvidas pelo professor estagiário de que mais ou menos gostaram. Houve, de facto, bastante dificuldade, em todos os grupos, na identificação dos princípios ideológicos que caracterizavam o regime salazarista, através da observação das páginas da BD, pelo que, o professor estagiário foi, várias vezes, solicitado, para auxiliar os alunos na tarefa. Esta dificuldade poderá estar relacionada com o fraco interesse, tanto pela disciplina como pela ausência de hábitos – afirmaram muitos - de leitura, seja de bandas desenhadas ou de outros géneros literários. Ao mesmo tempo, os estudantes relacionaram a BD mais como um passatempo do que com uma aprendizagem *divertida* do conhecimento histórico. Tal facto parece contrariar alguns estudos que afirmam que há uma grande empatia dos jovens relativamente aos quadrinhos, empatia que permite uma aprendizagem significativa quando utilizada como instrumento didático (FRONZA, 2016: 51).

As restantes aulas, apesar do recurso constante a todo o tipo de fontes visuais para lecionar os conteúdos programáticos, revestiu-se de um cariz mais expositivo, aulas essas que, na opinião veiculada pelo questionário (nomeadamente nas respostas às perguntas 5 e 6), foram mais interessantes e tiveram melhor receção junto da turma. Isto explica-se, em especial, pelas aplicações utilizadas para mediar as imagens e conteúdos como, por exemplo, o *Emaze*¹⁸ ou o *Prezi*. Transcrevem-se algumas dessas opiniões: “*Gostei do prezí pois estava bem explicado e ajudou a estudar*”; “*Gostei do Emaze. Por ser inovador e também devido às suas ferramentas, permite uma melhor leitura aos espectadores*”; “*Gostei do Prezi porque é mais visualmente apelativo e divertido*”. De facto, os alunos mostraram-se muito sensíveis, visual e esteticamente, a estas e outras aplicações digitais, residindo este interesse na variedade de funcionalidades dinâmicas de

¹⁸ O *Emaze* é um software de apresentação online. O recurso construído, nesta aplicação, pelo Professor Estagiário, pode ser consultado através do seguinte link <https://www.emaze.com/@AOCOTTCLQ/marcelo-caetano-e-a-tentativa-de-reforma-do-regime> (Acedido a 20/02/19).

que se revestem essas ferramentas – e que captam, efetivamente, a sua atenção para aquilo que projetam.

Resta dizer que a realização do já referido questionário, a todas as turmas, para além do 12.º A, sobre a utilização de imagens no ensino-aprendizagem da História, atesta o princípio de que as fontes visuais, na perspetiva dos discentes, são importantes, não só enquanto ingredientes motivacionais (ANEXO XXVII: xxxvi, 1) como, também – e citando as respostas dadas por alguns no questionário - pela *“ajuda que dá aos alunos para aprender de uma maneira mais visual”* ou *“dependendo da matéria que está a ser dada, é interessante ver fotos ou vídeos da época que fazem-nos ter uma noção do como tudo era antigamente”*. E, ao que parece, neste universo estudado, são as fotografias e os vídeos que mais captam os interesses gerais (ANEXO XXVII: xxxvi, 2). Talvez, porque, sendo os veículos de informação mais presentes no dia a dia dos indivíduos (sobretudo pelas redes sociais) poderão, eventualmente, ser aqueles com os quais os alunos mais empatia sentem, neles exercendo um maior grau de sedução e satisfação. De recordar, que estas categorias de fontes visuais, como anteriormente se destacou, transmitem a sensação de realismo ao espetador, isto é, permitem, metaforicamente, que o passado seja sentido e tocado no presente, afastando-os das dificuldades inerentes ao abstracionismo histórico.

Apesar de haver unanimidade de opiniões quanto à motivação suscitada pelas fontes visuais pretéritas, os alunos quando questionados sobre se era mais fácil de interpretar e compreender uma imagem ou um texto *grosso modo* afirmaram, no questionário, que preferiam os textos *“pois que a informação está mais explícita”* ou *“porque uma imagem pode ter diversas coisas que nos levam a diferentes pontos de vista e na maioria das vezes confunde-me e nunca retiro o essencial”*. Tais respostas corroboram, sobretudo a nível do 9.º B e 12.º A, as dificuldades sentidas pelos alunos na leitura de fontes visuais, em particular, na interpretação dos sentidos e na simbologia das intenções das imagens no contexto em que foram criadas. Ficou evidente que o entendimento de uma imagem necessita sempre de uma confrontação com outras fontes de informação de modo a fornecer outro suporte para interpretações.

Porém, é interessante confirmar que os indivíduos inquiridos têm noção que uma imagem poderá ter diversas interpretações, dependente do *olhar* de quem observa. Tal como afirma Valesca Litz (2009: 22), a *“leitura de uma imagem, assim, oferece caminhos*

para a pluralidade de idéias e ideologias coexistirem em um mesmo ambiente administrado pelo Professor”. Ainda que de forma incipiente, os conceitos epistemológicos, como a *crítica* e a *multiperspetiva*, estão presentes nas ideias destes alunos sobre o conhecimento e a forma como ele se constrói em História (PEREIRA e SEFFNER, 2008: 125-126).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou-se ao final de um percurso investigativo. Contudo, ele não deverá ser encerrado nas experiências da PES. Deve, aliás, continuar presente durante o todo o percurso profissional do professor com vista a melhorar as suas práticas e metodologias no processo de ensino-aprendizagem da História (com ou sem *imagens*). E mais: deve, também, permitir, a outros que se lhe sigam, manter viva a pertinência que a utilização de fontes visuais suscita tanto em contexto de sala de aula, como no âmbito da investigação em Educação Histórica.

Contudo, se o interesse atualmente pelas fontes visuais se mantém, é porque ainda existem alguns obstáculos à sua utilização, enquanto material didático: sejam as dificuldades inerentes à interpretação das mensagens veiculadas, por parte dos discentes, sejam as dificuldades associadas à escolha criteriosa de imagens, por parte dos docentes. É importante que o professor seja criativo e conhecedor das imagens que pretende explorar, em contexto educativo, como igualmente “provocador”, para que os alunos se sintam instigados a fazer diferenciações, abstrações, a partir das fontes visuais, tornando-se capazes de realizar leituras temporais distintas.

As fontes visuais continuam a ser entendidas como meras ilustrações das fontes textuais entre os alunos. Pelo menos, é uma das conclusões que se reitera, não só pelas observações de campo realizadas, no decurso da presente PES, como nas respostas de alguns discentes ao questionário elaborado pelo professor estagiário sobre a utilização de fontes visuais em sala de aula. Talvez, as experiências desenvolvidas, possam não ter sido suficientes para ultrapassar essa ideia generalizada, ou ainda para detetar eventuais dificuldades que os alunos (continuam) a sentir na leitura e interpretação de imagens. Teriam sido necessárias mais aulas da PES que o modelo atual de formação inicial de professores, infelizmente, não contempla.

Apesar do pouco tempo disponível, pretendeu-se, com esta investigação, aferir se as *imagens* são, efetivamente, “rastilhos” motivacionais para uma maior empatia dos alunos para com a disciplina de História, e se, partindo das suas ideias prévias, eles facilmente (re)construíam e mobilizavam o conhecimento histórico através de objetos visuais. Neste sentido, atesta-se, como outros trabalhos já o fizeram, que o processo de ensino-aprendizagem da História pela imagem foi bem acolhido pelas turmas em que

decorreu a PES, e que a curiosidade inata, em especial, dos alunos do 3.º Ciclo, proporcionou um ensino orientado para descoberta e uma participação mais ativa dos discentes.

Globalmente, os resultados analisados ao longo deste trabalho de campo, revelaram quer o interesse generalizado dos jovens, perante o contacto e “dissecação” de realidades estéticas e visuais para compreensão do passado, quer a relativa capacidade em criar narrativas originais através da observação crítica e reflexiva das fontes visuais escolhidas pelo professor estagiário. É de salientar que, pelo menos, numa turma (9.ªA), o constante exercício de interpretação, análise e discussão de diversos tipos de objetos visuais, possibilitou aos alunos não só a compreensão dos conteúdos programáticos lecionados (e não apenas a sua memorização), como o incrementar das competências patentes no PA, a destacar: a *autonomia*, *sensibilidade estética e artística*, o *pensamento crítico e criativo*, o *relacionamento interpessoal* e a *comunicação* (para citar algumas).

No entanto, apesar de se utilizarem, com frequência, imagens, no ensino-aprendizagem da disciplina (e, novamente, as respostas das turmas ao questionário realizado no final da PES, o confirmam - ANEXO XXVII: xxxvi, 3), parece existir, ainda, um longo caminho a trilhar para o desenvolvimento de competências visuais – ou *Literacia Visual*. Assim, a sala de aula e o professor, poderão (e deverão) assumir papéis indispensáveis para que os futuros cidadãos tenham noção da permeabilidade da imagem no quotidiano, decifrando mensagens e intenções de vídeos, fotografias, *cartoons* que inundam os *media* e as redes sociais.

Reiterando o pouco tempo disponível, nem sempre foi possível planejar aulas e construir materiais didáticos que se ativessem, exclusivamente, à utilização de objetos visuais no ensino-aprendizagem da História, e segundo moldes socioconstrutivistas. Isto para referir que, muitas das sessões que foram planeadas, em especial, para o 12.º ano, não redundaram diretamente para a presente investigação, como por exemplo, o diversificar dos recursos digitais que mediam as imagens (e que exigiriam outro percurso de investigação), ou ainda os jogos didáticos com fontes visuais que, igualmente, necessitariam de outro tipo de indagações (no caso das turmas de 3.º Ciclo). No entanto, houve sempre um esforço contínuo (mesmo nessas aulas) por parte do professor estagiário, para que os alunos, de todos os níveis de ensino, despertassem os seus *olhares*,

mais atentos, críticos e analíticos, para qualquer tipo de imagens e para as suas respetivas funções e intenções nas sociedades passadas que as produziram.

Também é preciso admitir que outras opções poderiam ter sido tomadas durante a PES. Primeiro, antes do início dos conteúdos programáticos da disciplina, o professor estagiário poderia ter aferido, através de questionários, o grau de Literacia Visual histórica dos alunos, realizando um levantamento mais exaustivo das suas ideias tácitas e, assim, detetar possíveis dificuldades na leitura e interpretação de imagens; segundo, podia ter familiarizado mais as turmas com os códigos culturais de cada época, o que teria sido uma mais-valia para a interpretação das imagens e das suas mensagens (AMARAL *et al.*, 2008: 72; LEE, 2006; BURKE, 2017: 45) (ao mesmo tempo que as articulava com as fontes textuais (LITZ, 2009: 6)); em terceiro, ter dado a possibilidade aos alunos de terem colocado questões às imagens que observaram, questões essas que queriam ver respondidas para melhor as compreenderem (seria uma forma de avaliar a sua criatividade e de serem responsáveis pelo seu conhecimento (*Ibidem*: 19-41)); e em quarto, deveria ter promovido uma monitorização mais atenta dos dados através de amostras mais concretas, pois *grosso modo* os resultados e reflexões anteriormente redigidos, resultaram de uma forte componente empírica, onde a observação direta dos alunos e das suas narrativas teve um papel fulcral.

Por fim, teria sido interessante desenvolver um projeto interdisciplinar – como já destacado por alguns investigadores (MELO, 2008a: 9) - em que, envolvendo várias áreas do saber, se incrementasse a Literacia Visual nos alunos, recorrendo aos diferentes programas curriculares das disciplinas. Essa conclusão foi, inclusive, discutida durante uma partilha de experiências pedagógicas (as chamadas *Boas Práticas*), ocorrida em maio de 2019, na Escola Básica e Secundária da Cidadela (Cascais), e para a qual, o professor estagiário foi convidado, não só com o intuito de partilhar os resultados obtidos na PES, perante a comunidade educativa, mas, também, para a necessidade de alertar os demais para a importância da disciplina História nos currículos escolares e na formação dos jovens portugueses¹⁹.

¹⁹ Comunicação apresentada no âmbito do II Encontro de (boas) práticas letivas e que incidiu sobre as experiências e resultados obtidos na PES. Vide <https://acedadela.pt/revista-nos-outros-n-o-3/>, p. 22-26 (Acedido a 19/11/20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro**, *Diário da República*, Série I, n.º 237 [Lei de Bases do Sistema Educativo]. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf (Acedido a 08/02/19).

- **Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho**, *Diário da República*, Série II, n.º 128 [em que se autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos Ensinos Básico e Secundário]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/107636120> (Acedido a 10/02/19).

- **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**, *Diário da República*, Série I, n.º 129 [em que se estabelece o regime jurídico da educação inclusiva]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115652961> (Acedido a 11/02/19).

- **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**, *Diário da República*, Série I, n.º 129 [em que se estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115652962> (Acedido a 11/02/19).

