

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

A IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

A obra de Arte como meio para a empatia histórica

Dulcineia Cândida Bernardo Pinto

M

2025



A imagem no Ensino de História

A obra de Arte como meio para a empatia histórica

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

*Aos ventos do planalto de Carrazeda de Ansiães que tem nutrido a minha vida e
carinhosamente me trouxeram até aqui.*

Sumário

Índice de Figuras	9
Índice de Quadros	10
Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	12
Agradecimentos	13
Resumo.....	14
Abstract	15
Introdução	16
I Parte – Quadro teórico, institucional e metodológico.....	20
1.Definindo conceitos	22
1.1. Imagem.....	22
1.2. Obra de arte	22
1.3. A obra de arte e o sentir coletivo	29
1.4. Literacia visual	32
1.5. Empatia histórica	36
2.O desenvolvimento da sensibilidade artística em História: documentos curriculares e PNA .	43
2.1. PASEO	43
2.2. As Aprendizagens Essenciais de História.....	45
2.3. Plano Nacional das Artes (PNA)	48
3.Contexto da Intervenção.....	49
3.1. Contexto escolar	49
3.2. A amostra do estudo	50
II Parte – Quadro empírico, resultados e reflexão / problematização.....	51
Introdução.....	51
4.O início: “A guerra” de Otto Dix (o painel de Dresden)	52
4.1 Descrição da atividade	52
4.2. Análise dos resultados.....	55
5.Os efeitos socioeconómicos da queda bolsista de 1929.....	56

5.1. Descrição da atividade	56
5.2. Análise dos resultados.....	58
6.A reflexão crítica sobre Salazar	63
6.1. Descrição da atividade	63
6.2. Análise dos resultados.....	64
7.Museu Soares dos Reis - Análise de uma obra	68
7.1. Descrição da atividade	68
7.2. Análise dos resultados.....	70
8.Beijo Atómico - Trabalho artístico.....	77
8.1. Descrição da atividade	77
8.2. Análise dos resultados.....	80
9.Arte Indiana: Visitar o "The Metropolitan Museum of Art"	91
9.1. Descrição da atividade	91
9.2. Análise dos resultados.....	93
10.A rendição de Marcelo Caetano.....	94
10.1. Descrição da atividade	94
10.2. Análise dos resultados	96
11.Um viés de género	101
Distribuição por género	103
Diabolização ou feminização?	104
A agressividade como atributo masculino	107
Considerações finais.....	109
Referências Bibliográficas	119
Anexos.....	124
Anexo 1 – Trabalho de grupo sobre o impacto da 1ª Guerra Mundial na sociedade e nas mentalidades.....	125
Anexo 2 – Trabalho de grupo sobre os efeitos socioeconómicos da queda bolsista de 1929.....	130
Anexo 3 - Fotografia escolhida pelo grupo A. Migrant Mother, Nipomo, California, Nipomo, CA, 1936. Autor: Dorothea Lange. Impressão em gelatina de prata. Dorothea Lange Memorial Fund and the National Endowment for the Arts A78.124.101A.....	131

Anexo 4 – Fotografia escolhida pelo grupo B. Woman Holding Pail of Tomatoes, Coachella Valley, Coachella Valley, CA, 1935. Autor: Dorothea Lange. Impressão em gelatina de prata. Dorothea Lange. The Dorothea Lange Collection, the Oakland Museum of California. A67.137.94554.	132
Anexo 5 – Fotografia escolhida pelos grupos C e D. Damaged child, Schacktown.....	133
Anexo 6 – Reflexão do grupo D sobre a fotografia escolhida, Damaged Child.....	134
Anexo 7 – Reflexão crítica sobre Salazar (trabalho individual).....	135
Anexo 8 – Quadro de avaliação de conteúdo dos trabalhos “Reflexão crítica sobre Salazar”.	136
Anexo 9 – Gráfico com a distribuição dos desenhos realizados sobre da cabeça de Salazar (por partes anatómicas).....	137
Anexo 10 – À esquerda – Fotografia do trabalho do aluno 6 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; Fotografia de Adolf Hitler (1937) Fonte da fotografia: Bundersarchiv, Bild 183-S33882 (CC BY-SA). Disponível no site: https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-19717/adolf-hitler/	137
Anexo 11 – À esquerda – Fotografia do trabalho do aluno 2 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; Fotografia de Osama Bin Laden entrevistado por Hamir Mir, cerca de março de 1997 – maio de 1998. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Osama_bin_Laden_portrait.jpg	138
Anexo 12 - Transcrição do texto realizado pelo aluno 11 em forma de carta.....	138
Anexo 13 – À esquerda – Fotografia do trabalho do aluno 10 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; Fotografia da personagem Joker do filme “Joker” protagonizado por Joaquin Phoenix, (fotografia do cartaz), disponível em: https://destroythisnerd.com/2019/10/02/joker-2019/139	139
Anexo 14 - Transcrição do texto escrito pelo aluno 10.....	139
Anexo 15 – Exemplos do uso de slogans sobre a fotografia. Em cima (1): fotografia do trabalho do aluno 8 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; em baixo (2): fotografia do trabalho do aluno 7 da “Reflexão crítica sobre Salazar”.	140
Anexo 16 – Transcrição do texto realizado pelo aluno 7.	141
Anexo 17 - Fotografia do trabalho do aluno 1 da “Reflexão crítica sobre Salazar”	141
Anexo 19 – Exercício realizado pelo aluno 1 sobre uma obra patente no museu nacional Soares dos Reis.	143
Anexo 20 - Exercício realizado pelo aluno 2 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.	143

Anexo 21 - Exercício realizado pelo aluno 3 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.	145
Anexo 22 - Exercício realizado pelo aluno 4 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.	146
Anexo 23 - Exercício realizado pelo aluno 5 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.	147
Anexo 24 - Exercício realizado pelo aluno 6 sobre uma obra patente no Museu Soares dos Reis.	148
Anexo 25 – Trabalho artístico individual – Beijo Atômico.	150
Anexo 26- Exercício realizado pelo aluno 1 sobre o beijo atômico.	151
Anexo 27 - Exercício realizado pelo aluno 2 sobre o beijo atômico.	152
Anexo 28 - Exercício realizado pelo aluno 3 sobre o beijo atômico.	153
Anexo 29 - Exercício realizado pelo aluno 4 sobre o beijo atômico.	154
Anexo 30 - Exercício realizado pelo aluno 5 sobre o beijo atômico.	155
Anexo 31 - Exercício realizado pelo aluno 6 sobre o beijo atômico.	156
Anexo 32 - Exercício realizado pelo aluno 7 sobre o beijo atômico.	157
Anexo 33 - Exercício realizado pelo aluno 8 sobre o beijo atômico. Este aluno não realizou a proposta visual.	157
Anexo 34 - Exercício realizado pelo aluno 9 sobre o beijo atômico.	158
Anexo 35 – Trabalho completo do aluno 6 sobre o Beijo Atômico.	159
Anexo 36 – Arte indiana – Visitar o “The Metropolitan Museum of Art”	160
Anexo 37 – Exercício realizado pelo aluno 1 relativo ao trabalho Arte Indiana - Visitar o “The Metropolitan Museum of Art”	161
Anexo 38 – Trabalho individual – A rendição de Marcello Caetano.	162
Anexo 39 – Exercício realizado pelo aluno 1 sobre a rendição do Marcello Caetano.	165
Anexo 40 – Exercício realizado pelo aluno 2 sobre a rendição do Marcello Caetano.	166
Anexo 41 – Exercício realizado pelo aluno 3 sobre a rendição do Marcello Caetano.	167
Anexo 42 – Exercício realizado pelo aluno 4 sobre a rendição do Marcello Caetano.	168
Anexo 43 – Exercício realizado pelo aluno 5 sobre a rendição do Marcello Caetano.	169
Anexo 44 – Exercício realizado pelo aluno 6 sobre a rendição do Marcello Caetano.	170
Anexo 45 – Exercício realizado pelo aluno 7 sobre a rendição do Marcello Caetano.	171

Anexo 46 – Exercício realizado pelo aluno 8 sobre a rendição do Marcello Caetano.	172
Anexo 47 – Exercício realizado pelo aluno 9 sobre a rendição do Marcello Caetano.	173
Anexo 48 – Exercício realizado pelo aluno 10 sobre a rendição do Marcello Caetano.	174
Anexo 49 – Exercício realizado pelo aluno 11 sobre a rendição do Marcello Caetano.	175
Anexo 50 – Exercício realizado pelo aluno 12 sobre a rendição do Marcello Caetano.	176

Índice de Figuras

FIGURA 1 - OBRA “JAVALI” DE BORDALO II, AV. SÁ CARNEIRO (ENTRADA NORTE DO TÚNEL), BRAGANÇA, PORTUGAL.	30
FIGURA 2 - CONCEPTUALIZAÇÃO VISUAL DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR DE ENDACOTT & BROOKS.	42
FIGURA 3 - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE SALAZAR REALIZADO PELO ALUNO 5.	104
FIGURA 4 - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE SALAZAR REALIZADO PELO ALUNO 4.	106
FIGURA 5 - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE SALAZAR REALIZADO PELO ALUNO 9.	108

Índice de Quadros

QUADRO 1 - TRABALHO DE GRUPO SOBRE OS IMPACTOS DA 1ª GUERRA MUNDIAL SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.	54
QUADRO 2 - TRABALHO DE GRUPO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS ECONÓMICAS E SOCIAIS DA CRISE DE 1929 SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.	57
QUADRO 3 – TRABALHO INDIVIDUAL “REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE SALAZAR” SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.	63
QUADRO 4 - FICHA DE ANÁLISE INDIVIDUAL SOBRE UMA OBRA PRESENTE NO MUSEU NACIONAL SOARES DOS REIS SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.	69
QUADRO 5 - EMOÇÕES E SENTIMENTOS DESPERTADOS PELAS OBRAS OBSERVADAS NO MUSEU NACIONAL SOARES DOS REIS.	71
QUADRO 6 - IDEIAS E SIGNIFICADOS SIMBÓLICOS TRANSMITIDAS PELAS OBRAS OBSERVADAS NO MUSEU NACIONAL SOARES DOS REIS.	72
QUADRO 7 - RAZÕES DE ESCOLHA DAS OBRAS PATENTES NO MUSEU NACIONAL SOARES DOS REIS.	73
QUADRO 8 - RESPOSTAS À QUESTÃO: DE QUE FORMA A PESQUISA SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA OBRA MODIFICA A PERCEÇÃO/ COMPREENSÃO DA MESMA.	74
QUADRO 9 - TRABALHO INDIVIDUAL SOBRE A OBRA "ATOMIC KISS" SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.	79
QUADRO 10 - SÍNTESE DAS RESPOSTAS À 1ª QUESTÃO ATENDENDO ÀS UNIDADES MAIS RELEVANTES.	80
QUADRO 11 - ANÁLISE DOS PRINCIPAIS CONCEITOS PRESENTES NA 1ª QUESTÃO NO QUE DIZ RESPEITO À SUA POSITIVIDADE OU NEGATIVIDADE.	81
QUADRO 12 - SÍNTESE DAS RESPOSTAS À 2ª QUESTÃO ATENDENDO ÀS UNIDADES MAIS RELEVANTES.	83
QUADRO 13 - ANÁLISE DOS PRINCIPAIS CONCEITOS PRESENTES NA 2ª QUESTÃO NO QUE DIZ RESPEITO À SUA POSITIVIDADE OU NEGATIVIDADE.	84
QUADRO 14 - TABELA DESCRITIVA SOBRE OS TIPOS DE BOCA DESENHADOS PELOS ALUNOS E ESCOLHA DOS RESPECTIVOS MATERIAIS DE DESENHO.	86
QUADRO 15 - TABELA DESCRITIVA SOBRE OS TIPOS DE DESTRUIÇÃO DESENHADOS PELOS ALUNOS, SUA POSIÇÃO RELATIVAMENTE AOS LÁBIOS E MATERIAIS UTILIZADOS.	87

QUADRO 16 - TRABALHO DE INDIVIDUAL ARTE INDIANA: VISITAR O "THE METROPOLITAN MUSEUM OF SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.....	92
QUADRO 17 - TRABALHO INDIVIDUAL SOBRE A RENDIÇÃO DE MARCELLO CAETANO SEGUNDO A TABELA TAXONÓMICA REVISTA DE BLOOM.	95
QUADRO 18 - GRÁFICOS RELATIVOS ÀS RESPOSTAS À QUESTÃO DA ADEQUAÇÃO DA PINTURA "A RENDIÇÃO DE BREDAS" AO MOMENTO DE RENDIÇÃO DE MARCELLO CAETANO.	97
QUADRO 19 - RESUMO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1.5. DO TRABALHO "A RENDIÇÃO DE MARCELLO CAETANO".	99
QUADRO 20 - DISTRIBUIÇÃO DO GÊNERO DOS ALUNOS POR TRABALHO REALIZADO.....	103

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

2 de fevereiro de 2025 / Porto

Dulcineia C. B. Pinto /

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador de relatório por ter acedido ao meu pedido e ter sugerido a imagem como tema de estudo, a coragem da sua proposta reduziu os meus receios.

Agradeço à minha orientadora de escola, a sua dedicação é um exemplo de profissionalismo e de carácter. O ano de estágio passou muito rápido, o tempo discorre acelerado quando somos felizes.

Agradeço à minha colega de estágio pela amizade, presença e simpatia, atravessamos oceanos juntas.

Não menos importante, agradeço às alunas e alunos que se entregaram aos trabalhos, mesmo afirmando que não gostavam de imagens e ainda menos de obras de arte. Só a sua dedicação tornou possível a concretização deste relatório.

Agradeço, ainda, à minha família que alimentou sempre o meu gosto pela escola, pelos estudos e pela investigação. A sua paciência para comigo dão sentido ao meu mundo.

Resumo

O presente relatório tem como tema “A imagem no ensino da História – A obra de arte como meio para a empatia histórica” e os seguintes objetivos: *i)* avaliar a contribuição da obra de arte para a construção e compreensão do processo histórico bem como na aprendizagem das perspetivas históricas e no desenvolvimento da empatia histórica; *ii)* compreender a viabilidade da obra de arte como recurso na aprendizagem das implicações éticas da história, do desenvolvimento intrapessoal, na reflexão / compreensão de padrões de comportamento coletivos e individuais e *iii)* desenvolver a relação dos alunos com a obra de arte como mediador do desenvolvimento pessoal.

Realizamos o estudo em duas turmas do 12.º ano da disciplina de História A, de uma escola Secundária do concelho de Matosinhos. Foram realizados diversos trabalhos tendo sido analisados em pormenor cinco deles que integravam em conjunto todos os objetivos definidos.

Ao longo do ano letivo, mantivemos o foco no desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia visual necessárias para a boa execução do plano de trabalhos bem como no desenvolvimento intrapessoal e na reflexão / compreensão de padrões comportamentais coletivos e individuais estimulados pela análise e trabalho sobre a obra de arte.

A imagem no ensino da História é fundamental para o desenvolvimento integral do/a aluno/a como poderemos observar através das atividades propostas.

Palavras-chave: Obra de arte; empatia história; desenvolvimento intrapessoal

Abstract

The theme of this report is “Images in the teaching of History – Works of art as vehicles for historical empathy” and the following objectives: i) to evaluate the contribution of works of art to the construction and understanding of the historical process, as well as to the learning of historical perspectives and the development of historical empathy; ii) to understand the role of works of art as a resource in learning the ethical implications of history, intrapersonal development, reflection on/understanding of collective and individual patterns of behavior, and iii) to develop students’ relationship with works of art as vehicles for personal development.

We conducted the study in two 12th grade classes studying History A at a secondary school in the municipality of Matosinhos. Several studies were carried out, five of which were detailed in detail, integrating all the defined objectives.

Throughout the school year, we have focused on developing skills related to visual literacy to enable the successful execution of the work plan, as well as intrapersonal development and reflection/understanding of collective and individual behavioral patterns stimulated by the analysis and work on the work of art.

Images in the teaching of History are fundamental to the integral development of the student, as we can see through the proposed activities.