2) DOCUMENTAÇÃO LEGAL E CURRICULAR

CUNHA, Pedro; **NUNES**, João Paulo; e **RIBEIRO**, Ana (2013). *Metas Curriculares de História. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf Acedido a (20/09/20).

MARTINS, Guilherme d'Oliveira, coord. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf (Acedido a 20/09/20).

MENDES, Clarisse, coord. (2001). *Programa de História A – 10.º, 11.º e 12.º anos*. [s/l]: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf (Acedido a 20/09/20).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ed. (1999). *Organização Curricular e Programas de História*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_1.pdf (Acedido a 21/09/20).

_____ ed. (2018). *Aprendizagens Essenciais. História 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. [s/l]: Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf (Acedido a 20/09/19).

_____ ed. (2018). *Aprendizagens Essenciais. História A – 12.º ano do Ensino Secundário* [s/l]: Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf (Acedido a 20/09/19).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA (CASCAIS) (2018), *Projeto Educativo* (2018-2021). Disponível em https://aecedela.pt/wp-content/uploads/2019/07/Projeto_Educativo.pdf (Acedido a 28/10/20).

3) BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, J. C. (1992). *Os Media e a Escola. Da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação*. Lisboa: Texto Editora.

_____ (1999). *Movimentos das imagens*. Biblioteca online de Ciências da Comunicação. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/abranter-jc-movimentos-imagens.html> (Acedido a 17/12/2019).

AMARAL, Cláudia; **SANCHES**, Graça e **CUNHA**, Manuel (2008). «A construção do conhecimento (histórico) na leitura de pinturas de Silva Porto: uma experiência com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico». *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Maria do Céu Melo (org.), Odivelas: edições pedagogo, p. 61-82.

AMARAL, Cláudia; **ALVES**, Eliseu.; **JESUS**, Elisabete; e **PINTO**, Maria. (2012). «Sim, a História é Importante- História 7.º Ano! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica». *Educação 2012*, Porto: Porto Editora. Disponível em https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf (Acedido a 03/04/19).

ANTÓNIO, Lauro (1998). «O Ensino, o Cinema e o Audiovisual». *Comunicações do 1.º Encontro Nacional "O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino"*, Lauro António (ed.), Porto: Porto Editora, p. 20-33.

ANTUNES, Celso (2002). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed.

ARIÈS, Philippe e **DUBY**, Georges (org.) (1990). *História da Vida Privada*, 4 vols., Lisboa: Edições Afrontamento.

ASHBY, Rosalyn (2003). «O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos». *Educação histórica e museus*, Isabel Barca (Ed.), Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

_____ (2006). «Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares». *Educar em Revista*, Curitiba, Especial: Editora UFPR, p. 151-170. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542/4056> (Acedido a 02/11/20).

BANN, Stephen (1995). *Under the Sign: John Bargrave as Collector, Traveler, and Witness*. Michigan: University of Michigan Press Edition.

BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP-UM.

_____ (2001). "Educação Histórica: uma nova área de investigação" in *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III Série, vol. 2, p. 13-21.

_____ (2004). “Aula-Oficina: do projeto à avaliação” in *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131 – 144.

_____ (2006). “Literacia e Consciência Histórica” *Educar, Curitiba, Especial*. Curitiba: Editora UFPR, p. 93-112.

_____ (2009). “Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese” in *Quintas Jornadas Internacionais da Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p. 11-27.

BARTON, Keith (1996). «Narrative simplifications in elementary students’ historical thinking». *Advances Research on Teaching*, J. Brophy (ed.), vol. 6, USA: JAIPrcss Inc., p. 51-83.

BAXANDALL, Michael (1972). *The eye of the Quattrocento. Painting and experience in the 15th century*. Oxford: Oxford University Press.

BENCINI, Roberta (2005). «Filme na aula de história: diversão ou hora de aprender?». *Revista Nova Escola*, Ano XX, n.º 182, p. 46-51.

BLOCH, Marc (2001). *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____ (2010). *Introdução à História*. Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch, 2a ed., Coleção Fórum da História, Lisboa: Publicações Europa América.

BORDIEU, Pierre (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

BRÁZIA, Paulo (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. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/14690> (Acedido a 20/04/19).

BRÉMOND, Claude (1965). «Culture scolaire et culture de masse», *Communications*, n.º 5, p. 52-87. Disponível em https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1965_num_5_1_1033 (Acedido a 23/02/21).

BURKE, Peter (2017). *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. Vera Maria dos Santos (trad.). São Paulo: Editora UNESP digital.

CAIMI, Flávia (2008). «Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?». *Anos 90, Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, Porto Alegre, v. 15, n.º 28, p. 129-150. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/%20article/view/7963> (Acedido a 12/09/20).

CALADO, Isabel (1994). *A utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.

_____ (2008). «A Crise das Imagens», in *Estudos do século XX*, n.º 8, p. 73-86.

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

CARDOSO, Maria (2017). *História e Imagem: considerações introdutórias sobre a utilização de alguns tipos de imagem no âmbito da História*. Monografia final do Curso de Licenciatura em História. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima

CASTRO, Ana C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf> (Acedido a 22/02/21)

CHARTIER, Roger (1991). “O mundo como representação”. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, Rio de Janeiro, p. 173-191. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8592/10143> (Acedido a 18/03/19).

COELHO, Sandra (2005). «Um convite à utilização da caricatura na aula de História». *Colecção Cadernos Pedagógico-Didáticos APH – 25*. Lisboa: Associação de Professores de História, p. 7-52.

CONSELHO DA EUROPA, ed. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras*. Estrasburgo, Conselho da Europa: SPDP Editorial. Disponível em <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html> (Acedido e 12/03/19)

CONTENTE, Ana (2013). *A importância da imagem no ensino da Geografia e da História: a utilização em contexto de sala de aula*. Relatório de estágio em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade e Ciências

Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/11932> (Acedido a 12/11/2018).

CORTESÃO, L. e STOER, S. (1997). «Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural» in *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, p. 7- 28.

COSTA, L. M. (2006). «Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar». *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, I. Dussel & D. Gutiérrez (Eds.), Buenos Aires: Ediciones Manantial, p. 155-164. Disponível em <http://books.google.com/books?id=ggzRt1xlqaoC&pgis=1> (Acedido a 23/11/20).

COSTA, Maria da (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8200?locale=fr> (Acedido a 20/10/19).

COUTINHO, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

CUNHA, Angelina da (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. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11222/1/tese.pdf> (Acedido a 23/04/2019).

DEBRAY, Régis (1992). *Vie et mort de l'image*, Éditions Gallimard, Paris.

DELORS (org.) (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. José Carlos Eufrázio (trad.), Brasília: Cortez Editora. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf (Acedido a 19/02/19).

DONDIS, A. (1991). *A Sintaxe da Linguagem Visual*. Jefherson Camargo (trad.). [s/l] [s/e]. Disponível em http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf (Acedido a 30/10/20).

ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FERREIRA, Abílio e MELO, Maria do Céu (2008). «Diálogos num museu escolar: Dos objetos às vozes dos alunos». *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Maria do Céu Melo (org.), Odivelas: edições pedago, p. 83-103.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel (2005). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: edições 70.

_____ (2014). *Arqueologia do Saber*. Lisboa: Edições 70.

FRANCO, Catarina (2013). *A utilização de recursos educativos digitais na sala de aula: um componente fundamental de ensino?* Relatório de estágio em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade e Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

FRONZA, Marcelo (2016). «As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos». *Educar em Revista* (versão online), n.º 60, p.43-72. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46051> (Acedido a 24/10/20).

_____ (2017). «As investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens no campo de pesquisa da Educação Histórica presentes em revistas virtuais». *Pensar a Educação em Revista. Educação e Consciência Histórica*, [s/l], ano 3, v.3, n.º 4, p. 3-33. Disponível em <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2018/01/Artigo-corrigido.pdf> (Acedido a 4/11/20).

GAGO, Marília (2016). «Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, ANPUH-Brasil, v. 5, n.º 9, p. 76-93. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167> (Acedido a 31/08/20).

GASKELL, Ivan (1992). «História das imagens». *A Escrita da História. Novas perspectivas*, Peter Burke (org.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 235-271.

GERMINARI, G. (2011). «Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa». *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.º 42, p. 54-70. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/312868427 Educacao historica a constituicao de um campo de pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/312868427_Educacao_historica_a_constituicao_de_um_campo_de_pesquisa) (Acedido a 12/09/20).

GIL, Isabel Capeloa (2011). *Literacia Visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.

GILLIES, R. M. e BOYLE, M. (2010). «Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation». *Teaching and Teacher Education*, vol. 6 (4), p. 933-940. Disponível em <https://psycnet.apa.org/record/2010-05268-027> (Acedido a 02/11/20)

GOMES, João (2015). *Literacia Visual – o olho inocente*. Relatório de estágio em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Lisboa: Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/1597/1/meav_joao_gomes_dissertacao.pdf (Acedido a 27/12/19).

GUEDES, Silmara e NICODEM, Maria (2017). «A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento». *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, Medianeira, v.8, n.º 17. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724> (Acedido a 12/10/20).

JOLY, Martine (2007). *Introdução à análise de imagem*. Lisboa: Edições 70. Disponível em <https://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.pdf> (Acedido a 15/01/20).

KAYE, B. e ROGERS, I. (1968). *O trabalho em grupo nas Escolas Secundárias*. Lisboa: Livros Horizonte.

KRAUSS, Vivian (2011). «A cultura visual além da imagem: fontes escritas e orais na compreensão da cultura visual». *III Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, Londrina-PR, p. 2923-36. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Vivian%20Wolf%20Krauss.pdf> (Acedido a 20/10/20).

LAGARTO, Mariana (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.

LE GOFF, Jacques; **NORA**, Pierre (org.) (1988). *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos*, vol. 3, Rio de Janeiro: Francisco Alves.

LE GOFF, Jacques; **CHARTIER**, Roger e **REVEL**, Jacques (1990). *A Nova História*. Lisboa: Edições Almedina.

LE GOFF, Jacques (1993). *História e Memória*. São Paulo; Editora da Unicamp.

LEE, Peter (2005). «Putting principles into practice: understanding history». *Hot students learn: history, math and science in the classroom*, J. Bransford e M. Donovan (org.), Washington editions: Academy Press.

_____ (2006). «Understanding History». *Theorizing historical consciousness*, P. Seixas (ed.), Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, p. 129-164.

LEONTIEV, Dimitry (2000). «Funções da Arte e Educação Estética». *Educação Estética e Artística, abordagens transdisciplinares. Textos de Conferência Internacional Educação Estética e Artística*, João Pedro Fróis (coord.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 127-145.

LITZ, Valesca (2009). *O uso da imagem no ensino da História*. UFPR- Departamento de Graduação em História, PDE: Curitiba. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf> (Acedido a 16/08/20).

LOPES, J. e **SILVA**, H. (2013). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

MACIEL, L. (2004). «Produzindo Notícias e Histórias: Algumas Questões em torno da Relação Telégrafo e Imprensa – 1880/1920». *Muitas memórias, outras histórias*, Déa Felon et al. (org.). São Paulo: Olho d'água.

MELO, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Universidade do Minho.

_____ (org.) (2008a). *As Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Odivelas: edições pedagogo.

_____ *et al.* (2008b). «O triunfo do olhar sobre o “Triunfo da Morte” de Bruegel». *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Maria do Céu Melo (org.), Odivelas: edições pedagogo, p. 19-41.

_____ (org.) (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação.

MELO, Maria do Céu; **COELHO**, Bárbara; e **SANTOS**, Christophe (2010). «Do riso ao siso: A leitura e a interpretação de cartazes e *cartoons* políticos na aula de História». *História, Imagens e Narrativas*, n. 10, p. 1-24. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons> (Acedido a 24/04/2019).

MENESES, Ulpiano (2003). «Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares». *Revista Brasileira de História*, vol. 23, n.º 45, p. 11-36. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf> (Acedido a 29/10/20).

MESQUITA-PIRES, C. (2010). “A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente” in *EDUSER: revista de educação*, vol. 2(2), p. 66-83.

MIRANDA, Vanda (2013). *A interpretação de documentos no ensino da História e da Geografia. Análise e construção de documentos escritos e gráficos*. Relatório de Estágio em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade e Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/13801/1/VANDA_5190_relato_pratica_supervisionada_final.pdf (Acedido a 29/10/20).

MOREIRA, Maria (2004). *As Fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf> (Acedido a 10/01/19).

MOREIRA, Luana e **URBAN**, Ana (2018). «A compreensão de jovens estudantes acerca das fontes históricas na produção do conhecimento histórico escolar». *Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática*. Foz do Iguaçu (PR) UNILA, p. 1-5. Disponível em <https://dspace.unila.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4179/78010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Acedido a 16/10/20).

MOREIRA, Flávia e **SOLÉ**, Glória (2018). «O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1.º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais». *RIBEH*, v. 01, n.º 01, p. 126-153, Curitiba: AIPEDH, p. 126- 153. Disponível em https://aipedh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh_v.1_n.1.pdf (Acedido a 11/11/20).

NELSON, Richard (1996). *A Chronology and Glossary of Propaganda in the United States*. New York: Greenwood.

NEVES, Joana das (2016). *As potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes*. Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6496> (Acedido a 30/09/20).

O'CONNOR, J. E. (1987). *Teaching History with Film and Television: Discussions on Teaching*. American Historical Association, Revised, Enlarged, Subsequent Edition.

OLIVEIRA, M.K. de (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico*, São Paulo, Scipione.

OLIVEIRA, T. (2012). *A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

PAGÉS, J. e **SANTISTEBAN**, A. (2010). «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria». *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 30, n.º 82, p. 281-309.

PAIS, José Machado (1999). *Consciência Histórica e Identidade*. Oeiras: Celta Editora.

PANOSFKY, Erwin (1991). *Significado nas Artes Visuais*. Maria Kneese e J. Guinsburg (trad.). São Paulo: Editora Perspectiva.

PEPE, Rui (2014). *Da Revolução Bolchevique à ditadura estalinista: opções de ensino-aprendizagem*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino da História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15930> (Acedido a 19/02/19).

PEREIRA, Ana (2018). *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*. Relatório de estágio em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/58220> (Acedido a 14/07/19).

PEREIRA, Nilton e **SEFFNER**, Fernando (2008). «O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula». *Anos 90, Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 15, n. 28, Porto Alegre, p. 113-128. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750> (Acedido a 13/09/2020).

PEREIRA, Sónia (2007). «Considerações sobre a fonte iconográfica na escrita da História indígena». *Revista Eletrônica de História, História em Reflexão*, vol. I, n.º 2, UFGD-Dourados, p. 1-13. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/381/290> (Acedido a 10/08/20)

PINSKY, Carla (2005). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.

PINTO, Ricardo (2019). «Como confluir saberes em sala de aula? Operacionalizar a interdisciplinaridade em contexto escolar com recurso à Literacia Visual». *Revista Nós & Outros – II Encontro de (boas) práticas letivas. Agrupamento de Escolas da Cidadela (Cascais)*, Ana Natal (ed.), n.º 3, p. 21-26. Disponível em <https://aecedadela.pt/revista-nos-outros-n-o-3/> (Acedido a 19/11/20).

PROENÇA, Maria Cândida (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

REIS, Ricardo (2011). «A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos». *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, Sara Pereira (org.), Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, p. 399-416. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/229406147.pdf> (Acedido a 20/03/2019).

ROCHA, Maria Margarida (2001). *Educação em arte: concepções e práticas. Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento Ciências da Educação, Lisboa: Faculdade de Ciências e tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/325/1/rocha_2001.pdf (Acedido a 26/03/19).

RÜSEN, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Estevão de Rezende Martins (trad.), Brasília: Editora Universidade Brasília.

_____ (2007). «Didática - funções do saber histórico». *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Estevão de Rezende Martins (trad.), Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RUY, José (2005). *Humberto Delgado, General Sem Medo*, Lisboa: Âncora editora.

SANTOS, Christophe (2010). *A análise de cartoons e de mapas nas aulas de História e de Geografia: A Literacia Visual Histórica e Geográfica*. Relatório de Estágio em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

SCHMIDT, Maria e **BRAGA**, Tânia (2003). «O trabalho histórico na sala de aula». *História e Ensino*. Londrina, v. 09, p. 219-238. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086/10629> (Acedido a 20/09/20).

SCHMIDT, Maria (2009). «Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica do século XXI». *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL*, UEL: Londrina, v. 15, p. 09-22. Disponível em <file:///C:/Users/raust/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/11424-44024-1-PB.pdf> (Acedido a 2/10/20).

_____ *et al.* (org.) (2010). *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR.

_____ (2014). «Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica». *Revista NUPEM* (Campo Mourão), v.6, n.º 10, p. 31-50. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310> (Acedido a 12/10/20).

SILVA, Maira (2010). *A Importância da Alfabetização Visual no Mundo Contemporâneo*. Monografia final apresentada em Arteterapia em Educação, Belo Horizonte: Universidade Cândido Mendes. Disponível em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/45767.pdf (Acedido 5/09/20).

SIMAN, Lana (2004). «O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos». *Ensino de História e Educação*, Paulo Zarth et al. (org.), Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

SNYDERS, Georges (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.

SOLE, Glória (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Estudo do Meio Social – Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10153> (Acedido a 04/07/20).

_____ (2017). «Desenvolver competências em História através de fontes icónicas». *Canteiros e Histórias: textos sobre aprendizagem histórica*, A. Bueno et al. (org.), Rio de Janeiro: Edição especial. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53136/1/GI%3%b3ria%20Sol%3%a9-%20Simp%3%b3sio%20online%20Brasil.pdf> (Acedido a 04/07/20).

VALLS, R. (2001). «La Historia en sus manuales: entre textos y contextos». *O Estudo da História* (4). Lisboa: A.P.H., p. 21-33.

VYGOSTKY, L. et al. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo (Brasil), Ícone.

WINEBURG, S. (1991). «Historical Problem Solving: A Study of Cognitive Processes used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence». *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), p. 73-87. Disponível em <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.83.1.73> (Acedido a 10/11/20).

XAVIER, Erica da Silva (2010). «O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador». *Antíteses*, vol. 3, n.º 6, p. 1097-

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062/7069> (Acedido a 02/08/2020).

4) OBRAS CONSULTADAS PARA PLANIFICAÇÃO DE AULAS

ATLAS HISTÓRICO – A IDADE MÉDIA E TEMPOS MODERNOS (2018). *Revista National Geographic História* (edição especial), Lisboa: RBA Revistas Portugal.

CIRNE, Joana e **HENRIQUES**, Marília (2015). *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores.

FORTES, Alexandra; **GOMES**, Fátima; e **FORTES**, José (2015). *Linhas da História 12*, 2 vol., Porto: Areal Editores.

MATTOSO, José (dir.) (1998). *História de Portugal, O Estado Novo (1926-1974)*, Fernando Rosas (coord.), vol. 7, Lisboa: Editorial Estampa.

MEDINA, João (2007). *“O Presidente-Rei Sidónio Pais”*. Lisboa: Livros Horizonte.

MÓNICA, Maria Filomena (2010). *A Queda da Monarquia*. Lisboa: Dom Quixote.

MONIZ, Jorge (2014). *A Caminho da República*. Coimbra: Edições Tenacitas.

PROENÇA, M. Cândida (2015). *Uma História concisa de Portugal*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.

RAMALHO, Margarida Magalhães (2008). *1908, um olhar sobre o Regicídio*. Lisboa: Sextante Editora.

RAMOS, Rui; **SOUSA**, Bernardo de Vasconcelos e **MONTEIRO**, Nuno Gonçalo (2009). *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros

REVISTA SUPER INTERESSANTE, Edição Especial História, setembro de 2017, Madrid: Zinet Media Global.

REVISTA SUPER INTERESSANTE HISTÓRIA, dezembro de 2017, Madrid: Zinet Media Global.

REVISTA SUPER INTERESSANTE, Edição Especial História, dezembro de 2018, Madrid: Zinet Media Global.

ROBERTS, J.M. (2007). *História do século XX* (vol. I e II). Barcarena: Editorial presença.

ROSAS, Fernando (2018). *A Primeira República 1910-1926*. Lisboa: Bertrand Editora.

5) WEBGRAFIA

- *Cerimónias reais da família real portuguesa*. Filme de Arquivo (inícios do século XX). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u-wTXU9RziQ&feature=youtu.be> (Acedido a 25/11/18).

- *Escola da Cidadela inaugura Sala do Futuro, 29 de outubro de 2018*. Disponível em <https://www.cascais.pt/noticia/escola-da-cidadela-inaugura-sala-de-aula-do-futuro> (Acedido a 01/11/20).

PINTO, Ricardo (2018), *Crise e Queda da Monarquia Constitucional – do Regicídio à República* – material didático construído em *Windows Movie Maker*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0m1m4sDFI8g> (Acedido a 13/11/20).

PINTO, Ricardo (2019), *Marcelo Caetano e a tentativa de reforma do Regime* (recurso didático). Disponível em <https://www.emaze.com/@AOCOTTCLQ/marcelo-caetano-e-a-tentativa-de-reforma-do-regime> (Acedido a 20/02/19).

- *Vídeo sobre Iconografia*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1bVq2YaPDJs&feature=youtu.be> (Acedido a 07/01/19).

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Planificação da visita de estudo: <i>Roteiro Republicano</i> e SGL, dia 6 de novembro 2018.....	i
Anexo II: Apresentação em <i>Prezi</i> dos objetivos do trabalho interpares a realizar, pelos alunos do 9.º A, findado o <i>Roteiro Republicano</i> e a visita à SGL	ii
Anexo III: Exemplo de um dos trabalhos interpares - <i>Diário de Exploração</i> - sobre o <i>Roteiro Republicano</i> e a visita à SGL	iii
Anexo IV: Outro exemplo de um dos trabalhos interpares - <i>Diário de Exploração</i> - sobre o <i>Roteiro Republicano</i> e a visita à SGL.....	iv
Anexo V: Questionário entregue aos alunos do 9.º A para avaliarem a visita de estudo sobre o <i>Roteiro Republicano</i> e a visita à SGL.....	v
Anexo VI: Algumas das respostas dadas pelos alunos do 9.º A ao questionário de avaliação sobre o <i>Roteiro Republicano</i> e a visita à SGL.....	vi
Anexo VII: Grelha de avaliação oral dos trabalhos interpares (<i>Diário de Exploração</i>) apresentados pelos alunos do 9.º A, em função de critérios e descritores específicos.....	vii
Anexo VIII: Grelha de avaliação escrita dos trabalhos interpares (<i>Diário de Exploração</i>) apresentados pelos alunos do 9.º A, em função de critérios e descritores específicos.....	ix
Anexo IX: I Planificação de aula do 9.º A (tempo letivo de 50 minutos).....	xi
Anexo X: Apresentação em <i>Prezi</i> de um conjunto de fotografias que retrata Portugal entre os finais do século XIX e os inícios do século XX.....	xii
Anexo XI: Apresentação em <i>Prezi</i> de um conjunto de caricaturas que retrata o ambiente político e social português entre os finais do século XIX e os inícios do século XX.....	xiii
Anexo XII: II Planificação de aula do 9.º A (tempo letivo de 50 minutos).....	xv

Anexo XIII: Guião de exploração do vídeo, construído pelo professor estagiário, em <i>Windows Movie Maker</i> , intitulado: <i>Crise e Queda da Monarquia Constitucional – Do Regicídio à República</i>	xvi
Anexo XIV: 1. Uma das questões colocadas num teste sumativo realizado ao 9.ºA com o intuito de aferir o grau de mobilização do conhecimento histórico através das imagens; 2. Gráfico resultante do número de legendas e de reformas republicanas corretamente atribuídas pelos elementos do 9.º A.....	xix
Anexo XV: I Planificação de aula do 9.º B (tempo letivo de 50 minutos).....	xx
Anexo XVI: Apresentação em <i>PowerPoint</i> para avaliar pré-requisitos do 9.º B, tocantes aos motivos que causaram a emergência dos regimes totalitários na Europa na década de 20/30, e através de fotografias e cartazes.....	xxi
Anexo XVII: Apresentação em <i>Padlet</i> que contempla os princípios ideológicos, em comum, dos regimes totalitários europeus e respetivos dirigentes.....	xxii
Anexo XVIII: II Planificação de aula do 9.º B (tempo letivo de 50 minutos).....	xxiii
Anexo XIX: Exemplos de dois modelos de guião entregues a grupos de elementos do 9.º B, no contexto da atividade interpares, <i>Vamos decifrar as imagens?</i> , utilizando fotografias e cartazes.....	xxiv
Anexo XX: Apresentação em <i>Prezi</i> destinada a esclarecer os elementos do 9.º B sobre os objetivos da atividade interpares, <i>Vamos decifrar as imagens?</i> , e onde se fornece um exemplo da análise de um <i>cartoon</i> alemão.....	xxv
Anexo XXI: Grelha de avaliação oral dos trabalhos interpares (<i>Vamos decifrar as imagens?</i>) apresentados pelos alunos do 9.º B, em função de critérios e descritores específicos.....	xxvii
Anexo XXII: 1. Exemplo de outro modelo de guião entregue a um grupo de dois elementos do 9.º B, no contexto da atividade interpares, <i>Vamos decifrar as imagens?</i> , utilizando cartazes; 2. Narrativa elaborada pelo grupo encarregue de interpretar os cartazes do guião anterior.....	xxix
Anexo XXIII: Planificação de aula do 12.º A (tempo letivo de 100 minutos).....	xxx
Anexo XXIV: Exemplos de duas páginas da B.D. sobre <i>Humberto Delgado, O General Sem Medo</i> , entregues a grupos de elementos do 12.º A no contexto da atividade, <i>Reconstruir o conhecimento histórico através dos quadradinhos</i>	xxxi