Key-words: Work of art; historical empathy; intrapersonal development

Introdução

Este relatório de estágio, intitulado “A imagem no ensino da História – A obra de arte como meio para a empatia histórica”, é realizado no âmbito da unidade de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação aqui apresentada agrega a experiência letiva que teve lugar no ano letivo de 2024-25, numa escola secundária do distrito do Porto, concelho de Matosinhos, na União de freguesias de São Mamede Infesta e Senhora da Hora.

Este trabalho tem como objetivo compreender como a imagem, nomeadamente a imagem artística, pode ser utilizada em contexto de sala de aula de modo a desenvolver a compreensão e empatia históricas.

A obra de arte, enquanto expressão máxima dos processos históricos, sociais e subjetivos, constitui-se como um recurso pedagógico privilegiado para promover, em sala de aula, a compreensão crítica da construção histórica e a análise reflexiva dos comportamentos individuais e coletivos. Permite atender a diversas perspetivas históricas, compreender padrões de comportamentos, suas causas e consequências e olhar criticamente os agentes envolvidos na construção histórica.

A obra de Arte permite também trabalhar a empatia histórica pois plasma o sofrimento humano, perplexidades, tentativas de evasão ou transformação dos agentes históricos. Apresenta-se como um produto de uma época e fonte histórica de grande potencialidade permitindo perceber os sacrifícios e injustiças sofridos pelos vários intervenientes e assim inferir como se sentiam e pensavam no passado. Por último, aponta sempre para as implicações éticas dos processos históricos e, por isso, indica um percurso de responsabilidade onde temos de responder, eticamente, perante as injustiças do passado.

Perante a completitude da Arte pergunto-me. “Não será a arte um reflexo do grande Outro? Aquele que temos procurado incansavelmente, de forma individual, mas também coletiva, atravessando o tempo e o espaço?”

Nesta busca individual ou coletiva, de nós mesmos ou do Outro, partilho a opinião de Rolando Toro¹: “É no encontro com o outro que recebo notícias de mim” (Rolando Toro *apud* Domingues, 2017: 21).

A Escola, em toda a sua diversidade, é um lugar privilegiado de encontro, e desencontros, com outros, colegas de turma, professores, funcionários, visitantes que a seu tempo se podem tornar conhecidos, amigos, inimigos ou desconhecidos.

Acreditando neste caminho de encontro, formulei três questões de partida:

- 1) De que forma a obra de arte pode contribuir para a compreensão e empatia históricas?
- 2) De que modo a obra de arte, enquanto documento histórico, pode agir como memorial, estabelecendo uma ligação entre a experiência do sujeito do passado e a consciência do sujeito contemporâneo?
- 3) Como pode a obra de arte, na sua condição de objeto histórico, operar como mediadora de processos de autorreflexão e de construção identitária no sujeito contemporâneo?

A partir destas três questões desenvolvi os seguintes objetivos:

a) avaliar a contribuição da obra de arte para a construção e compreensão do processo histórico bem como na aprendizagem das perspetivas históricas e no desenvolvimento da empatia histórica;

¹ Criador do Sistema Biodanza. Rolando Toro norteou a sua investigação de forma a construir o sistema de desenvolvimento pessoal e integrativo, nomeado por Biodanza. Neste sistema, através da dança e do encontro permanente com o outro, compreendemo-nos a nós próprios.

b) analisar o significado da obra de arte como recurso na aprendizagem das implicações éticas da história, do desenvolvimento intrapessoal, na reflexão / compreensão de padrões de comportamento coletivos e individuais.

c) aprofundar a relação dos alunos com a obra de arte como mediador do desenvolvimento pessoal.

Atendendo aos objetivos definidos, concebemos o trabalho pedagógico como um processo contínuo, no qual as atividades propostas se integraram de forma articulada nos conteúdos curriculares das respetivas turmas. A nossa orientadora de escola seguia uma planificação curricular trimestral, dentro da qual nos era possível escolher o dia da regência, já associado a um tema previamente estabelecido. Optámos por abordar temáticas relacionadas com os conflitos e tensões políticas do século XX, propondo atividades artísticas de natureza reflexiva que procuravam funcionar como catalisadores do processo de construção identitário pessoal. Como sabemos, o processo de construção identitário, revela-se, frequentemente, permeado por contradições, tensões e conflitos, que esperávamos ver externalizados através das atividades propostas.

As atividades pedagógicas apresentadas neste relatório foram realizadas ao longo do ano letivo, tendo em conta, como referimos, o desenvolvimento contínuo intrapessoal bem como de competências relativas à literacia visual, à consciência e empatia históricas. Deste modo, as atividades foram pensadas considerando os níveis cognitivos presentes na taxonomia de Benjamin Bloom revista em 2001 (Anderson et al, 2001). O planeamento das atividades atendeu a uma complexificação gradual dos níveis cognitivos visados, onde os primeiros trabalhos incorporavam níveis de cognição menos complexos como o memorizar, compreender e aplicar e os seguintes, níveis mais exigentes como os de analisar, avaliar e criar. Tendo em conta que o ano curricular permite a execução de inúmeras atividades, construámos dois ciclos de atividades que culminaram em propostas artísticas reflexivas; o primeiro ciclo é constituído pelas propostas de trabalho 1, 2 e 3, e o segundo pelas propostas de trabalho 4 e 5. As propostas de trabalho 6 e 7 funcionaram de forma mais

autónoma pois a proposta 7 não incluiu nenhum trabalho artístico de produção de imagem, ainda que tenha sido analisada, em pormenor, uma imagem. A organização das propostas em ciclos teve como objetivo a assimilação inconsciente dos processos cíclicos de identidade e a necessidade da repetição na aprendizagem e consolidação de conhecimentos.

Relativamente à organização do relatório apresentamos duas partes, na I parte encontra-se o quadro teórico, institucional e metodológico onde apresentamos o contexto teórico que modelou as nossas escolhas metodológicas e uma introdução ao contexto de intervenção escolar. Na II parte apresentamos o quadro empírico onde se apresentam as atividades realizadas bem como os seus resultados. Optamos por criar um capítulo para cada uma das atividades pois deste modo apresentam-se em sequência a descrição e resultados de cada atividade facilitando a leitura e compreensão das mesmas. Por último, apresentamos um pequeno capítulo sobre o viés de género presente nos resultados obtidos, que precede as considerações finais.

I Parte – Quadro teórico, institucional e metodológico

O título do relatório aponta para um tema vasto, abrangente e desafiante. Contudo, a escolha deste tema abarca, simultaneamente, uma necessidade pessoal, radicada num gosto pela imagem, em particular a obra de arte, e uma carência coletiva e social, que se define por uma pobre literacia visual na qual as nossas crianças, jovens e muitos adultos se encontram mergulhados. Esta última afirmação poderia ser fruto do senso comum, porém o dia em que Ângela Merkel não soube identificar num mapa onde fica a Alemanha, localizando-a em território russo, evidenciou como afirmou Ricardo Reis uma dificuldade transversal a muitos membros da nossa sociedade (Reis, 2015: 11).

As imagens a utilizar em sala de aula de História constituem-se por múltiplos tipos, integrando representações de obras de arte, mapas, fotografias, esquemas, gráficos, caricaturas, cartazes, entre outras. Pretende-se desenvolver da literacia visual, sabendo que a relação com a imagem se constrói desde o momento em que abrimos os olhos pela primeira vez e que os alunos desde o início da sua escolaridade são expostos a múltiplas imagens, cuja leitura é auxiliada pelo/a professor/a. O diálogo mudo e sensível que se realiza com a imagem é uma cocriação entre as imagens que nos chegam e as nossas “imagens” mentais (memórias e representações), decorrentes da nossa experiência do real e reconfiguradas em função de nossa experiência pessoal e emocional (Kossoy, 2005: 16).

Assim, recordo a paixão pela imagem que moldou toda a minha vida; o sonho adolescente de ser pintora, o percurso escolar secundário integrado numa escola artística e os muitos desenhos que realizei, em adulta, em escavações arqueológicas e para a minha tese de doutoramento em Letras, especialidade de Arqueologia. Sinto, tal como afirma Boris Kossoy, que o meu imaginário é “um baralho de iconografia infinita onde o real se confunde com a ficção” (Kossoy, 2005: 38), as imagens modelam a minha visão de mundo. Não esqueço, contudo, que as imagens possuem uma base histórico-social, um plano de

imanência do qual surgem e com o qual negociam permanentemente, dele “recebem energias e, por sua vez, criam cultura” (Isabel Capeloa Gil *apud* Reis, 2015: 12).

No mundo contemporâneo a imagem tem um papel predominante através da televisão e dos múltiplos dispositivos onde permanentemente temos contacto com imagens e imagens em movimento, telemóveis, tablets, computadores, smartwatch, e todos os meios de publicidade presentes no espaço público. Tiago Coelho refere a urgência da utilização de uma metodologia de ensino que permita a leitura da imagem devido à grande disponibilidade destes dispositivos (Coelho, 2012: 189). Contudo, mais do que ensinar a ler a imagem, é necessário ensinar a ler a imagem no mundo, pois o ato de ensinar é um ato político (Paulo Freire, 1985 *apud* Coelho, 2012: 189).

A obra de arte, nomeadamente a pintura possui particularidades de cada época, o pintor coloca as suas observações sobre determinado assunto que irá pintar (Coelho, 2012: 191) e desse modo, o contexto histórico, económico e cultural da época estão sempre presentes. Contudo, devemos compreender que a imagem é uma representação ainda que eu acredite que é na leitura dessa representação que a aprendizagem ocorre e no modo de perguntar: “O que é que o outro pintou / representou? Como é que o outro se sentia face àquele contexto histórico particular? Como é que eu me coloco perante essa realidade representada?”

Ensinar História é ensinar a compreender o processo histórico, mas também a afirmação de múltiplas perspetivas. Por isso, a imagem artística como o resultado de um processo histórico, individual e coletivo, é um recurso que considero muito interessante para responder aos objetivos que enunciei.

1. Definindo conceitos

1.1. Imagem

O significado do termo imagem encontra-se relacionado com o de representação, de pessoas ou coisas, mas também de ideias, bem como com o de semelhança². Uma imagem diferencia-se de um texto na medida em que utiliza pouco ou não utiliza de todo um código linguístico. Desse modo, a imagem utiliza sobretudo signos e códigos não linguísticos tendo-se alicerçado em grande parte da História do Ocidente na semelhança com o real. Como refere Foucault, “até ao final do século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental” (Foucault, 1985: 33). Assim, muitas imagens históricas (até ao séc. XVI) são representações que espelham o mundo, o teatro da vida; convenientes, pois aproximam-se ou tocam esse mesmo mundo (Foucault, 1985: 33). Por outro lado, a antiguidade de determinadas imagens coloca-as quase automaticamente no patamar de obra de arte, pois o valor da antiguidade tem a pretensão de influenciar grandes massas (Riegl, 2014: 50). Ainda que a antiguidade não seja por si uma característica definidora da obra de arte, ela relaciona-se com as tradições artísticas e eventualmente com as experiências imaginativas e novidades criativas de cada período histórico; estas sim características definidoras de uma obra de arte (Almeida e Murcho, 2024: 167).

Deste modo, mais do que falar da imagem, vale a pena determo-nos um pouco na definição de obra de arte e no modo em como pretendemos que esta seja utilizada em sala de aula.

1.2. Obra de arte

O conceito de obra de arte aplica-se a um conjunto de “objetos” muito diversificado que incluiu, atualmente, pinturas, esculturas, edifícios (arquitetura), peças musicais e canções,

² Significado da palavra "imagem", no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2025. Consultado a 30 de maio de 2025. Disponível na internet: <https://dicionario.priberam.org/imagem>.

peças de dança e teatro, filmes, obras literárias, fotografias, obras performativas (Almeida e Murcho, 2024: 144). Na história do Ocidente, cujas raízes se encontram na cultura grega, a arte foi entendida como imitação. Platão e Aristóteles defendiam que a arte é imitação ou mimese e até ao século XIX, a arte era encarada como um reflexo da natureza, e a melhor imitação era normalmente mais digna de admiração (Almeida e Murcho, 2024: 146). Contudo, Platão afirmava que “a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo facto de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição.” (Platão, 1987: 455) Deste modo, é visível um certo desprezo pela arte pois esta não permitia atingir a verdade ou o conhecimento verdadeiro, era uma imitação, uma cópia, apenas uma aparição. Aristóteles, pelo seu lado, tinha um modo mais abstrato de compreender a arte que expôs no seu livro “A Poética” (Aristóteles, 2008). Ali, a arte não só imitava como representava e ajudava os seres humanos a aprenderem, a compreenderem melhor as situações e as emoções envolvidas nessas situações e a olharem de outro modo para a realidade representada. Platão e Aristóteles usaram como exemplo obras artísticas diferentes (Platão refere a pintura e Aristóteles as artes do espetáculo – dança e teatro) o que certamente influenciou a forma como entendiam a obra artística.

Os conceitos de **imitação e representação** coexistiram sendo que o conceito de representação é mais abrangente que o de imitação aplicando-se a “objetos” que o conceito de imitação excluía (Almeida e Murcho, 2024: 148). Por sua vez, a representação agrega uma série de ideias abstratas particulares delineadas por Foucault como a conveniência, emulação, analogia, simpatia e assinalação (Foucault, 1985). Ainda que este autor não o afirme perentoriamente, a obra de arte é entendida como uma **assinalação**, algo que marca e desloca significados pois o sistema das assinalações inverte a relação do visível com o invisível (Foucault, 1985: 43). Essa marca que constituiu a assinalação é impossível sem a semelhança (algo que está na base da imitação) e “o mundo do similar só pode ser um mundo marcado” (Foucault, 1985: 42). Foucault introduz a ideia de que a assinalação e o que ela designa são exatamente da mesma natureza contradizendo a ideia de Platão de que uma imitação que nunca atinge o real, e ainda menos a verdade.

A linha que separa a **representação da expressão** no que concerne à obra de arte é muito fina pois a expressão é uma manifestação de algo, em sentido lato, ou de nós mesmos (do nosso universo interior). Não querendo entrar na discussão da definição de representação versus manifestação, atenderemos a que no final do século XVIII, com início do movimento romântico, os artistas, a par de representarem a natureza que os rodeava, exprimiam o seu universo interior nas suas obras. Almeida e Murcho referem que: “a arte tornou-se um veículo para exprimir emoções” sendo que “para os românticos o interesse da arte reside no interior e não no exterior do sujeito” (Almeida e Murcho, 2024: 149-150).

Os estudos no campo da neurociência, nomeadamente de António Damásio (Damásio, 2000) tem vindo a consolidar a ideia de que as **emoções** são fundamentais para o processo de tomada de decisões, muitas das quais fulcrais para a vivência plena em sociedade. Damásio propõe a tese do primado das emoções nos processos decisórios. Decidir não é uma questão de tão-somente saber ou julgar, mas, sobretudo, de sentir, afirmando que os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem percetual e tão dependentes do córtex cerebral como qualquer outra (De Lima, 2014). Fundamenta a sua tese a partir do famoso caso de Phineas Gage, que ao sofrer um grave acidente de trabalho, sobrevive-lhe com uma lesão cerebral no córtex pré-frontal ventromediano, uma região que afeta a tomada normal de decisões. Resumidamente, os pacientes, com este tipo de lesões, não veem a sua capacidade motora ou intelectual comprometida, mas sim a sua capacidade de sentirem o que os rodeia, por exemplo de se sentirem angustiados ou tristes perante imagens ou situações que provocariam angústia ou tristeza. Essa ausência conduz a tomadas de decisões que não se coadunam com o meio social onde vivem, podendo ser conotadas como imorais, ou mesmo perigosas podendo colocar em risco a vida social e física do paciente.

António Damásio aponta para complexidade do processo de tomada de decisões quando coloca a hipótese do marcador-somático, ou seja, a ideia que o corpo marca (registra) emoções que influenciam nos nossos processos decisórios (De Lima, 2014), afirmando uma interrelação entre corpo e cérebro enquanto organismo e sua relação com o ambiente físico

e social. Deste modo, não há uma racionalidade pura nas tomadas de decisão, pois estas dependem dos marcadores-somáticos, como refere Damásio “[...] a mente não está vazia no começo do processo de raciocínio. Pelo contrário, encontra-se repleta de um repertório variado de imagens [...]” (Damásio, 2000 *apud* De Lima, 2014).

Perante este conhecimento, não é de estranhar que a arte, como criação humana, expresse emoções, de uma forma consciente a partir do movimento romântico, mas também de uma forma inconsciente em períodos anteriores, pois o ser humano age através da emoção.

Contudo, devemos frisar que a arte expressa muito mais do que a emoção, seja ela pessoal ou coletiva. Com Kant e Goethe inicia-se uma outra forma de compreender a arte, que ultrapassa os conceitos de imitação, representação e expressão emocional do ser humano. A arte existe por si mesma, “nem a arte nem a natureza tem uma finalidade, um objetivo; os produtos da arte e da natureza são e existem independentemente da finalidade que os homens impõem a eles” (Kestler, 2006: 46). Inicia-se, então, uma reflexão mais profunda sobre a estética e evidentemente uma discussão sobre a relação entre a arte e o conceito de Belo.

De um modo muito resumido, a qualificação de algo como **Belo** / estético envolve três fatores: a experiência estética que radica num prazer desinteressado; a atitude estética que envolve uma percepção desinteressada e as propriedades estéticas que se encontram presentes no objeto estético (Almeida e Murcho, 2024: 129). Os filósofos dividiram-se entre aqueles que pensavam o objeto artístico como belo (objetivistas) e aqueles que acreditavam que a beleza não é uma propriedade dos objetos, mas radica naquilo que as próprias pessoas sentem quando os observam (subjativistas). Kant classificou os juízos estéticos como reflexivos e os juízos de conhecimento (cognitivos) como objetivos, no entanto evitou o subjativismo radical afirmando que os juízos estéticos seriam universais (Almeida e Murcho, 2024: 139). Kant afirmou que se o contexto onde as pessoas vivem fosse o mesmo, não haveria divergência de gostos pois as nossas faculdades, incluindo a faculdade do **gosto**, funcionariam de forma idêntica em todos. Apesar desta afirmação não

ser, ainda, passível de comprovação científica, cremos que é importante a percepção de que o contexto de vida de cada um influencia diretamente a avaliação estética. A escola pode e deve ser um meio de desenvolvimento de uma percepção estética mais profunda e completa e menos sujeita às variações presentes no senso comum, essencialmente subjetivista.

Já no século XX, Frank Sibley afirma que é a presença de determinadas **propriedades estéticas** que nos leva a qualificar, descrever e nomear determinado objeto como estético. Não existem características não estéticas que sirvam como condição para a aplicação de termos estéticos (Sibley, 1959: 424) como harmonia, elegância, equilíbrio, delicadeza ou graciosidade, entre outros. Deste modo, são as propriedades estéticas que definem o objeto artístico.

Contudo, a mera descrição de um objeto através de termos não estéticos não é de nenhuma forma uma pré-condição para nos conduzir à afirmação inequívoca de que, esse mesmo objeto, possui uma propriedade estética (Sibley, 1959: 426). Sibley refere um exemplo contundente: “Um poema tem força e poder por causa da regularidade da sua métrica e rima; outro é monótono e carece de impulso e força por causa de sua métrica e rima regulares” (Sibley, 1959: 429).

Aparentemente, é a presença da sensibilidade estética em determinados indivíduos que permite afirmar que certos objetos possuem propriedades estéticas, mesmo que tal não seja evidente através da aplicação de termos não estéticos, pois nenhuma regra é aplicável. Assim, entre o objeto artístico e a percepção do mesmo existe um abismo que pode ser (ou não) transposto através do desenvolvimento da **literacia visual**, mas que alguns indivíduos transpõem, facilmente, através daquilo que Jerome Stolnitz definiu como atitude estética (Stolnitz, 2007). A **atitude estética** é uma atenção / percepção desinteressada porque não possui qualquer interesse de carácter prático (Almeida e Murcho, 2024: 131). Stolnitz afirma que a percepção estética é complacente, atenta, perspicaz, entusiasta (Stolnitz, 2007: 52) e que pode ocorrer nos entremeios da percepção prática, “como quando o turista em férias, mergulhado na tarefa absorvente de guiar a setenta ou oitenta quilómetros por hora

numa estrada principal, para chegar ao seu destino, relanceia os olhos pelas árvores, as colinas ou o mar” (Stolnitz, 2007: 48). Cultivar uma atitude estética exige seguir a orientação do objeto e reagir em consonância com ele, resistir à classificação, à análise e ao juízo, permitindo ao objeto a “oportunidade” de mostrar que pode ser interessante percebê-lo (Stolnitz, 2007: 50-52). cremos que é uma forma sublime de perceber a realidade, olhando-a com **complacência** encontramos nela beleza. Contudo, é também aqui que reside um problema na tese de Stolnitz compreendida como uma variante genérica da fundamentação kantiana do domínio autónomo dos juízos estéticos (Ferreira, 2011a: 24). Sendo uma tese generalista que não define um conceito para a arte (somente para a atitude estética) é criticada por George Dickie como impraticável (Ferreira, 2011a).

Dickie formula na atualidade e também em resposta à arte contemporânea, a **teoria institucionalista da arte** na qual afirma que ser ou não ser arte é apenas uma questão de aquisição desse estatuto, pelo que nada é intrinsecamente arte (Almeida e Murcho, 2024: 163). Nesta teoria, um objeto é arte quando alguém do mundo da arte o considera digno de ser proposto como candidato a apreciação (artistas, especialistas ligados às instituições artísticas – curadores, museólogos, críticos de arte, em suma todo o corpo que compõem o sistema da arte). Esta é uma visão muito prática e que responde à variedade das escolhas que permeiam as instituições relacionadas com a arte a nível planetário.

Contudo, a teoria institucionalista de Dickie nega que a arte tenha uma essência, características intrínsecas à mesma que a façam valer por si mesma, em parte porque afirma que essas mesmas características além de essencialistas são normativas, ou seja, dependem das opiniões dos autores que as definem (Almeida e Murcho, 2024: 161). Deste modo, esta teoria permite que a morte da arte possa ocorrer “por uma decisão dos membros que a alimentam, já que em essência, ela não tem nenhum compromisso genérico com qualquer valor que justifique a sua permanência” (Ferreira, 2011b: 25). Assim, Dickie anuncia uma morte da arte, já que sem essência (e sem necessidade), será uma questão de tempo o seu desaparecimento.

Antes de terminarmos esta breve introdução ao conceito de arte não podemos deixar de referir um autor que consideramos importante para a compreensão da estética. Apesar da crueza da teoria institucionalista, esta deixa adivinhar que o que sustenta a dinâmica institucional da arte são as propriedades / características intrínsecas à obra de arte (Ferreira, 2011b: 23) mesmo que Dickie não as aceite. Assim teremos de recuar no tempo e determo-nos na estética de Hegel. Para Hegel a arte é **a aparição sensível da ideia** (Biemel, 1962: 149) sendo que a palavra aparição (traduzida do alemão Schein) pode ter aqui um duplo sentido entre aparição e aparência. Esta questão é importante pois o termo aparência remete para o conceito de arte como imitação que radica no próprio pensamento ocidental. Hegel fala-nos da arte como uma aparição sensível da ideia, contudo sustem ou sustenta que a arte deve ajudar-nos a desfazer-nos da aparência sensível (Biemel, 1962: 150). O termo sensível relaciona-se aqui com o mundo percecionado pelos **sentidos**, o real material e por isso a obra de arte apesar de usar o real material (quer como matéria-prima quer como aparência) almeja a superação desse mesmo real. Para Hegel a realidade sensível não é a verdadeira realidade, assim a aparência que a arte nos oferece permite superar a realidade imediata, a realidade sensível (Biemel, 1962: 152).

Assim, a obra de arte condensa uma ideia que depende do contexto histórico. Hegel afirma que a cada forma histórica corresponde uma certa manifestação da ideia (Biemel, 1962: 156). Contudo, o conceito de ideia de Hegel inclui o conceito de verdade, ou melhor algo possui verdade somente na medida em que é ideia. Então, a ideia é uma essência que se procura, mas para a qual Hegel não aponta um caminho específico. A compreensão da ideia é um passo para a compreensão do **absoluto**, que Hegel almeja atingir através da filosofia, e não através da arte e da religião, que considerava etapas anteriores nesse caminho para a compreensão do absoluto. Biemel, remata afirmando que: “é muito provável que pela arte, e através da arte, o Homem procure o seu destino, busque o sentido da sua situação no mundo como busca também através da filosofia e da religião” (Biemel, 1962: 162).

Pessoalmente, quando olho para uma obra de arte concretizo esse olhar através de uma atitude estética complacente, tal como define Stolnitz, mas também permito que a imagem

se configure como poética onde a sua explosão é inevitável. Gaston Bachelard afirma a **explosão da imagem**, pois esta não é concebida como objeto/coisa/simulacro (Gomes, 2021) mas sim como um movimento do psiquismo criador, tanto da parte do sujeito que cria como da parte do fruidor da criação. Tal como refere Ana Gomes: “A imagem bachelardiana é uma função da imaginação criadora em sua capacidade de criar mundos absolutamente novos. Ela traz um sentido inaugural (Gomes, 2021)”. Deste modo, dou uma oportunidade à imagem para que esta possa ressoar em mim, para que possa criar novos mundos a partir de todos aqueles já criados e com todos os que possam ainda existir. De seguida, passo para a transposição da aparência de Hegel, nem tudo é o que parece, mas tudo pode ser também o que parece. Assim, para realizar a minha leitura final de uma imagem, apoio-me na **análise iconológica** de Panofsky que aponta um caminho interpretativo para além da descrição visual (iconografia) para a compreensão do significado intrínseco, mensagens ocultas, que se constroem atendendo ao contexto histórico, cultural e social do período da criação da obra. Este é um dos caminhos que pretendo mostrar aos meus alunos.

1.3. A obra de arte e o sentir coletivo

Como pudemos observar no breve subcapítulo sobre a definição de obra de arte, é visível uma tendência para perceber o artista como uma figura solitária que teria a capacidade de, através do seu isolamento, subjetividade e individualismo, criar uma obra de arte que refletiria, de algum modo, o real (sendo esse real percecionado pelo espetador). Contudo, investigadores contemporâneos têm vindo a afirmar que a figura do artista solitário é uma invenção moderna, para a qual contribuíram as biografias de alguns pintores do renascimento em chave de hagiografia (Pellejero, 2023: 239). De facto, é na contemporaneidade e com o crescimento do capitalismo que se promove a ideia de que a obra de arte se encontra separada da vida comum e de que o museu é o lar adequado para essas mesmas obras (Reis & Bagolin, 2011: 316). Segundo Dewey (2010), com a assunção do capitalismo, a arte passa a ter um lócus distante da vida comum, sendo objeto de

colecionamento, sinal de cosmopolitismo económico, indicadora de status cultural superior (Andrade & Balancieri, 2023). Assim nasce uma mentalidade moderna e contemporânea onde os indivíduos são vistos com menor ou maior capacidade imaginativa e criativa, demarcando quem pode e quem não pode usufruir da produção artística da humanidade (Andrade & Balancieri, 2023). Os contextos capitalistas, industriais e nacionalistas definem que a arte é um bem cultural não acessível a todos, definição essa contrária à visão da arte como experiência, imaginada, tecida e desenvolvida em meio à vida³.

Figura 1 - Obra “Javali” de Bordalo II, Av. Sá Carneiro (entrada norte do túnel), Bragança, Portugal.



Fonte: Fotografia de Trev Whelan ⁴ de Javali de Bordalo II em Bragança, Portugal.

Para Dewey, a arte desinteressada participava, na sua origem, dos modos de ver e de sentir dos indivíduos que a perfizeram (Reis & Bagolin, 2011) mas também participava da vida coletiva, por exemplo as artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura não eram

³ Dewey 2010 em ANDRADE & BALANCIERI, 2023.

⁴ Sobre o artista Trev Whelan disponível na internet: www.trevorwhelan.com

A fotografia foi retirada da página do Facebook de Bordalo II que faz referência ao artista Trev Whelan:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1008778689181034&id=234270073298570&set=a.303259783066265>

(no Passado) manifestações que habitavam teatros, galerias e museus mas ligavam-se organicamente umas às outras – a pintura e a escultura com a arquitetura; a música e o canto com os ritos e cerimónias da vida de determinado grupo (Reis & Bagolin, 2011).

A arte pública vem por em evidência a arte como celebração emotiva e coletiva na sua génese; localizada, permanente, gratuita, induzida e durável (Furtado, 2012: 121).

“Atuando no corpo de forças da cidade, a arte é capaz de provocar marcas indeléveis em seus habitantes, torná-los sensíveis e críticos. Mais do que simples presença na cidade, a obra de arte propõe um encontro contínuo e reflexivo com o mundo” (Quintella e Masson, 2011 *apud* Furtado, 2012: 120).

Surge assim, através da arte pública, o ressurgir do debate sobre a arte como experiência, da relação da experiência do artista com a experiência do espetador visando uma resignificação de relações sociais concretas, criando significados que produzem tensões entre o tradicional e o novo, que é o que pode produzir divergências, conflitos, e a partir daí, mudanças sociais significativas (Furtado, 2012: 122).

Contudo, mais do que a arte pública, a arte criada por um coletivo coloca em evidência a obra de arte como um reflexo do sentir coletivo, de uma mente que atravessa a sociedade, que a compõe e que a transforma, quando necessário.

“Há algo de transcendente nas formas de criação coletiva, algo que nos fala de maneira direta o que é e significa estar juntos e pôr em comum, algo que, excedendo as formas ordinárias de estar no mundo, pode levar-nos a mistificar a sua singela origem humana” (Pellejero, 2023: 232)

Devemos recordar que obras como a Capela Sistina foram pintadas a diversas mãos, mesmo que orientadas por um mestre, lembrando obras de arte performativas, como a dança, o teatro, o cinema, a música de orquestra, criadas em conjunto e em diálogo permanente. Na filosofia Gilles Deleuze e Félix Guattari trabalharam juntos em algumas das suas melhores

obras, escreveram: “Ao Anti-Édipo o escrevemos em duo. Cada um de nós era vários, em total já éramos muitos.” (Deleuze-Guattari, 1980 *apud* Pellejero, 2023: 241).

Desta forma, retorno ao passado, ao meu 12º ano, em que para a avaliação final da disciplina de História de Arte estudei o pintor Van Gogh e assim chamei ao meu trabalho: “Van Gogh – Os homens sentem-se sós porque constroem muros em vez de pontes”. Este pintor-mártir pobre e isolado desejava ardentemente o encontro, confessava ao seu irmão que sentia dentro de si um grande fogo interior, que todos viam fumegar, mas perante o qual ninguém se detinha a aquecer-se (PELLEJERO, 2023: 240). Acredito que as suas obras foram as pontes que construiu para outros, onde todos eram chamados a participar.

1.4. Literacia visual

O conceito de literacia visual foi apresentado em 1966 por John L. Debes (Duchack, 2014: 43). Trata-se de um conceito multidisciplinar referente a um grupo de competências visuais que um indivíduo pode desenvolver ao ver, mas também ao ter e integrar outras experiências sensoriais. A literacia visual define-se, de modo resumido, como a capacidade para discernir e interpretar as ações, objetos e símbolos visíveis, naturais ou artificiais (Roger & Debes, 1972: 9).

A tarefa de “ler” uma imagem deveria ser fácil e intuitiva já que o mundo atual é imagético, as crianças e os adolescentes privilegiam a imagem mais do que os textos e possuem um acesso permanente às mesmas devido às múltiplas possibilidades tecnológicas disponíveis (Coelho, 2012: 189). Estima-se que o consumo recreativo digital – sob todas as formas (smartphones, tablets, televisão, consolas de jogo, etc) – a partir dos dois anos de vida, nos países ocidentais, é diariamente e em média de 50 minutos. Esse valor aumenta exponencialmente e entre os 13 e os 18 anos, ascende até às sete horas e quinze minutos diários (Desmurget, 2021: 17). Atendendo a que a maioria dos conteúdos digitais é realizado através da utilização da imagem e parcamente através de texto, é expectável que as crianças e jovens estejam mais propensas à potencial leitura adequada de imagens.