Anexo XXV: Apresentação em <i>Prezi</i> destinada a esclarecer os elementos do 12.º A sobre os objetivos da atividade interpares, <i>Reconstruir o conhecimento histórico através dos quadradinhos</i>	xxxiii
Anexo XXVI: Modelo do questionário em <i>Google Forms</i> elaborado pelo professor estagiário e realizado pelo 9.º A, B e 12.º A, sobre a utilização de fontes visuais na disciplina de História. Só constam as perguntas diretamente ligadas com o tema.....	xxxiv
Anexo XXVII: Gráficos que representam a percentagem de respostas obtidas para algumas perguntas do questionário sobre a utilização de fontes visuais em sala de aula.....	xxxvi

ANEXO I – Planificação da visita de estudo: *Roteiro Republicano* e SGL, dia 6 de novembro 2018



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA
2018 / 2019
PROJETO DE VISITA DE ESTUDO



1. FASE DE PLANIFICAÇÃO

Dinamizadores: Professor Ricardo F. Pinto

Professor(es) / Enc.(s) de Educação responsável(is) :

Professor(es) / Enc.(s) de Educação acompanhante(s) :

Destinatário(s): Alunos do 9º ano, turmas A e B

Local da visita: Baixa Lisboa e Sociedade de Geografia de Lisboa

Calendarização da visita: 6 de novembro

Meio de transporte: autocarro

Empresa Transportadora:

Horários: Partida – 10h30 / Chegada - 17h

Itinerário: Cascais - Terreiro do Paço – Câmara Municipal de Lisboa – Baixa Lisboa (Estação do Rossio) – Sociedade de Geografia de Lisboa (Rua Portas de Santo Antão) - Cascais

Preço total por pessoa:

Contacto(s) em caso de necessidade:

Integração curricular da atividade: *Apogeu e Declínio da Influência Europeia; Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar*



Com implicação de aulas

Sem implicação de aulas

Disciplina	Objetivo(s)	Conteúdo(s)	Atividade(s)
HISTÓRIA	<p><u>Para consolidação:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer e compreender o imperialismo do século XIX 2. Relacionar o imperialismo do século XIX com os processos de industrialização 3. Explicar a importância da Conferência de Berlim (1885) no processo de partilha do continente africano, mencionando o caso português e das suas colónias 4. Relacionar os princípios de ocupação definidos na dita Conferência <p><u>Para motivação/preparação:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Caracterizar o ambiente socio-cultural-político português e internacional de <i>final de siècle</i> 6. Descrever o panorama económico e financeiro de Portugal em finais do século XIX princípios do século XX 7. Relacionar o Ultimato Inglês de 1890 com o aumento do descrédito da instituição monárquica e com o crescimento do Partido Republicano. 8. Compreender os motivos que eclodiram no <i>Regicídio</i> 9. Referir tentativas de derrube do regime republicano, salientando o sidonismo (1917) 	<p><i>Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo</i></p> <p><i>Crise e queda da monarquia constitucional</i></p> <p><i>O fim da 1ª República</i></p>	<p>Antes da realização da visita será feita uma apresentação, em aula, aos espaços a visitar assim como o seu enquadramento no programa da disciplina.</p> <p>Serão dadas instruções relacionadas com a permanência no espaço, alertando os alunos para a necessidade de salvaguardar o património enquanto <i>traço do passado</i> imprescindível para a (re) construção do conhecimento histórico.</p> <p>A visita será guiada pelo Professor responsável e coadjuvada pelos Professores acompanhantes. Os alunos irão contactar, <i>in loco</i>, com vestígios e fontes primárias do passado relativos aos conteúdos em apreço, familiarizando-se com sua leitura, interpretação e crítica.</p> <p>A avaliação da visita será também previamente definida pelo Professor responsável e coadjuvantes, consistindo a mesma numa apresentação oral e escrita.</p>

ANEXO II – Apresentação em *Prezi* dos objetivos do trabalho interpares a realizar, pelos alunos do 9.º A, findado o *Roteiro Republicano* e a visita à SGL



2

Avaliação dos pequenos exploradores

1. Elaboração de um diário de exploração pelos aventureiros

A turma será dividida em grupos e cada grupo é responsável pela elaboração de um *Diário*. A cada grupo será também atribuído o nome de um explorador do continente africano.

2. O diário deverá ser apresentado oralmente e por escrito

1ª fase - o trabalho é apresentado oralmente por um porta-voz do grupo (máximo de 5 minutos). Devem começar por apresentar o explorador que deu nome à expedição

2ª fase - o trabalho é entregue ao professor, por escrito, e deverá ter, no máximo, 3 páginas

3

Algumas dicas...


Como fazer o diário....?

1. Dar um título original ao diário de expedição
2. Indicar sempre a hora e o local
3. Descrever o sítio, a sua importância histórica e tecer opiniões pessoais
4. Enriquecer as descrições com fotos ou desenhos

Na apresentação oral...

1. Apenas um elemento do grupo fará a apresentação
2. Sugestões: powerpoint, prezi ou outro programa que conheçam poderá ser utilizado para realizar as apresentações





ANEXO IV – Outro exemplo de um dos trabalhos interpares - *Diário de Exploração* - sobre o Roteiro Republicano e a visita à SGL



Sala de Portugal → e sobre esta sala?


Logo após de sairmos da Sala da Índia fomos a uma sala que se chama Sala de Portugal, onde há várias obras de antigamente, uma delas, por exemplo, é o "mdgarka" que era uma "loseta" que tinha por significado ver para além da morte, tinha olhos brancos, tinha pregos no peito e na barriga. Limes nessa sala, também, vários tipos de charutos de antigamente.

Essa sala é completa por objetos que contém toda uma história, era repleta de instrumentos e jogos.







1

... para a praça
Resolução, vimeiro e
sua instalação
Comissões do Resse
na câmara municipal
é na praça de cemitério



instalação de Resse se
senta um estilo neogótico
e também a esfera armil
que representa um seg
ntos nacionalistas -
colisou, representa o estilo neoclássico e a câmara
principal representa também o estilo neogótico.
estilo neogótico nasceu no século XIX. em modo



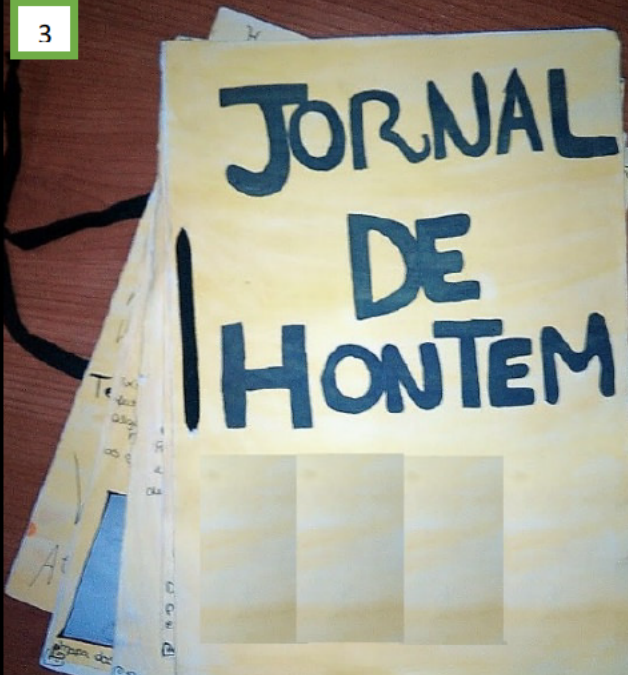
Conte do ideia dos desenhos
mas isto é represento nenhum dos estilos
seu neoclássico

Câmara municipal neogótico.

2

3

**JORNAL
DE
HONTEM**



ANEXO V – Questionário entregue aos alunos do 9.º A para avaliarem a visita de estudo sobre o *Roteiro Republicano* e a visita à SGL



AVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO

6 de novembro de 2018

Nome:

1. Parte da visita incidiu sobre conteúdos programáticos que irão ser, brevemente, lecionados em aula, sendo eles: a **crise e a queda da monarquia constitucional e o fim da 1ª República**. O percurso pedestre planeado e o Museu da SGL motivaram-te para saberes mais sobre o assunto? Justifica a tua resposta.
2. Ficaste a saber mais sobre o conteúdo programático respeitante ao *Imperialismo e Colonialismo: a partilha do mundo* quando visitámos a Sociedade de Geografia? Porquê?
3. O que achaste da Sociedade de Geografia de Lisboa (por exemplo, do espaço, do museu e das coleções)?
4. Depois desta visita, tencionas novamente voltar a visitar a SGL com amigos ou familiares? Justifica a tua resposta
5. Em termos gerais, achas que a visita foi interessante e divertida?

Obrigado pela tua participação
Professor estagiário Ricardo Pinto

ANEXO VI – Algumas das respostas dadas pelos alunos do 9.º A ao questionário de avaliação sobre o *Roteiro Republicano* e a visita à SGL

1. Parte da visita incidiu sobre conteúdos programáticos que irão ser, brevemente, lecionados em aula, sendo eles: a **crise e a queda da monarquia constitucional** e o **fim da 1ª República**. Achas que a visita te motivou para saberes mais sobre o assunto? Justifica a tua resposta

Eu achei que esta visita motivou-me mais ainda sobre o assunto e passar pelos pontos onde aconteceu tudo isto, apesar de já ter estado neste ponto que visitamos (sem ser a sociedade de Geografia), eu achei muito interessante e devíamos fazer mais vezes

2. 3. O que achaste da Sociedade de Geografia de Lisboa (por exemplo, do espaço, do museu, e das coleções) ?

Na minha opinião a Sociedade de Geografia de Lisboa tem coleções muito interessantes e atractivas, principalmente os mapas e os jornais. A minha zona preferida foi a Biblioteca.

3. 3. O que achaste da Sociedade de Geografia de Lisboa (por exemplo, do espaço, do museu, e das coleções) ?

Gostei imenso do espaço em si, estava bem apresentável e na biblioteca gostei imenso de ver e tocar no verdadeiro mapa cor-de-rosa e também gostei muito de ver o mapa das Grandes Viagens Marítimas dos Portugueses quando as luzes se apagaram e o mapa iluminou-se.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ORAL DOS DIÁRIOS DE EXPLORAÇÃO

NOMES:

GRUPO (Nome do Explorador):

DATA:

Domínios	Descrição	Mau	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	TOTAL
		1	2	3	4	5	
Comunicação (pretende-se verificar se os discursos dos alunos são consistentes; se apresentam uma sequência lógica e clara dos conteúdos) (30%)	Os alunos comunicam corretamente e de forma perceptível?	6%	12%	18%	24%	30%	
Vocabulário (pretende-se verificar se os alunos utilizam o vocabulário específico da disciplina) (20%)	O vocabulário que utilizam é específico da disciplina?	4%	8%	12%	16%	20%	
Organização (Pretende-se verificar o nível de organização das ideias dos alunos durante a apresentação) (20%)	A apresentação encontrada e as ideias transmitidas e articuladas?	4%	8%	12%	16%	20%	
Criatividade (Pretende-se verificar se os alunos são criativos e inovadores na apresentação dos seus trabalhos) (20%)	A apresentação demonstra criatividade e inovação?	4%	8%	12%	16%	20%	
Tempo (pretende-se verificar se os alunos respeitam o tempo definido) (10%)	O aluno cumpriu o tempo estipulado para a apresentação?	2%	2%	2%	2%	2%	
TOTAL							100%

ANEXO VII – Grelha de avaliação oral dos trabalhos interpares (*Diário de Exploração*) apresentados pelos alunos do 9.º A, em função de critérios e descritores específicos