Na década de 70, quando John Debes se debruçou sobre os projetos de literacia visual, era clara a positividade com que observava as gerações mais novas, que considerava mais aptas intelectualmente e cuja a importância da televisão no seu desenvolvimento se tinha feito presente (Roger & Debes, 1972: 8). Seria de esperar que decorridos 50 anos, com um desenvolvimento astronómico de *gadgets* que possibilitam a visualização de imagens e imagens em movimento, as crianças e jovens tivessem adquirido um sem número de competências. As gerações mais novas são mesmo consideradas nativas digitais porque desde tenra idade estiveram expostas a um mundo virtual, muito dele construído especificamente para elas, desde canais televisivos de animação que possibilitam o *streaming*, a jogos e outras possibilidades de entretenimento. É exatamente no entretenimento desmedido que parece residir o problema. De facto, “as práticas das novas gerações articulam-se, antes de mais, em redor de atividades recreativas, no mínimo básicas e pouco formativas: programas de televisão, filmes, séries, redes sociais, videojogos, sites de compras, videoclips, diversos tipos de vídeos, etc” (Desmurget, 2021: 34) que são, genericamente, consumidas de uma forma acrítica.

Isabel Gil fala-nos da multividência da literacia visual, onde esta se constitui como um modo de perceber o mundo radicados nos pré-conceitos valorativos, éticos ou políticos de cada um (Subtil, 2011: 173). Afirma que “a visão não é uma característica biológica e natural que funciona de modo idêntico em indivíduos saudáveis, mas que a potencialidade biológica é condicionada pelo enquadramento sociocultural” (Subtil, 2011: 173). Neste ponto, Isabel Gil aproxima-se da visão de David Hume que afirmou a ideia do **padrão de gosto**. Para Hume, em países e épocas diferentes forma-se um conjunto de princípios baseados na observação e que é, universalmente, aceite como agradável (Almeida & Murcho, 2024: 137). Tal padrão, é uma manifestação do complexo sistema de relações humanas culturais, sociais, económicas e políticas. Assim, Hume considerava que os gostos não são indiscutíveis e que nem todos valem o mesmo (Almeida & Murcho, 2024: 137). Sob esta perspetiva, podemos questionar o padrão de gosto que atravessa a nossa cultura (das

crianças e jovens, mas também dos adultos) e que dificulta a apreensão de uma leitura da imagem mais profunda e significativa.

Tal como refere Philip Yenawine, a exposição às imagens permite, apenas, a leitura de imagens simples que seguem convenções ou narrativas conhecidas ou de senso comum, não imagens imprevisíveis quanto ao seu significado (Yenawine, 2005: 2). De facto, todos conseguimos ler imagens, no entanto o padrão de gosto que nos conduz produzirá uma leitura dentro desse mesmo padrão, não sendo útil no caso de obras mais complexas como são as obras de arte, ou obras que operam dentro da ambiguidade, como a propaganda. A leitura de uma imagem exige conhecer as intenções do artista, ou pelo menos conhecer o contexto sociocultural em que este estava inserido e que será plasmado em parte ou no todo na sua obra. Esta leitura exige também a aplicação de sistemas de pensamento, a capacidade para repensar as nossas próprias opiniões e aquisição de um corpo de informação que suporte as nossas conclusões e julgamentos (Yenawine, 2005: 1).

Um dos problemas que se coloca na aprendizagem da leitura das imagens é que não sabemos se existem estágios de compreensão da imagem similares ao da aprendizagem da leitura, ou da aquisição da linguagem (Yenawine, 2005: 2). Ao saltarmos esses estágios ou passarmos por eles de uma forma deficitária poderemos ficar, irremediavelmente, incapacitados na leitura de imagens, no futuro. Pessoalmente, não sou fatalista em relação a este tipo de aprendizagem pois são inúmeros os exemplos de pintores que começaram a sua carreira já na vida adulta, tendo atingido uma performance de excelência, como o tão conhecido Vincent Van Gogh.

Contudo, questiono-me com e a partir das questões colocadas por Roger e Debes em 1972: “O que pode a criança visualmente literata fazer que a criança verbalmente literata não pode fazer? De que forma o comportamento da criança literata visual é diferente?” (Roger & Debes, 1972: 9). Questiono-me se a pessoa literata visualmente é, e em que aspetos, diferente da pessoa não literata visualmente? Roger e Debes não responderam a estas questões, que são extremamente difíceis de responder, pois as variantes que influenciam o

comportamento humano estão longe de, apenas, estarem radicadas nas diversas literacias humanas.

Revejo-me na atitude de Isabel Gil perante as imagens, uma atitude que procura um equilíbrio entre o espanto, o fascínio e a crítica (Subtil, 2011: 172). Mas mais do que uma paixão pelas imagens e pelo seu mistério, eu encontro-me na visão de Gaston Bachelard onde “Pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar” (Bachelard, 1979). É nesta afetação pela imagem que eu acredito que se encontra radicada a literacia visual.

Abigail Housen é a autora de referência no que concerne aos estudos de desenvolvimento estético, devido à sua investigação e recolha de dados com mais de 20 anos (Yenawine, 2005:3). Esta autora formulou uma escala de desenvolvimento estético (literacia visual) que compreende 5 estágios. No primeiro estágio de desenvolvimento estético as pessoas respondem à imagem com base nas suas histórias pessoais (Yenawine, 2005: 3), são afetadas diretamente por elas e respondem-lhes afetivamente. Contudo para que esta leitura da imagem não se limite a uma visão pessoal e emocional bem como a um reflexo do padrão de gosto cultural, é necessário que o indivíduo não confie no seu próprio julgamento, saltando para o estágio 2. Neste estágio os indivíduos desenvolvem capacidades básicas, aprendem conceitos essenciais e tem uma pequena base de informações (Yenawine, 2005: 3). É o estágio da literacia funcional que também se constitui como um momento onde o indivíduo pode e deve questionar as suas crenças e valores, culminando na questão: “O que me faz ler a imagem deste modo?” É um excelente momento não só para o desenvolvimento da literacia visual como para o desenvolvimento pessoal. A partir do estágio 3 consolida-se a literacia visual, que se pauta pelo sistema de investigação próprio da História de Arte. Geralmente quem atinge o último estágio de desenvolvimento fez da arte um dos seus objetivos de vida (por exemplo a profissão) possuindo uma forte capacidade de mediação e análise crítica.

Panofsky propõe a análise da imagem em 3 níveis: o primário ou natural (pré-iconográfico); o secundário ou convencional (iconográfico) e o último que contém a interpretação iconológica (Panofsky, 2007: 50-52). Na análise primária identificam-se formas, configurações de motivos e cores, relações entre os motivos e percebem-se significados primários, naturais ou expressionais. Em suma, é realizada uma descrição formal dos elementos presentes, das suas relações e apresentações. Na análise secundária relacionam-se os motivos artísticos, suas combinações e composições a assuntos e conceitos, histórias e alegorias (Panofsky, 2007: 50-51). Para tal, é necessário conhecer e reconhecer na representação temas e assuntos específicos. À medida que avançamos na leitura iconográfica, na identificação de alegorias, personificações e símbolos adentramos naquilo que Panofsky nomeou como iconologia. A iconologia de Panofsky encontra-se próxima de ideia de Hegel presente na obra de arte. A iconologia estuda os valores simbólicos que muitas vezes são desconhecidos pelo próprio artista e podem até diferir enfaticamente do que ele conscientemente tentou expressar (Panofsky, 2007: 53) e, portanto, se constituem no plano da ideia de Hegel. Para realizar uma leitura iconológica é necessário aquilo que Panofsky denominou de intuição sintética, que, tal como ele disse, pode estar mais desenvolvida num leigo talentoso do que num estudioso erudito (Panofsky, 2007: 62). Contudo, o estudioso terá sempre de balizar a sua intuição com o conhecimento da época histórica onde se integra a obra bem como da comparação com tantas outras obras do mesmo período histórico. A intuição é uma bússola que nos serve de orientação e que devemos usar com os devidos cuidados, não vá encontrar-se desmagnetizada.

1.5. Empatia histórica

Para se compreender o conceito de empatia histórica e sua importância é necessário perceber o que é a inteligência emocional, como se define, e a forma como esta se encontra relacionada com a empatia, enquanto conceito em Psicologia. Daniel Goleman popularizou o conceito de Inteligência Emocional na década de 90 do séc. XX a partir da investigação de

Peter Salovey, Robert Sternberg e Howard Gardner, com a sua obra “Inteligência Emocional” (Goleman, 1995) onde explicitou o conceito e suas componentes principais.

O conceito de Inteligência Emocional é complexo pois integra os conceitos de autoconsciência (conhecer as nossas próprias emoções); autocontrolo emocional (gerir as nossas emoções); automotivação (motivarmo-nos a nós mesmos); empatia (reconhecer as emoções dos outros) e inteligência social (gerir relacionamentos) (Goleman, 1995: 63-64). Nas palavras de Goleman e de uma forma resumida, a autoconsciência significa “ter consciência tanto do nosso estado de espírito como dos nossos pensamentos a respeito desse estado de espírito” (Goleman, 1995: 67) e o autocontrolo emocional significa controlar as emoções perturbadoras pois esta é a chave para o bem-estar emocional (Goleman, 1995: 76). A automotivação diz respeito à mobilização das emoções ao serviço de um objetivo que é essencial na concentração da atenção, competência e criatividade (Goleman, 1995: 63).

Por sua vez a empatia é dos conceitos mais complexos pois os estudos em psicologia indicam que a sua origem remonta à primeira infância (Goleman, 1995: 119). Assim é na primeira infância que o ser humano desenvolve a atitude empática, com tudo o que tal significa, desde um parco desenvolvimento até um pleno desenvolvimento.

De facto, o sentido técnico original da palavra empatia quando foi pela primeira vez usada, nos anos 20, por E. B. Titchener, um psicólogo americano, deu-se a partir do conceito de *mimetismo motor* (Goleman, 1995: 120). Este mimetismo motor diz respeito às ações conduzidas por crianças nos primeiros anos de vida, mimetizando adultos na sua aprendizagem sobre a empatia. Assim, o significado de empatia varia linguisticamente pois em português o termo surge a partir do grego *empathia* “sentir dentro”, “um termo inicialmente usado pelos teóricos e pelos estetas para designar a capacidade de aprender a experiência subjetiva de outra pessoa” (Goleman, 1995: 120).

Por último, encontra-se a inteligência interpessoal ou social que se refere à capacidade para organizar grupos, negociar soluções, analisar situações sociais e manter bons relacionamentos pessoais (Goleman, 1995: 140).

Todos estes componentes se encontram muito interligados, ainda que, os indivíduos possam demonstrar maior desenvolvimento de uns do que de outros, no entanto, tal como refere Goleman “a empatia nasce da autoconsciência; quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros.” (Goleman, 1995: 117). É de notar que a leitura dos sentimentos dos outros não significa que somos sensíveis a esses sentimentos, contudo, a ausência de leitura dos sentimentos dos outros é entendida como o maior obstáculo para o desenvolvimento da empatia, definindo-se como a capacidade para o indivíduo ser capaz de sentir o que o outro sente, perceber a existência do outro e assim conseguir respeitar o outro na sua individualidade.

Uma elevada inteligência emocional encontra-se em indivíduos que tendo entendido e dominado as suas próprias emoções e motivações, alcançam o entendimento dos outros através da empatia, o que lhes permite relacionarem-se facilmente com pessoas, lerem claramente as suas reações e sentimentos, conduzirem, organizarem e resolverem as disputas que inevitavelmente surjam em qualquer atividade humana” (Goleman, 1995: 140).

Muito pode ser referido, contudo nos últimos anos, pelo menos, dois relatórios de estágio na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tiveram como tema a empatia, nomeadamente a empatia histórica. Mariana Silva, em 2018, desenvolveu o tema “A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História” e Beatriz Rocha, em 2023, desenvolveu “Empatheia Historica e a sua pertinência educativa, na sala de aula”. Na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Ana Belle, em 2021, desenvolveu o tema “A Empatia Histórica como Estratégia pedagógica”. Mariana Silva e Beatriz Rocha analisaram o conceito geral de empatia bem como o de empatia histórica e Ana Belle analisou apenas o conceito de empatia histórica.

Mariana Silva refere com base num estudo de psicologia de Rodrigues e Silva (Rodrigues & Silva, 2012 *apud* Silva, 2018) que o conceito de empatia possui três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental e que pressupõe uma série de subclasses fundamentais, das quais destacou: “observar, prestar atenção, ouvir; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspetiva); demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar” (Silva, 2018: 15-16). Por sua vez, Beatriz Rocha fixou-se numa bibliografia que compreende o conceito de empatia como dual - cognitivo e afetivo - de maior aplicabilidade relativamente à empatia histórica.

Uma das diferenças entre o conceito de empatia em psicologia e o de empatia histórica reside nas suas componentes. A empatia pressupõe uma mudança comportamental do indivíduo e a empatia histórica pressupõe apenas uma mudança cognitiva-afetiva pois o sujeito pelo qual sentimos empatia não está presente, é uma ideia abstrata. Assim, a empatia histórica não pressupõe uma mudança de comportamento do indivíduo, apenas uma mudança na cognição, nomeadamente na profundidade do conhecimento histórico. Deste modo, Rosalyn Ashby e Peter Lee, investigadores ingleses de estudos em Educação Histórica, ambos da Universidade de Londres, desenvolveram uma categorização da empatia histórica que abrange vários graus de consciência histórica resultando daí vários níveis de empatia histórica.

Vejamos, Clarisse Ferreira com base na categorização da empatia histórica proposta por Ashby & Lee (Ashby & Lee, 1987 *apud* Ferreira, 2009) e Lee, Dickinson e Ashby (Lee, Dickinson e Ashby, 1996 *apud* Ferreira, 2009), levou a cabo um estudo com alunos do 9º ano e refere de uma forma resumida essa categorização, somando-lhe mais um nível categorial. Assim são 6 os níveis propostos (Ferreira, 2009: 120-121) de empatia histórica, que seguimos aqui:

- *Nível I* - Passado desconcertante: o passado é totalmente indecifrável para os alunos.

- *Nível 2* - Passado absurdo: o passado é incompreendido e os seus agentes históricos considerados "estúpidos" ou com "défice de saber".
- *Nível 3* - Estereótipos generalizados: o passado é entendido e explicado em função de ideias estereotipadas sobre as intenções, valores e crenças das pessoas.
- *Nível 4* - Empatia Quotidiana: o passado é entendido e explicado por referência aos valores e crenças do presente.
- *Nível 5* - Empatia histórica restrita: reconhecimento de valores e crenças diferentes das atuais, mas a compreensão e explicação do passado ficam restritas a circunstâncias específicas.
- *Nível 6* - Empatia histórica contextualizada: o passado é compreendido e explicado no seu contexto histórico mais alargado.

O estudo de Clarisse Ferreira (Ferreira, 2009), apesar de pequeno, revelou resultados interessantes. A maioria dos alunos encontrava-se nos níveis 3, 4 e 5, sendo reduzidos os alunos nos níveis 1 e 2, tendo nenhum atingido o nível 6 (Ferreira, 2009: 125). A dificuldade de atingir o nível 6 de empatia histórica é referido por Ashby e Lee que advertem: “Considerar as convicções, metas e valores de outras pessoas ou (...)de outras sociedades é uma conquista intelectual difícil. É difícil porque significa reter na mente estruturas inteiras de ideias que não são as da própria pessoa, e com as quais a pessoa pode discordar profundamente. E, não é apenas retê-las na mente como um conhecimento inerte, mas estando na posição de trabalhar com elas de modo a poder explicar e entender o que as pessoas fizeram no passado. Tudo isto é duro porque requer um alto nível de pensamento” (Ashby & Lee, 1987 *apud* Ferreira, 2009: 126).

Consideramos que um nível 6 de empatia histórica não é apenas difícil porque pressupõe um alto nível de pensamento, mas também porque é necessário um alto nível de inteligência emocional, ou seja, de compreensão afetiva. Thomas Ellenwood refere que a empatia histórica, assim como a empatia psicológica, permite que uma pessoa se conecte

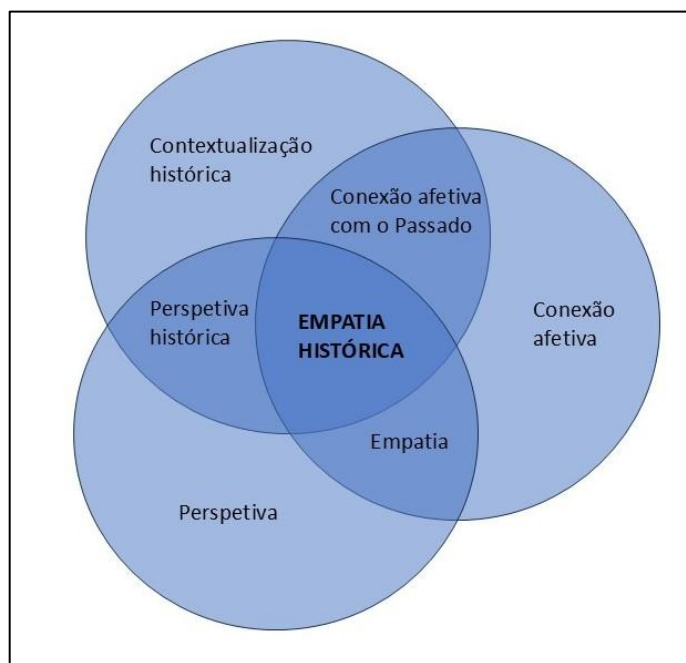
com outra para compreender as emoções e ações da outra pessoa. Exige pensar sobre a diferença entre presente e passado e considerar o contexto do passado em vez do seu próprio contexto presente (Ellenwood, 2017: 91). Contudo, o salto cognitivo-afetivo está em se colocar no lugar do outro (mesmo que este outro seja apenas uma ideia histórica / abstrata), imaginar que poderia estar na posição do outro e que poderia reagir do mesmo modo que o agente perante essa situação, independentemente dos seus valores e crenças atuais.

Aqui, Ellenwood refere, assertivamente, que: “A empatia histórica acontece em nossas mentes e, sem ela, começamos a aprender a história da maneira errada. Quando a empatia histórica está ausente do estudo (...) o passado é ininteligível, cheio de pessoas que tomaram decisões erradas, e às vezes quase más, considerando algumas das coisas que fizeram. Quando nos esquecemos de considerar o contexto que rodeia esses eventos, a nossa visão do passado pode ficar distorcida” (Ellenwood, 2017: 90).

Jason Endacott e Sarah Brooks apontam que são necessários três esforços inter-relacionados e interdependentes para se atingir a empatia histórica, a saber: a contextualização histórica; perspectiva histórica e conexão afetiva (Endacott & Brooks, 2013: 43). O conteúdo a lecionar deve ser exposto atendendo à: *i)* contextualização histórica onde se deve tentar atingir uma compreensão profunda das normas sociais, políticas e culturais do período de tempo sob investigação; *ii)* perspectiva histórica atendendo a como o agente pode ter pensado sobre a situação em questão, que princípios, posições, atitudes e crenças possuía; e *iii)* conexão afetiva onde o aluno compreende que as experiências, situações ou ações vividas e tomadas por figuras históricas podem ter sido influenciadas pela sua resposta afetiva com base numa conexão feita com as próprias experiências de vida semelhantes, porém diferentes (Endacott & Brooks, 2013: 43). Estes autores apresentam uma conceptualização visual da Empatia Histórica que mostramos de seguida (Figura 1).

Figura 2 - Conceptualização visual da Empatia Histórica a partir de Endacott & Brooks.

Fonte: A partir de Endacott & Brooks, 2013, 44.



Por fim, pode-se afirmar que o desenvolvimento da empatia histórica tem o potencial de promover objetivos curriculares específicos e imediatos na sala de aula bem como objetivos relacionados com as compreensões, competências e disposições que um indivíduo pode beneficiar para toda a vida (Endacott & Brooks, 2013: 44).

Creemos que os métodos de ensino que atendam aos esforços cognitivo-afetivos apontados por Jason Endacott e Sarah Brooks, bem como ao objetivo de se atingir os níveis 5 e 6 de Clarisse Ferreira, contribuirão para o desenvolvimento da empatia histórica, como competência socio-afetiva e cognitivo, no que diz respeito aos conteúdos e contextualização histórica. Aqui, partimos do desenvolvimento e aquisição da empatia histórica para o culminar da obtenção da empatia socio-afetiva, e não o contrário, como algumas vezes se pressupõe.

2. O desenvolvimento da sensibilidade artística em História: documentos curriculares e PNA

Os documentos normativos que consideramos mais relevantes para a compreensão da importância do desenvolvimento da sensibilidade artística, inserida nas aprendizagens essenciais, são o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), as Aprendizagens Essenciais de História (2022) e os documentos referentes ao Plano Nacional das Artes (PNA, 2019).

2.1. PASEO

O PASEO afirma-se como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Nesse sentido, é de vital importância perceber quais os Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências que o documento abrange e sobretudo compreender quais as áreas de competência que norteiam o ensino da História através da imagem (obra de arte) e influenciam a aquisição da consciência e empatia histórica. Dentro da visão do/a aluno/a sobressai a afirmação de este deve (à saída da Escolaridade obrigatória) encontrar-se munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade e tenha a capacidade de reconhecer a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo (PASEO, 2017: 15).

As áreas de competência indicados no PASEO especificamente relacionadas com o desenvolvimento da sensibilidade artística são a sensibilidade estética e artística e o pensamento crítico e pensamento criativo. Dentro da área de competência da sensibilidade estética e artística o/a aluno/a é exortado para um processo de experimentação, de

interpretação e de fruição de diferentes realidades, que consideramos passível de ser integrado nas aulas de História. Aqui o/a aluno/a aprende a reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais e a valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (PASEO, 2017: 28). São claras as indicações de que a Escola deve possibilitar aos o/as aluno/as a participação autónoma em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas.

Na área de competência do pensamento crítico e pensamento criativo o/as aluno/as são estimulados a observar, identificar analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis (PASEO, 2017: 24). A imagem, nomeadamente a obra de arte, incluiu-se nesta experiência pois é um documento diferenciado como já pudemos compreender anteriormente.

Na aquisição deste conjunto de competências o/a aluno/a deve:

- 1) pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada (PASEO, 2017: 24). Observamos que neste ponto a obra de arte se constitui como um documento de excelência sobre a experiência humana, as ideias e as mentalidades em vários contextos socioculturais.
- 2) convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente (PASEO, 2017: 24). Se o/a aluno/a precisa de manusear com facilidade várias ferramentas para pensar criticamente então a proximidade com a obra de arte irá facilitar o processo de aquisição dessa aprendizagem.
- 3) prever e avaliar o impacto das suas decisões (PASEO, 2017: 24). A obra de arte permite refletir sobre o impacto das decisões tomadas em determinado período histórico pois ela transmite um ideal, uma experiência concreta face ao vivido.

4) desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem (PASEO, 2017: 24). Uma aula que utilize como ferramenta a obra de arte permite mover a imaginação, a aprendizagem de soluções criativas e disruptivas e desenvolver a reflexão pessoal.

Devemos também referir que nas áreas de competência do relacionamento pessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia, o uso da imagem e da obra de arte pode ser um fator diferenciador na aquisição destas competências. Aprender a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente (PASEO, 2017: 25) é o objetivo do desenvolvimento pessoal e autonomia elencado no PASEO. A obra de arte permite uma plena integração do pensamento e emoção, mesmo para o espectador, sendo possível na sala de aula o desenvolvimento do comportamento adequado.

2.2. As Aprendizagens Essenciais de História

As Aprendizagens Essenciais definem as prioridades no que diz respeito aos conhecimentos que os alunos devem adquirir em cada ano letivo bem como as capacidades e atitudes espectáveis no final dos anos curriculares. Há uma articulação lógica entre o PASEO e o programa curricular de História pois é entendido que o objeto e o método próprios da disciplina de História A, a tornam importante para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que diz respeito às áreas de competências o PASEO define dez áreas das quais destacamos duas mais interligadas com a manifestação artística, a saber: pensamento crítico e pensamento criativo (D) e sensibilidade estética e artística (H); ainda que outras possam também relacionar-se com a literacia visual, como o relacionamento interpessoal (E) e o desenvolvimento pessoal e autonomia (F).

No que diz respeito às competências próprias da História, apenas algumas das competências se relacionam diretamente com a análise e compreensão de imagens dentro do contexto histórico, que são:

1. Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado. A obra de arte integra-se nas fontes de natureza diversa transmitindo informação implícita e explícita contribuindo para o pensamento crítico e criativo (D), desenvolvimento pessoal e autonomia (F), saber técnico relacionado com a literacia visual (I), áreas de competência do perfil dos alunos.

2. Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. A criação da obra de arte integrada nos movimentos artísticos e de vanguarda da sociedade relaciona-se com indivíduos, grupos e fenómenos históricos que o aluno deve identificar e compreender. Desse modo, possibilita-se o pensamento crítico e criativo (D), desenvolvimento pessoal e autonomia (F) e a sensibilidade estética e artística (H).

3. Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas. A arte como uma das dimensões das sociedades deve ser compreendida pelo aluno de forma a que este atinja, de forma plena, a dimensão intercultural das sociedades contemporâneas. Ao identificar e compreender o objeto artístico o aluno desenvolve o pensamento crítico e criativo (D) e a sensibilidade estética e artística (H).

4. Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais. Para estimular a produção e fruição de bens culturais é necessário que os alunos contactem com obras de arte e as compreendam nas suas múltiplas valências. Desse modo, é possível que o aluno desenvolva a criatividade e a consciência de si mesmo.

5. Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista. Um sistema de valores humanos abrange sempre o objeto artístico; a sua criação como reflexo ou questionamento desse mesmo sistema de valores. A obra de

arte é um mediador de grande potencial, devido à sua multiplicidade de códigos de leitura, para a compreensão do sistema de valores. Assim, o aluno através da obra de arte clarifica o sistema de valores em que vive desenvolvendo a sensibilidade estética e artística.

6. Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços. A intervenção crítica em diversos contextos e espaços é uma atividade, que se não se constitui por si como uma atividade artística, exige pensamento crítico e criativo e sensibilidade estética e artística, competências desenvolvidas através da análise contínua de obras de arte e da integração nos contextos históricos que as produziram.

7. Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual. A valorização da diversidade étnica, ideológica, cultural e sexual promove-se através da empatia que tal como referimos pode ser desenvolvida através do estudo da obra da arte. Por outro lado, a compreensão da diversidade étnica e cultural realiza-se através da identificação e análise das diversas manifestações culturais de determinado povo, onde as manifestações artísticas se integram.

8. 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. Muitas vezes, as interações entre diferentes culturas ocorrem através de manifestações artísticas. Para que o aluno adquira a competência de promover estas interações deve ser desenvolvida a sensibilidade estética e artística bem como o pensamento criativo através da análise de obras de arte.

Em relação às atividades propostas nas Aprendizagens Essenciais relacionadas com a leitura e compreensão da obra de arte, destacamos as seguintes no que concerne ao perfil do aluno:

- Indagador/ investigador: estabelecer relações intra e interdisciplinares e valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspetiva de

construção da cidadania europeia. A arte como uma parte integrante e importante do património histórico.

- Criativo: promover a multiperspetiva em História, num quadro de desenvolvimento pessoal e autónomo; usar meios diversos para expressar as aprendizagens, sabendo justificar a escolha desses meios e criar soluções estéticas criativas e pessoais. A criatividade e a inovação são a base de toda a arte e por isso o seu desenvolvimento se interliga com qualquer atividade artística.
- Crítico/analítico: analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os. A arte como fonte histórica é evidente nesta estratégia.
- Respeitador da diferença/ do outro: confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião. A arte como perspetiva distinta permite o desenvolvimento da empatia, base do respeito pela diferença.
- Comunicador: comunicar uni, bi e multidirecionalmente. A arte como um grande desbloqueador da comunicação pois o aluno em contacto com os objetos artísticos apreende vários tipos de soluções para problemas díspares.

2.3. Plano Nacional das Artes (PNA)

Relativamente ao PNA e de acordo aos valores por ele elencados realçamos a afirmação de Sophia de Mello Breyner Andresen, na intervenção que fez na Assembleia Constituinte, em 2 de setembro de 1975: «(...) a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar –para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça (...)» (PNA, 2024: 13). Neste sentido, a arte deve estar presente sempre que possível, sendo a aula de História um espaço privilegiado para a sua exposição.

Tal como é referido no PNA, a “intimidade com as artes, na sua diversidade, permite a formação de competências aparentemente afastadas: por um lado, elas possibilitam a educação da sensibilidade, a tomada de consciência e o assumir do que se sente; por outro, desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e interpretar, resistindo à mensagem evidente ou imediata, procurando outros sentidos, outros pontos de vista, outras possibilidades (PNA, 2024: 14)”. Tal revela-se de extrema importância para o desenvolvimento da consciência e empatia histórica. Através da obra de arte é possível pensar múltiplas possibilidades, vários pontos de vista, muito deles históricos e que permitem então a consciencialização histórica.

O PNA afirma também que “uma relação permanente com as artes e o património de diferentes culturas, ensina, também, a respeitar a experiência do outro, a ser mais recetivo à sua cultura, à sua interpretação do mundo, promovendo a partilha, a argumentação, o conhecimento de critérios de juízo de gosto e da sua evolução histórica (PNA, 2024: 14)”. Assim, o uso da obra de Arte no contexto de sala de aula de História permite observar a complexidade do mundo e das culturas, mas também a complexidade da natureza humana da qual todos nós fazemos parte.

Por último, o conhecimento da História e da Arte, permite-nos uma consciência histórica mais profunda, que se pode desenvolver em empatia histórica e por fim, em empatia por cada um de nós. Partir da aquisição da empatia histórica para o desenvolvimento da empatia configura-se como uma tarefa, verdadeiramente, interessante.

3. Contexto da Intervenção

3.1. Contexto escolar

A Iniciação à Prática Profissional (IPP) teve lugar numa Escola de 3º ciclo e Secundária do concelho de Matosinhos, distrito do Porto.

À professora cooperante foram-lhe atribuídas três turmas, uma turma do Ensino Básico (9º ano) e duas turmas do Ensino Secundário (12º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades). A turma do 9º ano englobava 21 alunos e as de 12º ano englobavam 29 aluno/as no total.

No sentido de aplicar as atividades necessárias para a realização do Relatório Final da IPP, optamos por trabalhar com os alunos do 12º ano, tendo por base os seguintes critérios:

- O perfil cognitivo dos alunos da faixa etária correspondente ao 12º ano;
- Os temas inseridos no programa desenvolvidos de um modo mais completo e profundo adequando-se ao tema a desenvolver no relatório;

3.2. A amostra do estudo

Como já foi referido, optamos por trabalhar com as turmas de 12º ano, devido às características destas faixas etárias e à maior disponibilidade de tempo em sala de aula. O/As aluno/as tinham um bom perfil comportamental, revelando interesse pelos conteúdos lecionados. Optamos por não realizar nenhum inquérito inicial de modo a não induzir ideias ou conceitos que interferissem com as atividades propostas. Após a realização de todas as atividades, realizamos um inquérito de avaliação de aprendizagem através dessas mesmas atividades.

As turmas eram constituídas, no total, por vinte e nove alunos, dos quais 55% eram do género feminino e 45% do género masculino. No que concerne a idades, a maioria, com 68%, encontrava-se, na altura em que responderam ao inquérito, entre os dezasseis e os dezassete anos de idade e, por sua vez, os restantes 32% haviam já atingido a maioridade, estando entre os dezoito e os dezanove anos de idade.

Devido à proteção de dados pessoais e à pouca relevância do levantamento de outros dados socioeconómicos sobre os alunos para a avaliação das atividades propostas em aula, descrevemos deste modo muito sucinto a amostra utilizada.

II Parte – Quadro empírico, resultados e reflexão / problematização

Introdução

A Parte II deste relatório é constituída por capítulos que se referem, individualmente, às atividades pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo. Apresentamos, também, um capítulo sobre as representações sociais relacionadas com o género.

As atividades centraram-se no uso da obra de arte, no desenvolvimento paulatino da literacia visual e de uma maior compreensão da iconografia de cada obra. Apresentamos cada atividade, seus objetivos e resultados nos seus respetivos capítulos. As atividades “A guerra” de Otto Dix (o painel de Dresden) e Arte Indiana - Visitar o "The Metropolitan Museum of Art, respetivamente, apresentam resultados muito reduzidos devido a uma entrega de trabalhos deficitária.