DESCRITORES

COMUNICAÇÃO	5	O aluno comunica fluentemente, com boa dicção, clareza e objetividade, evidenciando uma grande confiança e conhecimento dos conteúdos
	4	O aluno comunica com boa dicção, clareza e objetividade, mostrando confiança e conhecimento dos conteúdos
	3	O aluno comunica razoavelmente bem, com clareza e objetividade, denotando alguma confiança e conhecimento dos conteúdos.
	2	O aluno comunica com alguma dificuldade e com pouca clareza e objetividade, mostrando alguma confiança e conhecimento dos conteúdos.
	1	O aluno apresenta total dificuldade em comunicar e as informações que transmite não são perceptíveis e objetivas. Não mostra confiança ou conhecimento dos conteúdos.
VOCABULÁRIO	5	O aluno usa o vocabulário apropriado da disciplina recorrendo a exemplos de conceitos que podem ser de mais difícil compreensão para a audiência
	4	O aluno usa frequentemente o vocabulário específico da disciplina
	3	O aluno utiliza o vocabulário específico da disciplina
	2	O aluno utiliza, por vezes, o vocabulário específico da disciplina
	1	O aluno não utiliza o vocabulário específico da disciplina
ORGANIZAÇÃO	5	A apresentação está muito bem organizada. Tem uma leitura fácil, percebendo-se muito bem a relação entre as ideias expostas
	4	A apresentação está bem organizada. Tem uma fácil leitura, percebendo-se bem as relações entre as ideias
	3	A apresentação está suficientemente organizada. Tem uma leitura fácil, percebendo-se as relações entre as ideias
	2	A apresentação está insuficientemente organizada. Não se percebem as relações entre a maioria das ideias
	1	A apresentação não está organizada. Não se percebem as relações entre os tópicos
CRIATIVIDADE	5	A apresentação revela bastante criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	4	A apresentação revela criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	3	A apresentação revela alguma criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	2	A apresentação revela pouca criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	1	A apresentação não revela qualquer criatividade. Ausência de imagens, de cores; fraca ou ausente combinação de ideias e de títulos expressivos
TEMPO	5	A apresentação respeitou plenamente o limite de tempo de 5 minutos
	4	A apresentação esteve dentro do limite de 5 minutos ou ultrapassou um pouco os 5 minutos
	3	A apresentação foi inferior a 4 minutos ou superior a 6
	2	A apresentação foi inferior 3 minutos ou superior a 7
	1	A apresentação foi inferior a 2 minutos ou superior a 8

ANEXO VIII - Grelha de avaliação escrita dos trabalhos interpares (*Diário de Exploração*) apresentados pelos alunos do 9.º A, em função de critérios e descritores específicos



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA (CASCAIS)

ANO LETIVO 2018/2019

Professor Ricardo Pinto

DISCIPLINA DE HISTÓRIA

9º A



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DA CIDADELA


CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESCRITA DOS DIÁRIOS DE EXPLORAÇÃO

NOMES:		DATA:					
GRUPO (Nome do Explorador):							
Dominios	Descrição	Mau	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	TOTAL
		1	2	3	4	5	
Correção Linguística (pretende-se verificar se os textos dos alunos respeitam as regras gramaticais, de ortografia e pontuação) (10%)	Os alunos escrevem corretamente?	2%	4%	6%	8%	10%	
Vocabulário (pretende-se verificar se os alunos utilizam o vocabulário específico da disciplina) (20%)	O vocabulário que utilizam é específico da disciplina?	4%	8%	12%	16%	20%	
Organização (Pretende-se verificar o nível de organização das ideias dos alunos no trabalho escrito) (30%)	O trabalho escrito encontra-se devidamente estruturado e perceível?	6%	12%	18%	24%	30%	
Expressão escrita (pretende-se verificar se os alunos expressam corretamente as suas ideias e de uma forma articulada) (40%)	Os textos dos alunos apresentam coerência e lógica e demonstram domínio do conhecimento?	8%	16%	24%	32%	40%	
TOTAL		100%					

DESCRITORES

EXPRESSIONÃO ESCRITA	5	Os alunos demonstram grande capacidade em descrever acontecimentos e registrar observações pertinentes, em discurso estruturado e coerente, ao mesmo tempo que revelam espírito crítico.
	4	Os alunos demonstram capacidade em descrever acontecimentos e registrar observações, em discurso estruturado e coerente, ao mesmo tempo que revelam espírito crítico
	3	Os alunos demonstram alguma capacidade em descrever acontecimentos e registrar observações, em discurso estruturado e coerente, e com algum espírito crítico.
	2	Os alunos demonstram pouca capacidade em descrever acontecimentos e registrar observações, em discurso estruturado e coerente. Revelam pouco espírito crítico.
	1	Os alunos demonstram fraca capacidade em descrever acontecimentos e registrar observações, em discurso estruturado e coerente. Ausência de espírito crítico
VOCABULÁRIO	5	Os alunos usam sempre o vocabulário apropriado da disciplina recorrendo a exemplos de conceitos que podem ser de mais difícil compreensão para o contexto da turma
	4	Os alunos usam frequentemente o vocabulário específico da disciplina
	3	Os alunos utilizam o vocabulário específico da disciplina
	2	Os alunos utilizam, por vezes, o vocabulário específico da disciplina
	1	Os alunos não utilizam o vocabulário específico da disciplina
ORGANIZAÇÃO	5	O catálogo contém informação muito bem organizada, com títulos, subtítulos e legendas
	4	O catálogo contém informação bem organizada, com títulos, subtítulos e legendas
	3	O catálogo está suficientemente organizado, com títulos, subtítulos e legendas
	2	O catálogo está insuficientemente organizado, com alguns títulos, subtítulos e legendas
	1	O catálogo não está organizado. Poucos ou nenhuns títulos, subtítulos ou legendas
CRIATIVIDADE	5	O catálogo revela bastante criatividade através da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	4	O catálogo revela criatividade através da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	3	O catálogo revela alguma criatividade através da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	2	O catálogo revela pouca criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	1	A apresentação não revela qualquer criatividade. Ausência de imagens, de cores; fraca ou ausente combinação de ideias e de títulos expressivos
SUPORTE DO TEMA	5	O objeto escolhido pelos alunos enquadrar-se no tema proposto. O mesmo é ilustrado de forma pertinente através de uma seleção adequada de imagens devidamente contextualizadas, proporcionando ao leitor informação detalhada sobre o tema
	4	O objeto escolhido pelos alunos enquadrar-se no tema proposto. O mesmo é ilustrado através de uma seleção de imagens e de descrições que contextualizam o leitor no tema.
	3	O objeto escolhido pelos alunos enquadrar-se no tema proposto. As imagens escolhidas ilustram, superficialmente, o objeto e o tema escolhido, assim como as descrições.
	2	O objeto escolhido pelos alunos adequa-se significativamente ao tema proposto. As imagens escolhidas pouco ilustram o objeto assim como as descrições.
	1	O objeto escolhido afasta-se dos temas propostos assim como as imagens seleccionadas e respetivas descrições.

ANEXO IX – I Planificação de aula do 9.º A (tempo letivo de 50 minutos)

PLANO DE AULA 9ºA						
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADE Ano Letivo 2018/2019		DOMÍNIO I – A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX Subdomínio 13 – Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar <i>Crise e queda da Monarquia Constitucional</i>	Disciplina de História Lição nº _____ 50 minutos 13/11/2018	Professor Ricardo F.		
Pré-requisitos: 1. Definir <i>Regeneração</i> e <i>Fontismo</i> 2. Identificar os sucessos e fracassos da política industrializadora de Fontes Pereira de Melo 3. Caracterizar a monarquia constitucional portuguesa nos últimos decénios do século XIX		E. manual: https://msev.escolavirtual.pt/playerteacher/?resource/17889/1?se=1892&seType=4 https://msev.escolavirtual.pt/playerteacher/?resource/17888/1?se=1892&seType=4 Avaliação formativa, colocando questões aos alunos após visionamento dos vídeos.				
Sumário: Da pesada herança do Fontismo à crise do regime monárquico. A ascensão do Partido Republicano Português (PRP)	Conceitos: <i>Republicanismo</i> <i>Partido Político</i> <i>Rotativismo</i>	Questões orientadoras: 1. Em que situação económica, política e social se encontrava Portugal no limiar do século XX? 2. Quais os motivos que conduziram ao enfraquecimento do regime monárquico?	ATIVIDADES A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CONTEÚDOS	PRINCIPAIS APRENDIZAGENS	PROTAGONISTAS HISTÓRICOS				
As dificuldades económicas, sociais e a instabilidade política	Relacionar a situação económica e financeira de Portugal nos finais do século XIX com o crescente descontentamento social e político	D. Carlos I Príncipe Luis Filipe Rafael Bordalo Pinheiro	Exposição e discussão. Análise e interpretação de fontes do período, como as caricaturas, fotografias, periódicos e filmagens coevas.	Recursos digitais - Prezi (https://prezi.com/o/d4wec3ku9ym/20resent=1/) e Visionamento de vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=UWTXU9RciQ&t=182s , sobre as cerimónias reais.	Formativa através da colocação de questões.	
O Ultimato e o fim da monarquia	Relacionar o Ultimato Inglês de 1890 com o aumento do descrédito da instituição monárquica e com o crescimento do Partido Republicano			Atividades do manual, p. 77 para TPC	Sumativa através de grelha de observações	
COMPETÊNCIAS GERAIS	<ol style="list-style-type: none"> Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência Localizar no espaço e no tempo personalidades, acontecimentos e processos 					
BIBLIOGRAFIA	CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2015). <i>Viagem na História 9</i> . Porto: Areal Editores MÓNICA, Maria Filomena (2010). <i>A Queda da Monarquia</i> . Lisboa: Dom Quixote MONIZ, Jorge (2014). <i>A Caminho da República</i> . Coimbra: Edições Tenacitas RAMOS, Rui; SOUSA, Bernardo de Vasconcelos e; MONTEIRO, Nuno Gonçalves (2009). <i>História de Portugal</i> . Lisboa: Esfera dos Livros					

ANEXO X – Apresentação em *Prezi* de um conjunto de fotografias que retrata Portugal entre os finais do século XIX e os inícios do século XX

1

Retratos da realidade: a fotografia de final de século



O rei D. Carlos e o irmão, o infante D. Afonso, durante um torneio de fiorete na Tapada da Ajuda, em Lisboa. Uma das raras fotografias em que o rei aparece a sorrir e numa pose descontraída, com o seu inseparável charuto na mão. Fotografia de Joshua Benoiel, 1907, retirada de <https://ocastromanco.blogspot.com/>

Pedintes de Lisboa, Paulo Guedes, início do século XX
CML/AFM



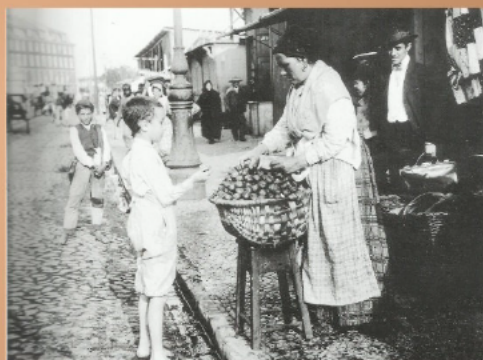
2

Retratos da realidade: a fotografia de final de século



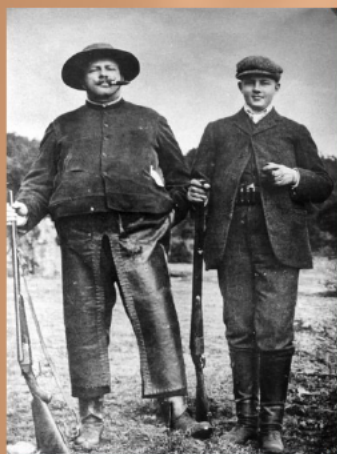
Espinho - Café Chinez, Aurélio da Paz dos Reis, 1907
Arquivo Fotográfico do Porto/Centro Português de Fotografia

Vendedora de figos no Mercado da Ribeira Nova, Av. 24 de Julho, Joshua Benoiel, 1910
CML/AFM



3

Retratos da realidade: a fotografia de final de século



Caçada em Vila Viçosa - retrato de D. Carlos e D. Luís Filipe, janeiro de 1908, Amadeu Ferrari
AML/CML

Ardinas em frente ao coiffeur, Joshua Benoiel, inícios do século XX
AFL/CPF



Um Reino em crise

3

Caricatura da autoria de António Maria, representando o estado do país perante os impostos....
..."o patriotismo exige-o"
1881




4

Um Reino e um regime em crise



Gravura alusiva ao Zé Povinho em o Dia de Reis na publicação O António Maria, 1881. Nesta caricatura o Zé-Povinho dorme mansamente encostado à sua albarda, enquanto rei, Corte, governo, oposição e aristocracia, todos acampam no seu lombo
Rafael Bordalo Pinheiro

ANEXO XII – II Planificação de aula do 9.º A (tempo letivo de 50 minutos)