No que diz respeito à análise dos trabalhos seguimos a metodologia de Laurence Bardin (2011) na qual o autor define a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é quantitativa e qualitativa, sendo que a quantitativa diz respeito à frequência com que surgem certas características do conteúdo e a qualitativa se relaciona com a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagens que é tomado em consideração (Bardin, 2011: 21).

Em resumo, atendemos, de acordo com Bardin (2011), de um modo empírico a: *i)* número total de palavras presentes ou ocorrências; *ii)* número total de palavras diferentes ou “vocábulos”; relação entre as ocorrências e os vocábulos e *iii)* ao tipo de palavras (portadoras de sentidos – substantivos, adjetivos, verbos). Tendo em conta a realidade dos exercícios atendemos, igualmente, a: *iv)* slogans; *v)* elementos desenhados que remetem especificamente para ideias concretas ou pessoas; *vi)* elementos desenhados que remetem para a negação de uma ideia, conceito ou pessoa concreta; *vii)* associação, equivalência ou

oposição de elementos desenhados e *viii*) uso da cor em associação (ou não) a elementos desenhados específicos.

A categorização dos conteúdos pode ser observada nas tabelas e gráficos referentes a cada exercício realizado.

4. O início: “A guerra” de Otto Dix (o painel de Dresden)

4.1 Descrição da atividade

Na primeira aula a ser lecionada, tendo como tema a 1ª Guerra Mundial, utilizamos uma metodologia semelhante à da aula invertida, onde o/as aluno/as na primeira parte da aula analisaram documentos e numa segunda parte agregavam as análises e sintetizavam os conteúdos. Foram trabalhados documentos iconográficos sendo estes a pintura “A Guerra” (painel de Dresden) de Otto Dix (1928-32), e fotografias de sobreviventes da 1ª Guerra Mundial desfigurados e após terem realizado cirurgias reconstrutivas (anexo 1). Metade do/as aluno/as analisaram a pintura e a outra metade, as fotografias. O objetivo era compreender os impactos físicos e emocionais provocados pela Grande Guerra e como tais impactos e mudanças, nas mentalidades e na sociedade, foram ser representados numa pintura específica. A escolha do painel de Dresden de Otto Dix prendeu-se com as escolhas interpretativas e representativas do artista que a tornaram numa obra-prima do séc. XX. Otto Dix representou a Grande Guerra num tríptico com predela seguindo o mesmo esquema formal do Retábulo de Isenheim de Mathias Grunewald (1515) e assim representou a Guerra no mesmo formato que outro artista optou por representar a morte de Cristo.

O/As aluno/as tiveram de realizar dois tipos de leitura da obra: *i*) objetiva – onde atendiam às formas, traços e composições; às cores e aos sombreados; à representação das figuras humanas, às cenas / temas representados; e *ii*) subjetiva / pessoal – onde atendiam à temática presente em cada painel; propunham um título para cada um e procuravam os

efeitos e sensações que o pintor tentou produzir no espectador. Para além desta análise, o/as aluno/as deveriam relacionar a seguinte frase dita por Otto Dix sobre o impacto da Grande Guerra no artista: “Tudo na arte é exorcismo. Pinto sonhos e visões também, sonhos e visões do meu tempo. A pintura é um esforço para produzir ordem, ordem em mim mesmo. Há muito caos em mim, muito caos em mim mesmo”⁵.

Através da análise desta obra de arte pretendeu-se criar um forte impacto no/as aluno/as, na qual o artista realizou uma clara ponte cronológica, formal e simbólica. Otto Dix ao usar um tríptico com predela (algo pouco comum mesmo na arte sacra) remeteu diretamente para a iconografia presente no Retábulo políptico de Isenheim de Mathias Grunewald. Aqui este autor representa, ao centro, Cristo crucificado, agonizante (as suas mãos contorcem-se de dor), doente (a sua pele apresenta-se amarelecida e cheia de úlceras), o corpo magro e a cabeça tombada remetem para um caminho de desespero, dor e resignação. É ladeado, à esquerda, por Santo Antão do Deserto e, à direita, por São Sebastião. Na predela podemos observar um enterro de Cristo onde este figura inanimado prestes a ser depositado num caixão. O retábulo foi consagrado a Santo Antão e integrado no convento da Ordem dos Antoninos em Issenheim, a sul de Colmar, França. Esta ordem dedicava-se a assistir os doentes, nomeadamente os que sofriam de uma doença de pelo, o ergotismo.

Ao analisarmos a pintura “A Guerra” de Otto Dix, podemos observar no painel central corpos mutilados, putrefactos e um corpo esquelético que ocupa o topo da imagem, pendurado remetendo para uma crucificação. O uso de gás indicado por uma figura de máscara e pelos corpos com úlceras fazem a ponte, novamente, com a crucificação de Cristo presente no retábulo de Issenheim. A predela é ocupada por três soldados dentro da trincheira escurecida, mortos ou adormecidos, representados num estado de ambiguidade. Três soldados que podem representar a Trindade morta ou esquecida durante a Grande Guerra num ciclo interminável de dor e sofrimento.

⁵ Esta citação aparece em numerosos sites da internet como tendo sido dita por Otto Dix, contudo, esses sites não especificam o contexto exato ou a obra original onde a frase foi publicada pela primeira vez. O site consultado foi o seguinte: <https://www.theartstory.org/artist/dix-otto/>

Uma das hipóteses interpretativas da obra é a representação de um ciclo sem fim composto por partida / combate / regresso/ descanso / partida e assim sucessivamente, indicado pela sucessão de painéis. O painel da esquerda apela para a esperança, o início do dia, da missão a cumprir; o painel central apela para a dor, a confusão, a morte, o desgosto, o caos, causado na batalha; o painel da direita é ambíguo, a figura aparece iluminada como um fantasma, um homem que escapa vivo ou talvez um homem que sai da batalha como um fantasma, carregando o seu próprio corpo. Os soldados presentes na predela são aqui entendidos como soldados em descanso na trincheira esperando por um novo dia.

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo						
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar	
Conhecimento factual	Listar os vários impactos da 1ª Guerra Mundial; saúde física, saúde psicológica; crise dos valores e conhecimentos europeus; anomia social.						Exposição dos conteúdos da aula
Conhecimento conceptual		Relacionar os impactos na saúde física e psicológica provocados pela 1ª GM com a crise de valores europeus.					
Conhecimento procedimental			Demonstrar através das características das imagens (pintura e fotografias) a crise de valores ocidentais.	Integrar as características de “A Guerra” de Otto Dix no contexto histórico, cultural e social da época.			No trabalho
Conhecimento metacognitivo							

Quadro 1 - Trabalho de grupo sobre os impactos da 1ª Guerra Mundial segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

Contudo, ao relacionarmos a representação da Guerra de Otto Dix com o retábulo de Issenheim, dificilmente encontraremos um rasgo de esperança. É a representação da morte

de todos os soldados, da fantasmagoria dos dias em batalha, dos corpos acumulados em putrefação. É, por último, a representação da própria morte de Deus, não da sua crucificação, mas do deus que vivia na Humanidade, em cada um de nós e que ali foi morto também por cada um de nós.

4.2. Análise dos resultados

A ausência de trabalhos entregues para a avaliação deste relatório dificulta a avaliação que aqui poderíamos realizar. Contudo, podemos afirmar que como primeiro exercício realizado em aula, numa aula por nós lecionada, foi evidente algum desconforto por parte dos alunos e respostas evasivas, que se distanciavam dos objetivos propostos. Foi a aula onde expusemos o método que queríamos utilizar durante o ano letivo e, por isso, os alunos foram mais conduzidos de forma a atingirem os objetivos propostos.

Não podemos deixar de referir que alguns alunos nos surpreenderam pela sua sensibilidade estética, mas também pela empatia que revelaram pelo sofrimento causado pela 1ª Guerra Mundial. Na generalidade os alunos atingiram o nível descritivo da pintura, revelando alguma dificuldade na sua leitura simbólica. Contudo, um aluno entendeu que o painel de Dresden mostrava o ciclo diário, manhã, tarde e noite, apontando as características que visualizou em cada painel. A partir desse momento foi possível conduzir a leitura da imagem através dos seus símbolos, onde os comparamos com aqueles presentes no Retábulo de Issenheim. Os alunos mostraram-se muito interessados pela comparação entre o Retábulo de Issenheim e o painel de Dresden de Otto Dix, tendo sido evidente a sua curiosidade pela comparação. Esta primeira atividade, ainda que parca em resultados, foi a base do trabalho realizado durante o ano letivo pois fomentou a curiosidade pelo método utilizado e pelas imagens que trabalhamos ao longo do ano.

5. Os efeitos socioeconómicos da queda bolsista de 1929

5.1. Descrição da atividade

A aula de 4 de novembro de 2024 teve como tema a “A Grande Depressão. Do Crash da Bolsa de Wall Street à Grande Depressão. As causas da crise, a dimensão financeira e económica e social da crise” e terminou com um trabalho de grupo proposto. O objetivo do trabalho consistia em explicar as consequências económicas e sociais da crise através da análise de fotografias de Dorothea Lange. Os/As alunos/as deveriam visitar o site dorothealange.museumca.org; escolher uma fotografia que representasse o que tinham aprendido em aula; apresentar a fotografia à turma e as razões da escolha (o que representava a fotografia e o que os fazia sentir).

A queda bolsista de 1929 e suas consequências é um tema excelente para introduzir uma reflexão sobre as crises recorrentes do capitalismo e de como estas crises afetam as populações, que na sua maioria não tem uma responsabilidade direta sobre as mesmas. O nosso objetivo, nesta aula, era a promoção da empatia histórica e comparar a crise de 1929 e seus efeitos com a crise financeira do mercado imobiliário norte americano, conhecida como a crise do subprime⁶, que atingiu diversos países a nível mundial, nomeadamente Portugal. Pretendia-se que através da compreensão dos modos de afetação das populações na crise de 1929 se tocasse os vários modos de afetação das crises financeiras na atualidade. no passado e no presente. Com este objetivo em mente, a motivação da aula foi constituída por um vídeo de autoria própria onde conjuguei fotografias de Dorothea Lange e vídeos da década de 20 e 30 do séc. XX⁷ com a música “Aquilo que eu não fiz” de Tiago Bettencourt.

⁶ A crise financeira do “subprime” desencadeou-se em 2007 após a concessão de empréstimos hipotecários de alto risco (em inglês: subprime loan ou subprime mortgage). Esta prática conduziu vários bancos para uma situação de insolvência, repercutindo-se nas bolsas de valores de todo o mundo. A crise inicia-se em 2007, atinge o pico em 2009 e mantém-se até 2013-14 (dependendo do país em análise).

⁷ Excertos de vídeos foram retirados do documentário: The Crash of 1929 & The Great Depression (PBS) Partes 1 a 6, presentes nos seguintes endereços:

https://www.youtube.com/watch?v=ccNilnpvbJg&ab_channel=AllHistories ;

https://www.youtube.com/watch?v=E6qnlFavdF8&t=396s&ab_channel=AllHistories ;

https://www.youtube.com/watch?v=3ti_wXD5ei0&ab_channel=AllHistories ;

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo						
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar	
Conhecimento factual	Reconhecer as consequências económicas e sociais da crise						Exposição dos
Conhecimento conceptual		Relacionar as consequências económicas e sociais da crise com o crash da bolsa de 1929.					
Conhecimento procedimental			Demonstrar através das fotografias de Dorothea Lange as consequências económicas e sociais da crise.	Explicar através da escolha da fotografia e suas razões, as consequências económicas e sociais da crise.			No trabalho
Conhecimento metacognitivo					Justificar as razões da escolha da fotografia através das suas informações e mensagens sobre as consequências da crise e sobre os sentimentos pessoais suscitados.		

Quadro 2 - Trabalho de grupo sobre as consequências económicas e sociais da crise de 1929 segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

A música foi lançada em 2014, em resposta à referida crise do subprime, fala do desconforto que sentem muitas pessoas perante as crises do capitalismo, muitas das vezes ultrapassando o mero desconforto tendo consequências extremamente negativas na vida de cada um. A conjugação da música com as fotografias de Dorothea Lange foi também um prelúdio para o trabalho. O/As aluno/as tiveram contacto com inúmeras fotografias de Dorothea Lange, puderam encontrar inúmeras pessoas do passado que atravessaram um dos períodos mais negros do capitalismo. O final da aula culminava com o visionamento do

https://www.youtube.com/watch?v=y7f_oYoZmJk&ab_channel=AllHistories ;
https://www.youtube.com/watch?v=mRKGsLCowyg&ab_channel=AllHistories ;
https://www.youtube.com/watch?v=5lIPig-kx4M&ab_channel=AllHistories ;
 As fotografias foram retiradas do site: <https://dorothealange.museumca.org/>

videoclip oficial da música “Aquilo que eu não fiz” de Tiago Bettencourt, onde os/as alunos/as podiam observar o/as português/as que partilharam com Tiago o seu incómodo pela crise que o país atravessava e na qual não se reviam.

Pode ser observado no quadro 2 os objetivos do trabalho de grupo, organizados na tabela taxonómica de Bloom.

5.2. Análise dos resultados

No trabalho “Os efeitos socioeconómicos da queda bolsista de 1929 – Trabalho de grupo sobre as fotografias de Dorothea Lange” (anexo 2) cada grupo deveria usar os conteúdos dados em e incorporá-los na análise da fotografia escolhida. De facto, a escolha da fotografia deveria visar a demonstração das consequências económicas e sociais da crise. Os/as alunos/as foram reunidos em grupos de 3 a 5 alunos consoante a turma, pois o número de alunos de cada turma exige um número de alunos diferente por grupo. Este foi o primeiro trabalho em que os alunos escolheram e analisaram uma imagem sozinhos, já que no exercício d’ “A Guerra” de Otto Dix, a leitura da pintura foi auxiliada por nós. Apesar de os/as alunos/as terem alguma literacia visual, foi evidente o desconforto perante a necessidade de escolher uma fotografia e justificar a razão da sua escolha. O enunciado do exercício apresentava uma fotografia – Migrant mother (anexo 2) – como exemplo o que se revelou problemático para a execução do exercício. A concretização do exercício por parte dos alunos apresentou, assim, alguns problemas. Por um lado, alguns grupos optaram pelas fotografias da Migrant mother, sem apresentarem uma justificação pela escolha realizada, apenas porque o enunciado a tinha como exemplo. Por outro lado, o site da Dorothea Lange está organizado por temáticas (já dentro do tema da Grande Depressão – aquele que era pedido para ser analisado) e em cada uma dessas temáticas tem uma fotografia como exemplo destacado. Essa fotografia em destaque foi também usada por alguns grupos, que não se esforçaram por analisar todas as fotografias, ou pelo menos algumas, da temática escolhida, por exemplo, dos tópicos da Grande depressão – *In the fields, In the camps, On*

the road. A maioria dos/as alunos/as usou o telemóvel para aceder ao site o que causou dificuldade na visualização das várias fotografias, pois o ecrã é pequeno e a ligação à web não suportava convenientemente a visualização das fotografias. Apesar destes contratempos todos os grupos realizaram em aula o trabalho, ainda que poucos o tenham entregue via teams, tal como pedido. Deste modo, apresentamos de seguida as escolhas dos grupos A, B, C e D. O grupo A incluiu-se nos grupos que escolheram o tema da Migrant Mother, contudo a fotografia que tinha como título “Família de trabalhador agrícola migrante. Sete crianças famintas. Mãe de 32 anos. Pai californiano. Nipomo, Califórnia” (anexo 3) onde podemos observar a família abrigada numa tenda, provavelmente o lugar onde viveram, temporariamente. Este grupo distinguiu-se dos demais porque referiu o espaço da tenda, como um lugar de abrigo, bastante precário, que mostrava as condições socioeconómicas daquela família. Escolheram esta fotografia pelo contexto alargado que esta permite antever, de extrema pobreza e precariedade habitacional. É de notar que foi muito difícil para os/as alunos/as exporem as condições de vida que podiam observar nas fotografias e alguns grupos não tomaram notas, não registaram a sua escolha por escrito realizando a sua apresentação oral com base na memória. O grupo A referiu também que a tenda se encontrava isolada (não se observam outras tendas ao redor) o que revelava o isolamento social destas pessoas, a sua solidão, o seu abandono.

Em contraposição o grupo B escolheu a fotografia “Mulher segurando balde de tomates” (anexo 4) pois transmitia-lhes uma sensação de bem-estar e de alegria no trabalho. Este grupo optou por esta fotografia pois a mulher parecia-lhes esboçar um sorriso, transmitindo esperança numa altura de grande dificuldade. Referiram também a fartura agrícola do campo, de certa forma a abundância da terra. Apesar de considerarmos esta escolha interessante, notamos que o grupo foi muito superficial na leitura que realizou da imagem pois não referiu aspetos que consideramos importantes e que tiveram de ser apontados por nós, em aula. O grupo não referiu que a mulher era racializada, não conseguindo concluir que também na Grande Depressão as minorias racializadas sofreram o impacto socioeconómico. Não observou a roupa e chapéu da mulher, onde eram evidentes sinais de

desgaste, provocados pelo uso contínuo das roupas. Não contrapuseram a aparente abundância dos campos agrícolas com a pobreza extrema a que estavam sujeitos os trabalhadores, um tema que não terá sido alheio a Dorothea Lange. Por tudo isto, o grupo justificou de uma forma superficial a sua escolha, tendo sido evidente o seu desconforto na realização deste trabalho.

Os grupos C e D, escolheram a mesma fotografia “Criança danificada” (anexo 5) tendo esta escolha resultado numa discussão profícua sobre a leitura desta fotografia, que descrevemos de seguida.

Os participantes, de ambos os grupos, começaram por descrever a imagem, relacionando a magreza da menina com alguém subnutrido sendo a sua magreza um alerta para as dificuldades que estava a viver. Afirmaram que o pós-crash foi um período difícil, por isso as roupas rasgadas remeteram para esse universo de extrema pobreza. Contudo, as suas leituras eram na generalidade superficiais e banais ainda que corretas em termos de conteúdo.

À medida que conduzia a análise da imagem, questionei-me do porquê de dois grupos de alunos distintos escolheram exatamente a mesma imagem? O que é que ela continha de tão particular que levava vários alunos do século XXI a escolherem-na?

Continuei a questionar e já na análise do 2º grupo, um aluno afirmou: “Ela mete-me medo”.

Rapidamente, peguei naquela informação e retorqui: “pois é, parece um zombie”. Ele rapidamente respondeu: “Oh professora não diga isso da pobre rapariga”. Apesar do aluno se ter sentido desconfortável com a minha afirmação, eu tive como intenção a chamada de atenção para a desumanidade presente nesta fotografia, bem como conseguir transportar esta imagem para a imagética do séc. XXI, que estes jovens conhecem bem, presente em inúmeros filmes, série e vídeos onde os protagonistas são mortos-vivos. Para mim, foi claro que no momento em que o aluno assumiu que a menina lhe metia medo ressoou já dentro dele toda a imagética relacionada com o apocalipse zombie. Por outro lado, nesse momento, surgiu também a empatia histórica (independentemente do nível). O aluno não

viu apenas a imagem, percebeu o agente nele presente conectando-se diretamente com ele.

Continuei as minhas questões: “porque é que ela parece um zombie?” As respostas versavam sobre as roupas rasgadas, a magreza extrema, a sujidade na pele, o fundo negro e indistinto. Em todos, estava ausente o elemento que a desumaniza e por isso perguntei, canalizando já a resposta. “O que falta na imagem? O que é que ela não tem?” Reconheceram que os olhos estavam negros e que não se percebe para quem ela estava a olhar.

Concluimos que se não vemos o olhar então não sabemos se a rapariga está viva ou morta. O medo estava radicado na ausência do olhar, na sua ambiguidade.

Concluo, que através da análise desta imagem os alunos puderam conectar-se efetivamente com o Passado, mesmo que num momento muito curto, bem como compreenderem algo sobre si mesmos (onde se encontram radicados alguns dos seus medos). Atingir um nível de empatia histórica contextualizada é difícil, neste caso, pressuporia que o aluno compreendesse que poderia ser ele, que a imagem poderia ser um reflexo dele, independentemente da sua vontade, ações, valor próprio ou opinião. Não concluí afirmando que as crises do capitalismo e o empobrecimento nos transforma em não-humanos, nos atira para lugares que não escolhemos e dos quais nem sempre conseguimos sair. Essa conclusão, afirmada abertamente, poderia chocá-los e afastá-los da empatia que sentiram. Por isso, desejo, apenas, que a imagem escolhida permaneça algures na memória dos alunos e seja o suficiente para que essa reflexão germine em cada um.

Podemos ainda referir que o grupo D entregou o seu trabalho escrito (anexo 6) revelando aí as razões da sua escolha, que transcrevemos: “Através do olhar da menina conseguimos perceber a dureza da sua vida e das comunidades mais pobres afetadas pela pobreza extrema e falta de oportunidades”. Este grupo referiu o “olhar da menina” e a discussão gerou-se quando analisamos a fotografia com um pequeno debate entre os dois grupos. Ainda que o grupo D tenha referido o olhar, o rosto marcado, o vestido sujo como

elementos e símbolos do sofrimento, vulnerabilidade e angústia foi no grupo C que se atingiu uma maior profundidade na leitura da fotografia. Um dos alunos assumiu que a menina o assustava, “lhe metia medo” e no imediato, nenhum outro aluno conseguiu compreender as razões desse medo, mesmo observando e referindo o olhar. É notória alguma dificuldade, por parte dos alunos, na descrição simbólica da imagem, bem como nos sentimentos que suscita. A maioria dos alunos não queria revelar o que sentia, sendo o grupo B, aquele que mais escondeu, através da própria escolha da fotografia, o desconforto causado pelo exercício de análise.

O grupo D respondeu à questão dos sentimentos suscitados pela fotografia do seguinte modo: “Tristeza, lamento, sensibilidade, fazendo-nos ficar chocados com a realidade dela, bem como da sua comunidade. Além disso, também nos fez refletir sobre a solidariedade e a necessidade de ter compaixão, face à realidade do outro.” (anexo 6). O tema deste relatório incide sobre o desenvolvimento da empatia, e da empatia histórica, através da imagem. Observamos como este grupo atingiu essa empatia com o “outro” que observava na imagem e que necessitava de acolhimento, solidariedade e compaixão.

Concluimos afirmando que os grupos atingiram de um modo muito superficial os conhecimentos procedimentais e metacognitivos definidos para este trabalho: demonstrar através da fotografia as consequências económicas e sociais da crise; explicar através da escolha da fotografia e suas razões, as consequências económicas e sociais da crise e justificar as razões da escolha da fotografia através das suas informações e mensagens sobre as consequências da crise e sobre os sentimentos pessoais suscitados. Apenas o grupo D apresentou uma justificação para as razões da sua escolha, no entanto foi parco nas ligações entre as mensagens da imagem e as consequências económicas e sociais da crise. Ou seja, a formulação do texto é demasiado sintética revelando dificuldades na elaboração de um pensamento mais simbólico ou abstrato (no que diz respeito a este tema).

6. A reflexão crítica sobre Salazar

6.1. Descrição da atividade

A aula de 20 de novembro de 2024 teve como tema “A progressiva adoção do modelo fascista italiano nas instituições e no imaginário político português: culto ao chefe, o nacionalismo e o autoritarismo” terminou com um trabalho individual (anexo 7) que consistia numa reflexão pessoal e crítica com base no conteúdo da aula; escrita de 5 a 10 linhas sobre a figura de Salazar, e artística, onde o/a aluno/a poderia desenhar ou escrever sobre a fotografia de Mário Novais de Salazar (produzida durante a atividade do Estúdio Mário Novais - 1925-1985 - e que serviu de modelo para o busto do escultor Francisco Franco de Salazar, em 1941).

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo						
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar	
Conhecimento factual	Identificar o culto ao chefe Reconhecer os conceitos de autoritarismo e nacionalismo	Esquematizar as características do culto ao chefe, do autoritarismo e do nacionalismo.					Exposição dos conteúdos da aula
Conhecimento conceptual		Relacionar o culto ao chefe com Salazar e o autoritarismo					
Conhecimento procedimental			Demonstrar em texto ou desenho as mensagens da fotografia e das características do culto ao chefe	Integrar texto ou imagens adequadas à mensagem sobre a sua opinião de Salazar e do culto ao chefe			No trabalho
Conhecimento metacognitivo					Comparar as mensagens da fotografia com as características do culto ao chefe	Produzir um objeto artístico misto entre a fotografia e a sua própria produção em texto ou desenho.	

Quadro 3 – Trabalho individual “reflexão crítica sobre Salazar” segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

Esta fotografia cumpre os requisitos do culto ao chefe que foram esquematizados em aula e desse modo foi escolhida para incorporar o trabalho final. Pode ser observado no quadro 3 os objetivos do trabalho de reflexão organizados na tabela taxonómica de Bloom.

6.2. Análise dos resultados

No trabalho “Reflexão crítica sobre Salazar” (anexo 7) o/a aluno/a deveria usar os conteúdos da aula bem como os seus conhecimentos prévios sobre António de Oliveira Salazar. O carácter artístico da reflexão teve um peso considerável no trabalho onde o/a aluno/a poderia usar a escrita e o desenho, com total liberdade, contrastando esta liberdade com o conteúdo da aula que versava sobre o culto ao chefe e o autoritarismo. Foram dadas indicações que permitiam o uso da escrita sobre a imagem, com a imagem (incorporando texto na imagem), ou não usando a imagem. Pedia-se uma justificação caso não usassem a imagem, mas tal não aconteceu em nenhum dos trabalhos entregues. Alguns alunos não realizaram o trabalho; um porque não quis, outros porque não sabiam o que desenhar. Outros alunos concluíram o trabalho, mas não o entregaram, por várias razões: alguns tiveram “vergonha” do que desenharam sobre Salazar; e outros deram pouca importância ao trabalho. No final, 11 alunos/as no conjunto das duas turmas entregaram a reflexão.

Numa primeira análise genérica constatamos que uma maioria de alunos (10 em 11) usaram como suporte para a sua reflexão a fotografia de Salazar, 4 alunos desenharam em cima da fotografia, 5 alunos desenharam e escreveram, um aluno só escreveu em cima da fotografia e um aluno não desenhou nem escreveu em cima da fotografia (anexo 8). É de notar que era facultativo o uso da imagem, contudo os/as alunos/as entenderam que o desenho ou a conjugação do desenho com a escrita seria mais adequado na realização do exercício e, provavelmente, na expressão da mensagem que pretendiam transmitir.

Em relação à escrita, 3 alunos optaram por usar palavras isoladas (sozinhas ou em conjugação com texto), 4 alunos usaram slogans (sozinhos ou em conjugação com texto e

outros símbolos) e 5 alunos optaram por escrever um pequeno parágrafo que sintetiza a sua reflexão.

Em relação ao desenho, 8 alunos incidiram os seus desenhos sobre a face de Salazar, dando preferência aos olhos e em seguida a pele (anexo 9). Mais de metade dos alunos (6) incidiram o desenho na figura como um todo, tendo trabalhado apontamentos na roupa ou no corpo (adicionando elementos). Apenas 4 dos alunos mantiveram a identidade de Salazar inalterada, quer porque não desenharam sobre a fotografia quer porque o que desenharam não transformava Salazar noutra pessoa ou personagem, podendo esta mesma ser sobrenatural. Os restantes alunos (7) transformaram ou negaram a identidade de Salazar tendo feito conexões com seres sobrenaturais ou outras personalidades históricas. Três alunos fizeram alusões a Hitler através do bigode, mas apenas um aluno (anexo 10) utilizando unicamente o bigode conectou Salazar apenas com Hitler. Os outros dois alunos associaram o bigode a outros elementos transformando-o numa figura híbrida. Um aluno conectou Salazar ao Bin Laden (anexo 11) tendo mesmo referido em aula que era o Bin Laden, uma espécie de terrorista. Se observarmos o trabalho vemos que este aluno adicionou o bigode específico de Hitler, uma cicatriz na boca (que o Bin Laden não tinha), pelos em na zona abaixo dos olhos e um alargamento das sobrancelhas. É uma figura que ainda que remeta diretamente para Bin Laden (porque o aluno assim o afirmou), é notório um tratamento da imagem que remete para o animal (com os pelos na cara) e para uma figura híbrida típica de uma visão sobre o terrorismo como algo obscuro, animalesco e perigoso (relembremos a presença da cicatriz). A sigla PCE que ocorre em dois trabalhos remete para uma brincadeira da turma na qual foi inventado um partido de cariz autoritário. Quatro alunos aludem ao sobrenatural desenhando chifres tendo 3 alunos associado a cauda serpenteante. Um aluno aludiu especificamente ao Joker (anexo 13) tendo referido em texto a figura do palhaço e do demónio (pois a sua figura tem também chifres apesar de estes não estarem presentes no Joker). Em texto o aluno refere que Salazar não era uma figura confiável logo desenhou-o como um palhaço ou demónio. É importante referir que o tipo de pintura facial que o aluno utiliza remete diretamente para o Joker, um palhaço-

demónio e não apenas um palhaço. Aqui Salazar não é caricaturado através do humor, transformando-se num palhaço, é desenhado como um palhaço-demónio que esconde a sua maldade, não sendo confiável. Os alunos que remeteram as suas referências (desenhos) para o sobrenatural, relacionaram Salazar ao diabo. No entanto, um dos alunos refere que Salazar não era um diabo, mas sim uma pessoa que tinha escolhido “ouvir” o demónio (anexo 15.1.) e por isso podemos observar no seu trabalho como Salazar mantém a face inalterada e o desenho de elementos ocorre em volta da figura de Salazar. Como ele escolhe ouvir o demónio tem chifres, mas não é um demónio. Neste trabalho podemos observar o contraste entre os pensamentos de Salazar e aquilo que ele dizia (as suas mensagens para o povo) trabalhadas a cor diferente, o demónio a vermelho e o anjo a azul.

Com este trabalho podemos colocar a hipótese de que quando o aluno modifica a face está nesse momento a alterar a identidade de Salazar, transformando-o noutro. É visível que os trabalhos onde a fotografia não foi alterada apresentam um texto explicativo mais longo, coerente e menos passional. A transformação de Salazar parece relacionar-se com uma maior carga emotiva, onde alunos transmitem maior quantidade de emoção, muitas das vezes, sem explicarem as suas opções.

Relativamente à análise de conteúdo propriamente dita e, atendendo à simplicidade das respostas obtidas no exercício, podemos referir o seguinte. Apenas um aluno optou por usar adjetivos positivos na caracterização de Salazar (anexo 17) como inteligente, humilde, sereno, entre outros, ainda que esses adjetivos se relacionassem à forma como Salazar se via a ele mesmo. A solução apresentada por este aluno é discrepante (em relação aos colegas) pois utiliza adjetivos positivos que rodeiam a fotografia de Salazar (na moldura da fotografia) escritos a vermelho e na mesma cor desenha 3 cruzeiros (uma sobre a face e uma em cada olho). O aluno opta por escrever os adjetivos positivos e nega-os através do desenho que realiza com a mesma cor que escreveu. Em azul escreve um texto de reflexão onde refere o perfil ditatorial de Salazar, o culto ao chefe e a propaganda, optando assim por escrever as “suas” considerações numa cor diferente das considerações de Salazar. É um trabalho que revela cuidado na sua concretização e o atingir pleno do conhecimento

metacognitivo pois o aluno consegue comparar as mensagens da fotografia, relacioná-las com o culto ao chefe e com os seus próprios conhecimentos históricos. Apesar do que foi afirmado este aluno aproxima-se da maioria no que diz respeito à utilização da fotografia como suporte para a sua própria mensagem, pois desenha cruces em cima da face de Salazar, e assim apropria-se da fotografia integrando-a no seu trabalho. O mesmo não ocorre com o aluno 11 que não utiliza a fotografia e escreve um texto abaixo da fotografia cuja transcrição está em anexo (anexo 12). Este aluno opta por escrever uma carta utilizando a fotografia como um lembrete, é para aquela pessoa que ali está que ele escreve. Desse modo, a carta tem um tom inquisitório e ainda que não sejam usados muitos adjetivos negativos, o tom da carta é na sua essência negativo. Neste aspeto este aluno aproxima-se da maioria, que opta por adjetivar negativamente Salazar.