PLANO DE AULA 9ºA						
<p>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA Ano Letivo 2018/2019</p> 	<p>DOMÍNIO I – A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX Subdomínio 13 – Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar <i>Crise e queda da Monarquia Constitucional</i></p>	<p>Disciplina de História Lição nº _____ 50 minutos ____/11/2018</p>	<p>Professor Ricardo F.</p>			
<p>Pré-requisitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as razões de descontentamento com o regime monárquico 2. Identificar a base de apoio do PRP 						
<p>Sumário: Correção do TPC. As primeiras investidas republicanas e a resposta do rei. Visionamento de um vídeo subordinado ao tema: <i>Do Regicídio à República</i></p>						
CONTEÚDOS	CONCEITOS: <i>Regicídio</i> <i>Acahiração</i>	PRINCIPAIS APRENDIZAGENS	PROTAGONISTAS HISTÓRICOS	ATIVIDADES A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Da ditadura de João Franco ao <i>Regicídio</i>	Identificar outros factores que contribuíram para a queda da Monarquia Constitucional, destacando a ditadura de João Franco e o <i>Regicídio</i> de 1908	D. Carlos I Príncipe Luís Filipe D. Amélia de Orléães José Luciano de Castro Hintze Ribeiro José de Alpoim João Franco D. Manuel II José Relvas	Exposição do professor através da aplicação Popplet	Popplet – mapa de ideias	Formativa (questões)	
A revolução Republicana	Descrever sucintamente os acontecimentos do 5 de outubro de 1910, identificando a base social de apoio da República		Visionamento de um vídeo orientado por guião de exploração subordinado ao tema: <i>Crise e Queda da Monarquia Constitucional – Do Regicídio à República</i>	Vídeo realizado em <i>Windows movie maker</i> (30 min) Guião de exploração	Sumativa (correção do guião com respetiva classificação)	
COMPETÊNCIAS GERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico 2. Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica 3. Localizar no espaço e no tempo personalidades, acontecimentos e processos 4. Relacionar as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda 					
BIBLIOGRAFIA	<p>CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2015). <i>Viagem na História 9</i>. Porto: Areal Editores</p> <p>MÓNICA, Maria Filomena (2010). <i>A Queda da Monarquia</i>. Lisboa: Dom Quixote</p> <p>MONIZ, Jorge (2014). <i>A Caminho da República</i>. Coimbra: Edições Tenacitas</p> <p>RAMALHO, Margarida Magalhães (2008). <i>1908, um olhar sobre o Regicídio</i>. Lisboa: Sextante Editora</p> <p>RAMOS, Rui; SOUSA, Bernardo de Vasconcelos e; MONTEIRO, Nuno Gonçalo (2009). <i>História de Portugal</i>. Lisboa: Esfera dos Livros</p>					

ANEXO XIII – Guião de exploração do vídeo, construído pelo professor estagiário, em *Windows Movie Maker*, intitulado: *Crise e Queda da Monarquia Constitucional – Do Regicídio à República*



Nome: _____
N.º _____ Data: _____

TEMAS:

1. Da ditadura de João Franco ao Regicídio
2. O governo da Acolmação de D. Manuel II
3. A revolução republicana – 5 de outubro de 1910

OBJETIVOS:

1. Identificar outros factores que contribuíram para a queda da Monarquia Constitucional, destacando a ditadura de João Franco e o Regicídio de 1908
2. Referir as últimas tentativas da monarquia para salvar o regime
3. Descrever sucintamente os acontecimentos do 5 de outubro, identificando a base social de apoio da República

CONTEXTO DO VÍDEO:

Na última década do século XIX, o regime monárquico português entrou em crise, não só pela grave situação económica que o país atravessava desde longa data, como também pela instabilidade política provocada pela rotatividade dos partidos no poder. Acrescem ainda o descontentamento nacional provocado pelo Ultimato inglês de 1890, que abalou o orgulho nacional, como a questão dos adiantamentos à coroa (somadas em dinheiro que eram emprestadas ao rei para os seus gastos).

Tais motivos foram aproveitados pelo emergente Partido Republicano Português para intensificar a propaganda contra a monarquia e o rei. Perante as revoltas e manifestações que iam surgindo, D. Carlos, numa medida de força, dissolve o parlamento, e entrega o poder a João Franco, que passou a dirigir o reino de forma ditatorial. Os opositores políticos do regime foram condenados ao desterro nas colónias e a liberdade de imprensa limitada.

Descontentes, várias facções políticas juntaram-se em torno de um objetivo comum: derrubar João Franco e o rei, nem que para isso tivessem de os matar. Foi isso precisamente o que aconteceu no dia 1 de fevereiro de 1908. D. Carlos e o príncipe herdeiro, Luís Filipe, são brutalmente assassinados às mãos de Manuel Buíça e Alfredo Costa. Morto o soberano, sucede-lhe D. Manuel II. O último monarca da História de Portugal pouco ou nada conseguia fazer para terminar com o clima de insatisfação que grassava por todo o país. E, a 5 de outubro de 1910, as forças republicanas – depois de um confronto armado com as forças monárquicas – implantam o novo regime nos paços do concelho, em Lisboa.

1

O vídeo que irás visualizar é composto por algumas fontes do período, nomeadamente, fotografias, e por duas séries de ficção que foram produzidas no contexto das comemorações dos centenários do Regicídio (2007/2008) e da *Implantação da República* (2010), ambas realizadas pela RTP.

Depois de veres o vídeo, escolhe a opção mais correta para cada pergunta ou afirmação.

1. Para resolver a instabilidade em que Portugal se encontrava, o rei D. Carlos I (1889-1908), convida...
 - a) Hintze Ribeiro para governar em oligarquia
 - b) Fontes Pereira de Melo para governar em ditadura
 - c) João Franco, do Partido Regenerador Liberal, para governar em ditadura
2. Quem era Afonso Costa?
 - a) Primo de D. Carlos I
 - b) Membro do Partido Progressista
 - c) Um dos membros e orador mais carismático do Partido Republicano Português
3. Os adiantamentos à coroa eram...
 - a) Formas de suportar o regime republicano
 - b) Quantias em dinheiro dispensadas, fora do orçamento de estado, à família real
 - c) Géneros para pagar as dívidas do reino
4. Entre os principais conspiradores contra o regime monárquico podemos destacar...
 - a) Os maçons, os carbonários e os monárquicos dissidentes

2

- b) Republicanos, monárquicos e regeneradores
c) Regeneradores e progressistas
5. Depois da revolta republicana fracassada de 31 de janeiro de 1891, nova tentativa é feita através do golpe designado como...
- a) Cabala de 13 de outubro 1893
b) Golpe do Elevador da Biblioteca em 28 de janeiro de 1908
c) Crise Monárquica de 5 de outubro de 1910
6. Que medidas adota o governo de João Franco para terminar com as revoltas?
- a) Condena a morte os conspiradores republicanos
b) Age de forma pacífica e ignora as revoltas
c) Decreta o exílio dos conspiradores e limita a liberdade de imprensa
7. Havia um plano prévio para assassinar...
- a) João Franco e Hintze Ribeiro
b) D. Carlos I e D. Manuel III
c) D. Carlos, a família real e João Franco
8. O que foi o *Regicídio*?
- a) Uma conspiração que matou o rei e o príncipe Luís Filipe, a 1 de fevereiro de 1908
b) Um atentado que quase matou D. Carlos I a 5 de outubro de 1910
c) Foi um ato atroz que matou o rei quando vinha de França
9. Manuel Buiça e Alfredo Costa foram....

3

- a) Dois dos conspiradores carbonários e regicidas
b) Republicanos que se tornaram presidentes
c) Dois nobres da corte do rei
10. Morto o monarca português, em 1908, quem lhe sucede no trono?
- a) D. Manuel II (1908-1910)
b) D. Manuel III (1908)
c) Luís Filipe I (1908-1945)
11. A *Acolmação* foi...
- a) Um período de sossego em que as revoltas terminaram
b) A designação dada ao breve reinado de D. Manuel II, caracterizado por um regresso ao rotativismo político e ao restabelecimento das instituições democráticas
c) A aclamação do rei D. Manuel II como rei de Portugal
12. Uma nova revolta republicana teve início nos princípios de outubro de 1910. O rei encontrava-se, por essa altura, no palácio das Necessidades mas teve de fugir porque...
- a) As forças republicanas estacionadas no Tejo começaram a bombardear o palácio
b) Houve um surto de peste bubónica
c) Os republicanos invadem o palácio de S. Bento
13. Os líderes que comandavam, de um lado, monárquicos, e de outro, republicanos, eram....
- a) Paiva Couceiro (Republicanos) e Machado dos Santos (Progressistas)
b) Machado dos Santos (Republicanos) e Paiva Couceiro (Monárquicos)

4

- c) João Franco (Monárquicos) e Afonso Costa (Republicanos)
14. Onde de concentraram as tropas republicanas para se defenderem das investidas monárquicas?
- a) No Rossio
 - b) No Castelo de S. Jorge
 - c) Na Rotunda (atual Marquês de Pombal)
15. D. Manuel II opta por enfrentar os republicanos?
- a) Sim, com a ajuda de Paiva Couceiro que comanda os exércitos
 - b) Não, pois é aconselhado a ir para Mafra, partindo depois da Ericeira para o exílio em Inglaterra
 - c) Sim, e regressa a Lisboa com tropas estrangeiras
16. A República Portuguesa é implantada nos Paços do Concelho de Lisboa...
- a) Na noite de 4 de outubro de 1910, tendo por porta-voz Afonso Costa
 - b) Na noite 5 de outubro de 1910, através do manifesto de Manuel de Arriaga
 - c) No dia 5 de outubro de 1910, através do discurso de José Relvas

ANEXO XIV

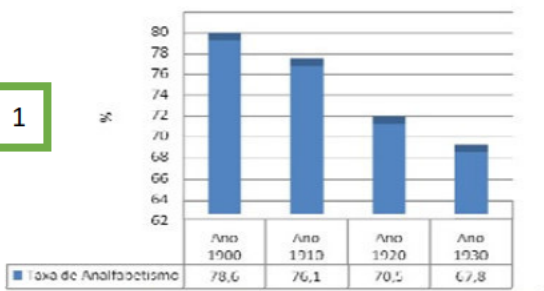
1 Uma das questões colocadas num teste sumativo realizado ao 9.ª A com o intuito de aferir o grau de mobilização do conhecimento histórico através das imagens

2 Gráfico resultante do número de legendas e de reformas republicanas corretamente atribuídas pelos elementos do 9.ª A

1.3. Legenda os documentos seguintes, identificando as áreas de intervenção dos governos republicanos.

DOCUMENTO 2

Taxa de Analfabetismo



Fonte: <https://pt.slideshare.net/carlosgomes/instruo-qualificao-desemprego-populao-portuguesa-presentation-765822>

DOCUMENTO 3

HAVEMOS DE DEITAL'A ABAIXO!



—Pátetas! Como querem vocês fazer em dois anos, o que eu ainda não fiz em dois mil?!...

Fonte: http://vitrepública.blogspot.com/2010/02/vitimas-da-republica-na-povoa-de-varzim_09.html

DOCUMENTO 4



Fonte: <https://casepaga.blogs.sapo.pt/o-sindicalismo-uniao-operaria-fabril-2788002>

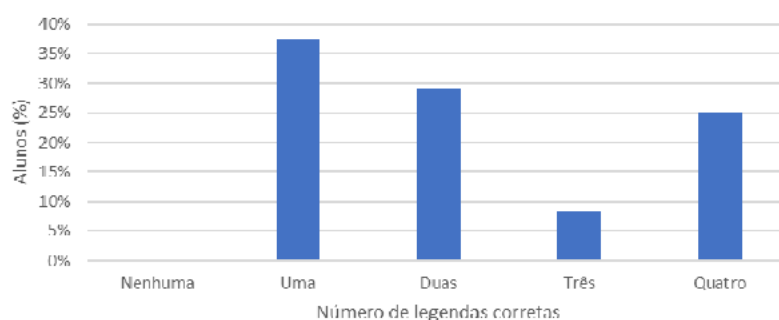
DOCUMENTO 5





Fonte: <https://ephemerajpp.com/2010/05/22/associacao-propagadora-da-lei-do-registo-civil-associacao-do-registo-civil/#jp-carousel-16173>

2

Distribuição do número de legendas e de reformas identificadas corretamente pelos alunos



ANEXO XV - I Planificação de aula do 9.º B (tempo letivo de 50 minutos)

PLANO DE AULA					
9ºB					
<p>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA</p> <p>Ano Letivo 2018/2019</p> <p>Professor Ricardo F.</p>		<p>DOMÍNIO J – DA GRANDE DEPRESSÃO À 2.ª GUERRA MUNDIAL</p> <p>Subdomínio J1 – Crise, Ditaduras e Democracia na década de 30</p> <p style="text-align: center;"><i>A Consolidação do Fascismo nas décadas de 20 e 30</i></p>	<p>Disciplina de História</p> <p>Lição nº ____</p> <p>50 minutos</p> <p>____/01/2019</p>		
<p>Pré-requisitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Referir as consequências económicas, políticas e sociais que afetaram a Europa após a 1ª Guerra Mundial Descrever as repercussões da <i>Black Thursday</i> de 29 e da Revolução Soviética no continente europeu 					
<p>Sumário: <i>Europa em mudança: a emergência da extrema-direita. Os princípios fundamentais dos regimes totalitários</i></p>	<p>Conceitos: <i>Fascismo</i> <i>Nazismo</i> <i>Corporativismo</i></p>	<p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> Como relacionar a crise económica europeia e o avanço do socialismo com a emergência de partidos de extrema-direita? Quais os princípios defendidos pelos partidos de extrema-direita? Quais os países que aderiram a essas tendências políticas? 			
CONTEÚDOS	PRINCIPAIS APRENDIZAGENS	PROTAGONISTAS HISTÓRICOS	ATIVIDADES A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>O crescimento dos movimentos de extrema-direita</p>	<p>Relacionar as dificuldades económicas do após guerra e os efeitos da revolução soviética com o avanço da extrema-direita e dos partidos comunistas identificando a base social de apoio de cada um</p>	<p>Adolf Hitler</p> <p>Benito Mussolini</p>	<p><i>Brainstorming</i> através de fontes visuais relacionadas com as consequências da 1ª Guerra, da <i>Black Thursday</i> e da Revolução Soviética.</p> <p>Análise de mapas</p>	<p>Power Point</p>	<p>Formativa através da colocação de questões</p>
	<p>Comparar o mapa político após a 1ª Guerra Mundial com o mapa político da década de 30, localizando os principais regimes ditatoriais à escala mundial</p>				
	<p>Caracterizar os princípios ideológicos comuns ao(s) fascismo(s)</p>				
<p>COMPETÊNCIAS GERAIS</p>	<ol style="list-style-type: none"> Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa (com enfoque nas visuais), recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência Localizar no espaço e no tempo personalidades, acontecimentos e processos Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual Reconhecer a importância dos valores da cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática 				
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p><i>Atlas Histórico, a Idade Média e Tempos Modernos</i>, Revista National Geographic (edição especial), 2018, Lisboa: RBA Revistas Portugal</p> <p>CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2015). <i>Viagem na História 9</i>, Porto: Areal Editores</p> <p><i>Nuestro Siglo (1920-1929) e (1930-1939)</i> (2000). Valencia: Plaza Janés.</p> <p>ROBERTS, J.M. (2007). <i>História do século XX</i> (vol. I e II), Barcelona: Editorial presença</p> <p><i>Revista Super Interessante</i>, n.º 236, dezembro de 2017, Madrid: Zinet Media Global</p> <p><i>Revista Super Interessante</i>, Edição Especial História, nº 40, dezembro de 2018, Madrid: Zinet Media Global</p> <p><i>Revista Super Interessante</i>, Edição Especial História, setembro de 2017, Madrid: Zinet Media Global</p>				


ANEXO XVI – Apresentação em *PowerPoint* para avaliar pré-requisitos do 9.º B, tocantes aos motivos que causaram a emergência dos regimes totalitários na Europa na década de 20/30, e através de fotografias e cartazes

1

CRISE, DITADURAS E DEMOCRACIA NA DÉCADA DE 30

Por Ricardo Pinto, professor-estagiário de História


Como e porquê emergiram os regimes autoritários na Europa durante a década de 30 do século XX?



1


AS CONSEQUÊNCIAS DA 1ª GUERRA MUNDIAL (1914-1918)

<https://pnh.observatorio.com.br/press-com/2017/07/05/a-primeira- guerra-mundial-em-comparacao/>



2

https://brasil.eipais.com/brasil/2018/11/11/album/1541342100_349984.html



Legenda:

1. Cidade de Verdun (França) depois dos bombardeamentos alemães (1916)
2. Os horrores provocados pela 1ª Grande Guerra (Verdun)

1

O ALASTRAR DA CRISE DE 29

WHY CAN'T YOU GIVE MY DAD A JOB?

<https://www.dadostudio.com.br/historia/crise-de-29>



2

<https://cshphotography.com/derivative-image-and-today/>



3

Legenda:

1. Grande parte da população alva ficou desempregada após a Crise de 29
2. As condições de vida pioraram para muitas famílias durante a década de 30

1

RECEIO PELA EXPANSÃO DA REVOLUÇÃO SOVIÉTICA

2

4

Legenda:

1. Lenine, líder dos bolcheviques, dirige-se à multidão, em Moscovo, depois do triunfo da Revolução de Outubro de 1917
2. Cartaz de propaganda à expansão da Revolução (1923)






<http://www.siberianinterest.com/Edição-histórica-De-Lenine-a-Putin-Cem-anos-da-revolução-soviética,-outubro-2017,-p-24-25>

<http://soviethistory.msu.edu/1917-2/the-new-woman/the-new-woman/>

ANEXO XVIII - II Planificação de aula do 9.º B (tempo letivo de 50 minutos)

PLANO DE AULA 9ºB

<p>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA Ano Letivo 2018/2019 Professor Ricardo F.</p>		<p>DOMÍNIO 1 – DA GRANDE DEPRESSÃO À 2.ª GUERRA MUNDIAL Subdomínio 11 – Crise, Ditaduras e Democracia na década de 30 <i>A Consolidação do Fascismo nas décadas de 20 e 30</i></p>	<p>Disciplina de História Lição nº ____ 50 minutos ____/01/2019</p>	
---	---	--	--	---

Pré-requisitos:

1. Referir os princípios básicos dos regimes totalitários
2. Identificar os países por onde se difundiram as ideologias totalitárias

<p>Sumário: <i>Vamos decifrar as imagens?</i> Características do Fascismo Italiano e do Nazismo Alemão - atividade de pares</p>	<p>Conceitos: <i>Duce Chanceler Führer Genocídio Holocausto Antissemitismo</i></p>	<p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de medidas adotou Benito Mussolini para consolidar o regime fascista em Itália? 2. No caso alemão, que medidas radicais adotou Adolf Hitler para implementar a Ideologia nazi?
--	---	--

CONTEÚDOS	PRINCIPAIS APRENDIZAGENS	PROTAGONISTAS HISTÓRICOS	ATIVIDADES A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO
A consolidação do Fascismo em Itália	Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional Fascista	Adolf Hitler Benito Mussolini	Apresentação por parte do professor da atividade a realizar pelos alunos Trabalho de pares com respetiva apresentação oral por parte dos alunos. Exposição e discussão	PREZI e Fotocópias PowerPoint ou outro recurso que os alunos pretendam utilizar	Sumativa em função de critérios de avaliação pré-definidos Formativa através de questões
	Descrever as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidos pelos regimes fascistas				
Política económica e social	Relacionar a consolidação dos regimes fascistas com os resultados obtidos pelas respetivas políticas económicas e sociais				
A ascensão do poder do partido nazi	Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães	Adolf Hitler Benito Mussolini	Trabalho de pares com respetiva apresentação oral por parte dos alunos. Exposição e discussão	PowerPoint ou outro recurso digital que os alunos pretendam utilizar	Sumativa em função de critérios de avaliação pré-definidos Formativa através de questões
	Descrever as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidos pelos regimes fascistas				
	Relacionar a consolidação dos regimes fascistas com os resultados obtidos pelas respetivas políticas económicas e sociais				
O radicalizar dos ideais fascistas	Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu caráter racista e genocidário				
	Analisar as causas e consequências do racismo alemão, destacando a crença na superioridade da "raça ariana", a criação do "espaço vital" e as vagas de perseguição antissemita que culminaram no Holocausto				

<p>COMPETÊNCIAS GERAIS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar adequadamente fontes visuais recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica 2. Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História 3. Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência 4. Localizar no espaço e no tempo personalidades, acontecimentos e processos 5. Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis 6. Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual 7. Reconhecer a importância dos valores da cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática 8. Utilizar as TIC para comunicar e partilhar ideias em História
-----------------------------------	---

<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p><i>Atlas Histórico - a Idade Média e Tempos Modernos</i>, Revista National Geographic (edição especial), 2018, Lisboa: RBA Revistas Portugal CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2015). <i>Viagem na História</i> 9, Porto: Areal Editores <i>Nuestro Siglo (1920-1929) e (1930-1939)</i> (2000). Valencia: Plaza Janés. ROBERTS, J.M. (2007). <i>História do século XX</i> (vol. I e II), Barcelona: Editorial presença <i>Revista Super Interessante</i>, n.º 236, dezembro de 2017, Madrid: Zinet Media Global <i>Revista Super Interessante</i>, Edição Especial História, nº 40, dezembro de 2018, Madrid: Zinet Media Global <i>Revista Super Interessante</i>, Edição Especial História, setembro de 2017, Madrid: Zinet Media Global</p>
----------------------------	---

ANEXO XIX – Exemplos de dois modelos de guião entregues a grupos de elementos do 9.º B, no contexto da atividade interpares, *Vamos decifrar as imagens?*, utilizando fotografias e cartazes

1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA

<p>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA (CASCAIS) Ano Letivo 2018/19 Disciplina de História / 9º B Professor Ricardo F.</p> <p>GRUPO I</p>	<p>TRABALHO DE PARES</p> <p><i>Vamos decifrar as imagens?</i></p> <p>Questões orientadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que princípios totalitaristas podemos observar nos documentos? Justifica. 2. Como caracterizas o líder que está na figura n.º 1? 3. Por que motivo foi feito o cartaz da figura n.º 2?
--	--



Fig. 1 - Benito Mussolini, *Il Duce* (o chefe) ao lado de Augusto, o primeiro imperador de Roma. In <https://www.hfu.io.no/fikk/english/research/news-and-events/news/2019/using-language-as-a-weapon-how-mussolini-used-lati.html>



Fig. 2 – Cartaz onde se lê «A Alemanha é verdadeiramente nossa amiga». In <https://propadv.com/1939-1945-world-war-ii/italy-ww2-propaganda-collection/1943-la-germania-è-veramente-vostra-amica-2/>

2

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA

<p>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA (CASCAIS) Ano Letivo 2018/19 Disciplina de História / 9ºB Professor Ricardo F.</p> <p>GRUPO XI</p>	<p>TRABALHO DE PARES</p> <p><i>Vamos decifrar as imagens?</i></p> <p>Questões orientadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que princípios totalitaristas podemos observar nos documentos? Justifica. 2. Como eram integrados os mais jovens na ideologia nazi (figura n.º 1)? 3. Através de que meios os regimes totalitários impunham os seus princípios (figura n.º 2)?
--	--



Fig. 1 - Propaganda nazi a favor da importância da educação juvenil. In <https://www.gettyimages.co.uk/detail/news-photo/smiling-member-of-the-bdm-the-female-branch-of-the-hitler-news-photo/84358198>



Fig. 2 – Intervenção das milícias alemãs SS. In <https://gila.georgetown.edu/2018/06/01/poland-holocaust-law/>

ANEXO XX – Apresentação em *Prezi* destinada a esclarecer os elementos do 9.º B sobre os objetivos da atividade interpares, *Vamos decifrar as imagens?*, e onde se fornece um exemplo da análise de um *cartoon* alemão

VAMOS DECIFRAR AS IMAGENS?

Escola Básica e Secundária da Cidadela (Carcéis)
Ano Letivo 2018/19
Disciplina de História
Professor Estágio Ricardo F.

1

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

?

2

FASCISMO ITALIANO E NAZISMO ALEMÃO

3

OBJETIVOS

1. Descrever as imagens, associando-as aos princípios dos regimes totalitários. A atividade será realizada a pares
2. Cada par será responsável por apresentar oralmente (não mais que 5 minutos) as descrições das imagens que lhe foram atribuídas (em powerpoint, por exemplo)
3. No final de cada apresentação, terá lugar um pequeno debate entre o professor e os grupos face à descrição feita pelos colegas

4

ALGUMAS SUGESTÕES

1. Pesquisas no manual, entre as páginas 100 e 105
2. Pesquisas na Internet, para enriquecer as descrições dos trabalhos (se o fizerem não esquecer de mencionar a origem de onde a informação foi retirada)
3. Aspectos que valorizam o trabalho: a criatividade, a argumentação e fundamentação das opiniões/ descrições de cada grupo e a participação de todos os grupos no debate

5

ALGUNS EXEMPLOS.....

VAMOS DECIFRAR AS IMAGENS?

6

Questões orientadoras:

1. Que princípios dos regimes totalitários identifica na imagem? Justifica.
2. A partir da imagem 1, identifica o comportamento dos alemães para com os outros povos?



Fig. 1 - As políticas raciais foram uma constante no programa do partido nazi

7

POSSÍVEL DESCRIÇÃO:

1. A imagem representa uma escola alemã onde os meninos louros aparentemente debocham com um professor e alunos que apresentam outras características físicas, muito possivelmente de origem judaica.
2. A partir da imagem, podemos afirmar que o nazismo (pois trata-se de uma caricatura alemã) defendia valores como o **antisemitismo** (desprezo pela população judaica) e **supremacia da raçaariana** (louros, altos e de olhos claros)
3. Em suma, trata-se de uma propaganda à política rracica iniciada pelo partido nazi

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ORAL *Vamos decifrar as imagens?*

NOMES:

GRUPO

DATA:

Domínios	Descrição	Mau	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	TOTAL
		1	2	3	4	5	
Conteúdo científico (Pretende-se verificar se os alunos dominam os conteúdos científicos e se utilizam o vocabulário específico da disciplina de História) (30%)	Os alunos demonstram o domínio correto do conhecimento científico utilizando vocabulário específico da disciplina de História?	6%	12%	18%	24%	30%	
Mobilização da documentação (Pretende-se verificar se os alunos integram de forma pertinente a informação contida nos documentos) (30%)	Os alunos mobilizam corretamente e fundamentadamente a informação dos documentos?	6%	12%	18%	24%	30%	
Comunicação (Pretende-se verificar se os discursos dos alunos são consistentes e se apresentam uma sequência lógica e clara dos conteúdos) (10%)	Os alunos comunicam corretamente e de forma perceptível?	2%	4%	6%	8%	10%	
Organização (Pretende-se verificar o nível de organização das ideias dos alunos durante a apresentação) (20%)	A apresentação encontra-se devidamente estruturada e as ideias transmitidas articuladas?	4%	8%	12%	16%	20%	
Criatividade (Pretende-se verificar se os alunos são criativos e inovadores na apresentação dos seus trabalhos) (10%)	A apresentação demonstra criatividade e inovação?	2%	4%	6%	8%	10%	
TOTAL							100%

DESCRIPTORES

	5	Os alunos dominam, de forma profícua, os conteúdos científicos, utilizando sempre o vocabulário específico da disciplina e desenvolvendo plenamente mais de 4 aspectos sobre os regimes totalitários.
	4	Os alunos dominam os conteúdos científicos, utilizando o vocabulário específico da disciplina e desenvolvendo corretamente 4 aspectos sobre os regimes totalitários.
CONTEÚDO CIENTÍFICO	3	Os alunos demonstram conhecimento superficial dos conteúdos científicos, utilizando o vocabulário específico da disciplina e desenvolvendo 3 aspectos sobre os regimes totalitários.
	2	Os alunos demonstram algum conhecimento dos conteúdos científicos, utilizando, por vezes, o vocabulário específico da disciplina, e desenvolvendo 2 aspectos sobre os regimes totalitários.
	1	Os alunos demonstram pouco ou nenhum conhecimento dos conteúdos científicos, raramente utilizando vocabulário específico da disciplina e desenvolvendo somente 1 aspecto sobre os regimes totalitários.
	5	Os alunos integram e descrevem, de forma pertinente e completa, a informação contida nos 2/ 3 documentos visuais.
	4	Os alunos integram e descrevem a informação contida nos 2/3 documentos visuais.
MOBILIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO	3	Os alunos integram e descrevem a informação contida nos 2/3 documentos visuais, podendo mobilizar de forma incompleta a informação de um desses 2/3 documentos visuais.
	2	Os alunos integram e descrevem superficialmente a informação contida nos 2/3 documentos, podendo mobilizar de forma incompleta a informação de um desses 2/3 documentos.
	1	Os alunos apenas fazem referência aos documentos na resposta, mas não os integram e não mobilizam a informação neles contida.
	5	O aluno comunica fluentemente, com boa dicção, clareza e objetividade, evidenciando uma grande confiança e conhecimento dos conteúdos
	4	O aluno comunica com boa dicção, clareza e objetividade, mostrando confiança e conhecimento dos conteúdos
COMUNICAÇÃO	3	O aluno comunica razoavelmente bem, com clareza e objetividade, denotando alguma confiança e conhecimento dos conteúdos.
	2	O aluno comunica com alguma dificuldade e com pouca clareza e objetividade, mostrando alguma confiança e conhecimento dos conteúdos.
	1	O aluno apresenta total dificuldade em comunicar e as informações que transmite não são perceptíveis e objetivas. Não mostra confiança ou conhecimento dos conteúdos.
	5	A apresentação está muito bem organizada. Tem uma leitura fácil, percebendo-se muito bem a relação entre as ideias expostas
	4	A apresentação está bem organizada. Tem uma fácil leitura, percebendo-se bem as relações entre as ideias
ORGANIZAÇÃO	3	A apresentação está suficientemente organizada. Tem uma leitura fácil, percebendo-se as relações entre as ideias
	2	A apresentação está insuficientemente organizada. Não se percebem as relações entre a maioria das ideias
	1	A apresentação não está organizada. Não se percebem as relações entre os tópicos
	5	A apresentação revela bastante criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	4	A apresentação revela criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
CRATIVIDADE	3	A apresentação revela alguma criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	2	A apresentação revela pouca criatividade através dos recursos utilizados, da riqueza de imagens, das cores e da combinação de ideias e títulos expressivos
	1	A apresentação não revela qualquer criatividade. Ausência de imagens, de cores; fraca ou ausente combinação de ideias e de títulos expressivos

ANEXO XXII

1 Exemplo de outro modelo de guião entregue a um grupo de dois elementos do 9.º B, no contexto da atividade interpares, *Vamos decifrar as imagens?*, utilizando cartazes

2 Narrativa elaborada pelo grupo encarregue de interpretar os cartazes do guião anterior

1	ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA (CASCAIS) Ano Letivo 2018/19 Disciplina de História / 9ºB Professor Ricardo F. GRUPO IV	AGUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA	TRABALHO DE PARES <i>Vamos decifrar as imagens?</i>
		Questões orientadoras	
		<ol style="list-style-type: none">1. Que princípios totalitaristas podemos observar nos documentos? Justifica.2. Que tipo de medidas adotaram os regimes totalitários para ultrapassar a crise económica? (figura n.º1)3. Como eram encarados pelos regimes totalitários os povos de outros lugares? (figura n.º2)	




Fig. 1 – Propaganda ao novo Fiat por um jovem *Balilla*.
In <http://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html>





Fig. 2 – *Dia do Brinquedo Italiano* (1936)
In <http://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html>

2

Em suma

- Em suma, eles achavam os povos em minoria no país como inferiores, ditos como inferiores, e portanto a discriminação, e a xenofobia eram altas, o estado precisava disso, afinal fortalecer uma maioria e uni-los é o primeiro passo para uma ditadura, sendo que existe uma lavagem cerebral nas pessoas, ditos salvadores, eles ascendem a uma posição quase mítica.
- Através de vários investimentos em obras públicas e indústrias inovadoras, o fascismo conseguiu resolver a crise.
- Dito isto devo dizer, a extrema-direita o que faz é a manipulação das massas, para que ditadores opressores ascendam, a democracia é o lugar do seu nascimento, mas o bom-senso é a espada que a mata e a impede de crescer.

ANEXO XXIII - Planificação de aula do 12.º A (tempo letivo de 100 minutos)

PLANO DE AULA 12º A		Módulo 8 PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL		Disciplina de <u>História A</u> Lição nº _____ 100 minutos _____/02/2019		REPÚBLICA PORTUGUESA Educação					
<p>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA Ano Letivo 2018/2019</p>  <p>Professor Ricardo F.</p>		<p>UNIDADE 2 – PORTUGAL DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA</p>									
<p>Pré-requisitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar o regime autoritário do Estado Novo, identificando os principais órgãos repressivos 2. Identificar as origens da oposição ao regime de Salazar, descrevendo os principais movimentos políticos 3. Relacionar a vitória dos aliados na 2ª Guerra Mundial com a tentativa “distingada” de democratização do governo português 											
<p>Sumário: Atividade de pares “(Re)construir a História através dos quadradinhos”. Cronologia dos principais movimentos da oposição entre 1933-1974.</p>		<p>Conceitos/Expressões</p> <p>União Nacional Oposição democrática MUNAF MUD PIDE PCP</p>		<p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que se entende por oposição democrática? 2. Quais as exigências feitas pela oposição democrática ao governo de Salazar? 3. Que ações políticas constituíram os movimentos de oposição? 4. Que medidas foram adotadas pelo Estado Novo para enfrentar a crescente oposição? 							
<p>CONTEÚDOS</p>		<p>PRINCIPAIS APRENDIZAGENS</p>		<p>PROTAGONISTAS HISTÓRICOS</p>		<p>ATIVIDADES A DESENVOLVER</p>		<p>RECURSOS</p>		<p>AVALIAÇÃO</p>	
<p>2.1. Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974</p>		<p>Analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional</p> <p>Compreender que a realidade portuguesa do pós-guerra a 1974 foi marcada pelo imobilismo político e pelo recrudescer da oposição democrática</p>		<p>António de Oliveira Salazar Norton de Matos Óscar Carrona Ruy Luís Gomes Quintão Meireles Craveiro Lopes</p>		<p>Atividade de pares “(Re)construir o conhecimento histórico através dos quadradinhos”. Exposição e discussão. Exposição e discussão. Análise de documentos</p>		<p>Fotocópias PREZI https://prezi.com/p/azuz4ncv9dofz/</p>		<p>Formativa através da colocação de questões</p>	
<p>COMPETÊNCIAS GERAIS</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa (com enfoque nas visuais), recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica 2. Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História 3. Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência 4. Localizar no espaço e no tempo personalidades, acontecimentos e processos 5. Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis 6. Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual 7. Reconhecer a importância dos valores da cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática 									
<p>BIBLIOGRAFIA</p>		<p>FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima; FORTES, José (2015). <i>Linhas da História</i> 12, 2. vol., Porto: Areal Editores PROENÇA, M. Cândida (2015). <i>Uma História concisa de Portugal</i>, Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores MATTOSO, José (dir.) (1998). <i>História de Portugal, O Estado Novo (1926-1974)</i> (Fernando Rosas coord.), vol. 7, Lisboa: Editorial Estampa RAMOS, Rui; SOUSA, Bernardo de Vasconcelos e; MONTEIRO, Nuno Gonçalves (2009). <i>História de Portugal</i>, Lisboa: Esfera dos Livros</p>									

ANEXO XXIV - Exemplos de duas páginas da B.D. sobre Humberto Delgado, *O General Sem Medo*, entregues a grupos de elementos do 12.º A no contexto da atividade, *Reconstruir o conhecimento histórico através dos quadradinhos*

1

BD 3

Professor estagiário Ricardo F.





ANEXO XXV - Apresentação em Prezi destinada a esclarecer os elementos do 12.º A sobre os objetivos da atividade interpares, *Reconstruir o conhecimento histórico através dos quadradinhos*

1

**VIVA A LIBERDADE!
VIVA A DEMOCRACIA!**

As origens da oposição no Portugal do Estado Novo (1933-1974)

Prof. Ricardo F. 12.º A, História, Escola Básica e Secundária de Cedeira (Cesca) 2020/21

GENERAL: COÇA - COLA GENERAL SEM MEDO

...é a oposição contínua!

Qual o fim de Humberto Delgado?

Avaliar pré-requisitos

Cronologia e descrição das principais fases da oposição

3

Características do regime implantado em 1933

Líderes da oposição política

2

História em B.D. (atividade de pares)

(10-15 minutos)

Objetivos:

1. (Re)construir o conhecimento histórico do período respeitante ao Estado Novo (1933-1974) utilizando os **quadradinhos**
2. Tópicos de orientação

4

Tentativas para derrubar o governo de Salazar

Sistema de eleições

Opinião geral da população face ao regime

ANEXO XXVI – Modelo do questionário em *Google Forms* elaborado pelo professor estagiário e realizado pelo 9.º A, B e 12.º A, sobre a utilização de fontes visuais na disciplina de História. Só constam as perguntas diretamente ligadas com o tema



Questionário sobre a utilização de fontes visuais na disciplina de História

*Obrigatório

Endereço de email *

O seu email

1. Achas que o uso de fontes visuais, na disciplina de História, poderá motivar-te para um maior interesse pela disciplina?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Indiferente
- Sim

3. Que tipo de recursos visuais mais te cativaram durante as aulas lecionadas pelo professor estagiário? Selecciona aquelas de que mais gostaste.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Cartazes
- Caricaturas
- Fotografias
- Banda Desenhada
- Vídeos de época
- Filmes de ficção
- Outros

Se respondeste outros, indica quais.

4. Achas mais fácil de interpretar e compreender uma imagem ou um texto? Justifica.

5. De todas as atividades realizadas pelo professor estagiário, com e/ou através das imagens, indica aquela de que mais gostaste e aquela de que menos gostaste. Justifica.

6. O tipo de recursos digitais que o professor estagiário utilizou em aula (p. ex. PowerPoint, Prezi, Kahoot ou outros) permitiram uma melhor leitura, compreensão e interpretação das fontes visuais? Porquê?

7. Achas que as imagens que o professor estagiário escolheu para lecionar os conteúdos programáticos, em sala de aula, foram adequadas e/ou ajudaram na tua aprendizagem? Justifica.

8. Qual era a frequência com que os teus antigos professores de História utilizavam fontes visuais em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- 1. Nunca
- 2. Raramente
- 3. Às vezes
- 4. Muitas vezes
- 5. Sempre

ANEXO XXVII – Gráficos que representam a percentagem de respostas obtidas para algumas perguntas do questionário sobre a utilização de fontes visuais em sala de aula