As palavras como autoritário, medo, terror, censura, estagnação e ditador são aquelas que aparecem em mais de um trabalho. Outras palavras como mentiroso, raiva, ego, palhaço, demónio ocorrem apenas num trabalho, mas como vimos a ideia de demónio e de mentiroso ocorre em vários trabalhos através da composição (desenho + texto + fotografia). Ocorrem igualmente, de forma isolada, várias expressões como regime de repressão, falta de liberdade, falta de progresso, Portugal atrasado e empobrecido contrastando com os slogans que foram utilizados de vários modos, a saber: *i)* como repetição do slogan utilizado durante o regime do Estado Novo – Deus Pátria e Família (anexo 15.2.) e Tudo pela Nação, Nada contra a Nação (aluno 3); *ii)* como negação do slogan do Estado Novo – Tudo Por mim Nada pela Nação (anexo 15.1.) e *iii)* como um novo slogan – Não a um ditador! Um terror para o país! (aluno 9). É de referir que dois alunos (alunos 7 e 8) colocam chamadas de fala na fotografia onde Salazar transmite uma mensagem que é entendida como falsa, logo Salazar é compreendido como mentiroso (anexo 15).

Relativamente aos objetivos do trabalho no que se refere ao conhecimento procedimental e metacognitivo, podemos referir que todos os/as alunos/as cumpriram os objetivos. No que diz respeito a demonstrar em texto ou desenho as mensagens da fotografia e das características do culto ao chefe. Os alunos que optaram por transformar Salazar noutra

personalidade (Bin Laden, Hitler, Joker ou o diabo, como figura sobrenatural) negavam à partida a mensagem da fotografia (Salazar como um homem confiável, sério, sereno, etc) e modificavam-na. Desse modo percebiam a mensagem da fotografia ainda que não tenham optado por justificá-la através de texto. Por outro lado, os/as alunos/as que mantinham a identidade de Salazar e o colocavam a transmitir uma mensagem que era negada em texto ou em desenho apresentam de uma forma mais evidente a percepção da mensagem da fotografia. No entanto, repetimos, ambos os grupos atingem o objetivo.

Relativamente ao objetivo de integrar texto ou imagens adequadas à mensagem sobre a sua opinião de Salazar e do culto ao chefe, podemos afirmar que todos/as alunos/as cumpriram este objetivo. Todos/as os/as alunos/as revelaram a sua opinião e aquisição de conhecimento sobre o culto ao chefe.

No que diz respeito ao conhecimento metacognitivo e aos objetivos de comparar as mensagens da fotografia com as características do culto ao chefe e de produzir um objeto artístico misto entre a fotografia e a sua própria produção em texto ou desenho, podemos afirmar que todos/as os/as alunos/as cumpriram os objetivos, com maior ou menor perícia. Podemos valorizar os que escreveram textos mais longos, mas também aqueles que foram mais assertivos, através da utilização de slogans ou de composições mais estruturadas. O enunciado pedia especificamente uma justificação para quem não usasse a imagem, mas tal não foi cumprido. Também não foi cumprido por todos/as os/as alunos/as a escrita de um texto, o que significa que estes alunos/as deveriam ser penalizados numa avaliação quantitativa dos trabalhos. Contudo, os/as alunos/as cumpriram os objetivos com criatividade, criatividade essa que é um dos objetivos deste relatório.

7. Museu Soares dos Reis - Análise de uma obra

7.1. Descrição da atividade

A visita ao Museu Nacional Soares dos Reis esteve integrada na aprendizagem essencial que diz respeito à contextualização das tendências culturais existentes no Portugal do pós I Guerra – naturalismo versus vanguardas. Durante a visita era pedido aos alunos/as que escolhessem uma obra e preenchessem uma ficha técnica que incluía leituras descritiva / estilística e interpretativa / simbólica (anexo 18). Podemos observar no quadro 4 os objetivos da ficha de trabalho organizados na tabela taxonómica de Bloom.

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento factual	Identificar os elementos básicos de uma obra - cores, volumes; organização; linhas diretrizes					
Conhecimento conceptual		Relacionar a relação entre o título e a imagem; os elementos-símbolos representados e a organização temática/narrativa.	Classificação do estilo, movimento ou tendência a que pertence a obra escolhida.			
Conhecimento procedimental				Integrar a obra no contexto histórico que lhe diz respeito.		
Conhecimento metacognitivo					Justificar de que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modifica a percepção / compreensão da mesma.	Elaborar uma resposta que atenda às emoções, sentimentos, despertados pela obra. Traçar uma resposta que atenda às ideias e significados simbólicos que a obra transmite.

Quadro 4 - Ficha de análise individual sobre uma obra presente no Museu Nacional Soares dos Reis segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

O espólio do Museu com obras de inúmeros artistas, onde se incluem os pintores e escultores que se relacionaram com o território e com as suas instituições, nomeadamente a Academia de Belas Artes do Porto. Destacam-se Vieira Portuense (Porto), Henrique Pousão (Porto), Aurélia de Souza (Porto), Sofia Martins de Souza (Porto), Soares dos Reis (Porto e Gaia), Teixeira Lopes (Porto e Gaia), Amadeo de Souza-Cardoso (Amarante), Abel Salazar (Matosinhos), Júlio Resende (Gondomar), Ângelo de Sousa (Porto), Nadir Afonso (Chaves) e Júlio (Vila do Conde)⁸. Os/As alunos/as puderam contactar diretamente com obras relevantes do panorama artístico português e assim enquadrarem de uma forma prática a aprendizagem essencial relacionada.

7.2. Análise dos resultados

Aquando da visita ao Museu Nacional Soares dos Reis, os/as alunos/as foram convidados a preencher uma ficha de análise de uma obra à sua escolha. Foi-lhes dito que poderiam escolher a obra que quisessem, independentemente da razão ou razões para essa escolha. A ficha incluí vários itens de análise (anexo 18) contudo analisaremos em mais pormenor 4 itens, a saber: *i)* emoções e sentimentos despertados pela obra; *ii)* ideias e significados simbólicos que transmite; *iii)* porque escolheste esta obra e *iv)* de que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua perceção / compreensão da mesma. O trabalho incluía todos os tipos de conhecimentos integrados na tabela de Bloom (quadro 4) contudo, iremos centrar a nossa atenção nas respostas relativas ao conhecimento procedimental e cognitivo.

Relativamente às emoções e sentimentos despertados pela obra podemos sintetizá-los no quadro 5, baseados na análise das fichas apresentadas nos anexos 19 a 24.

⁸ Em <https://museusoaresdosreis.gov.pt/colecoes/> acedido a 10 de abril de 2025.

Aluno	Obra	Emoções e sentimentos despertados pela obra:
1	Autorretrato de José Tarrago	Calma; tristeza; estado de reflexão.
2	O debate de Cândido Costa Pinto	Satisfação; delicadeza; subtileza.
3	Casas de Malakoff de Dórdio Gomes	Solidão; abandono.
4	O Barredo de Dórdio Gomes	Nostalgia; orgulho; calor acolhedor; amor pela cidade; paz.
5	Cecília	Não respondeu.
6	Ponte D.Maria de Eduardo Viana	Nostalgia; admiração pela cidade; conexão; pertencimento; vitalidade; movimento; alegria; energia; melancolia.

Quadro 5 - Emoções e sentimentos despertados pelas obras observadas no Museu Nacional Soares dos Reis.

Podemos observar que os alunos 1, 2 e 3 responderam de uma forma adequada ao que lhes foi pedido. A intenção era que escolhessem uma obra que lhes suscitasse algo (emoção / sentimento) e que respondessem qual a obra e emoção / sentimento suscitado. Desse modo, estes alunos de uma forma clara perceberam o que sentiam, descreveram de forma sucinta essas emoções e identificaram a pintura. O aluno 5 não respondeu, descreveu a pintura, mas não referiu qualquer emoção ou sentimento (anexo 23) e os alunos 4 e 6 responderam à questão a partir de informações que adquiriram na pesquisa na internet (não era suposto fazerem-no).

No que diz respeito às ideias e significados simbólicos que as obras transmitem podemos sintetiza-las no quadro 6 baseadas na análise das fichas presentes nos anexos 19 a 24. Como podemos observar todos os alunos relacionaram as ideias e significados simbólicos das obras com as emoções e sentimentos por elas despertados. Contudo, as emoções e sentimentos despertados diziam respeito aos sentimentos dos alunos e as ideias e significados simbólicos diziam respeito às ideias do autor na criação da obra. Os alunos 1, 2 e 3 assumiram que as ideias e significados simbólicos transmitidos se constituíam como a sua percepção imediata sobre a obra. Não se percebe uma tentativa de descolagem dessa leitura para tentar chegar à ideia do autor. Como intuímos que tal poderia acontecer, a 4ª pergunta que dizia respeito à forma como a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificaria a percepção / compreensão da mesma, foi uma tentativa para que os alunos

reformulassem a sua perceção. Apenas o aluno 2 reformulou a sua perceção como veremos mais à frente.

Aluno	Ideias e significados simbólicos que as obras transmitem
1	Procura pela identidade e crítica à superficialidade.
2	Complexidade do cérebro humano; ansiedade; confusão; alerta; subconsciente; pensamentos passageiros e perturbadores.
3	Isolamento e deterioração das cidades (abandono da cidade)
4	Tradição e modernidade; trabalho e rotina dos moradores (barco); prédios (comunidade unida); harmonia entre a cidade e a natureza (rio e vegetação); sentimentos de orgulho
5	Simbologia social (traje); religioso (tema da pintura)
6	Conexão e união; transição e movimento; identidade cultural; beleza e vitalidade; melancolia e reflexão; esperança e futuro.

Quadro 6 - Ideias e significados simbólicos transmitidas pelas obras observadas no Museu Nacional Soares dos Reis.

Os alunos 4, 5 e 6 responderam à questão atendendo, sobretudo, às pesquisas que realizaram, mas não chegaram a construir uma ponte entre aquilo que sentiam e intuía com os resultados da sua pesquisa. O aluno 4 apesar de responder atendendo às pesquisas realizadas na internet referiu por duas vezes sentimentos de orgulho (presentes nos quadros 7 e 8) que não se adequam inteiramente à obra e são, desse modo, um viés pessoal. Estes alunos não responderam de forma direta ao impacto que a obra tinha sobre eles, contudo através da análise de conteúdo do discurso podemos lançar algumas hipóteses interpretativas que apresentaremos após a análise das razões de escolha das obras.

Expomos no quadro 7 as razões apresentadas na escolha das obras, que na generalidade se relacionam com os gostos pessoais dos alunos. O objetivo da questão era que respondessem as razões da escolha da obra, justificando essas razões. Contudo, parte dos alunos responderam de uma forma demasiado simples, dois dos alunos (alunos 1 e 3) responderam que a obra escolhida foi a que mais lhes chamou a atenção, mas não justificaram (talvez a questão deveria ter pedido explicitamente essa justificação). Os alunos 4 e 6 escolheram as respetivas obras porque estas se relacionavam com a cidade do Porto, não nos parece que a obra tenha tido um peso específico nessa escolha. Os alunos 2 e 6 foram aqueles que foram os que apresentaram justificações mais complexas, o aluno 2

escolheu a obra porque ela comunicava diretamente com ele e o aluno 6 escolheu a obra devido à simbologia da mesma, ligada à realidade social e ao comportamento humano.

Aluno	Razões de escolha da obra
1	A que mais chamou a atenção / a que mais provocou curiosidade.
2	Pelas agradáveis sensações visuais causadas pela obra / a pintura queria dizer algo discreto.
3	A que mais chamou a atenção.
4	Gosto muito imenso da paisagem que mostra o Porto.
5	Explora a realidade social / analisa o comportamento humano / reflete questões morais e éticas.
6	Retrata a cidade onde vivo e que admiro muito.

Quadro 7 - Razões de escolha das obras patentes no Museu Nacional Soares dos Reis.

Todas as razões apresentadas são válidas, contudo esperávamos respostas que atendessem a uma relação entre o gosto pessoal, o tema e a simbologia da obra de modo a que essa resposta revelasse a escolha que, muitas vezes, reside no subconsciente. Por sabermos que é difícil obter uma resposta pessoal complexa criamos, ao longo do trabalho, várias oportunidades para essa reflexão. Assim a última questão que aqui analisamos dizia respeito à forma como a pesquisa sobre o contexto histórico da obra poderia modificar a percepção e compreensão da mesma. Desse modo, esperávamos que após a pesquisa do contexto histórico o aluno fosse capaz de olhar para a obra com um novo olhar e realizar uma ponte entre as razões da sua escolha, os sentimentos suscitados pela obra e as informações obtidas que traziam novos significados. No quadro 8 sintetizamos as respostas obtidas a esta questão.

A maioria dos alunos refere que a pesquisa sobre o contexto histórico da obra os ajudou a melhor compreender essa mesma obra. Apenas o aluno 5 não respondeu à questão ainda que possamos ver algumas fragilidades nas respostas dos alunos 1 e 3.

O aluno 1 refere que a pesquisa o ajudou, mas não justifica a sua resposta concretizando uma ponte entre este conhecimento recém-adquirido e a obra que escolheu e analisou. Assim, limita-se a afirmar que a pesquisa lhe permitiu obter mais conhecimento da obra,

entender em que circunstâncias e o intuito com que foi realizada, mas não explica essas circunstâncias e intenções.

Aluno	De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modifica a percepção/ compreensão da mesma.
1	A pesquisa (...) permitiu-me obter mais conhecimento sobre a obra e entender em que circunstâncias, e o intuito com que foi realizada.
2	Fez-me refletir sobre como uma obra de arte pode ter tantos pontos de vista e, ainda assim, estarem todos interligados.
3	A pesquisa sobre o contexto histórico da obra ajudou-me a entender melhor o artista. (...) a crítica ao progresso rápido que o autor faz é intuitiva. (...) é como se o autor estivesse a mostrar a solidão e o isolamento que algumas pessoas sentem nas cidades.
4	A pesquisa sobre o contexto histórico ajudou-me a entender que O Barredo não é apenas uma paisagem do Porto, mas também uma obra moderna para a época. Dordio Gomes, (...) trouxe para Portugal uma nova forma de pintar (...).
5	Não respondeu.
6	A pesquisa sobre o contexto histórico de "A Ponte D. Maria" de Eduardo Viana aprofundou a minha compreensão da obra, revelando como ela está intimamente ligada às transformações sociais e culturais de Portugal no início do século XX. Aprendi que a ponte não é apenas um elemento arquitetónico, mas também um símbolo do progresso e da modernidade da cidade do Porto. (...) Viana utilizou a sua pintura para refletir a vitalidade da vida urbana e a busca por novas expressões artísticas. (...)

Quadro 8 - Respostas à questão: De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modifica a percepção/ compreensão da mesma.

O aluno 3 refere que a pesquisa o ajudou a entender melhor o artista, contudo não refere a webgrafia utilizada e as conclusões que apresenta sobre a pesquisa aparentam ser uma melhor elaboração da sua própria opinião pessoal do que algo que seja resultado dessa pesquisa. O aluno 3 referiu, em várias respostas, a solidão e isolamento remetidos pela pintura, contudo uma pesquisa realizada na web dificilmente dará esta interpretação. Assim, este aluno interpretou a pintura a partir da sua opinião pessoal, nunca se descolando dela. É possível que não tenha realizado de todo uma pesquisa sobre a obra e que tenha reincidido na sua opinião pessoal. No caso deste aluno o trabalho foi importante para o conhecer melhor, pois as suas respostas indicam que ele se sente só e isolado, o que está de acordo com o seu perfil como aluno. No computo geral do trabalho, este apresenta algumas fragilidades que outros trabalhos não apresentam.

O aluno 2 apresenta uma interpretação da obra muito pessoal, relaciona o título da obra “O debate” com o debate interno que se processa no ser humano quando pensa e sente, nomeadamente, os vários tipos de pensamentos que afloram e a forma como estes poderiam ter se fossem visualizados. Quando aluno realiza a pesquisa sobre o contexto histórico da obra (anexo 20) percebe que o debate dizia respeito ao debate político realizado na época e assim reformula a sua resposta integrando esta informação na sua própria percepção. A resposta apresentada aponta que uma obra de arte pode ter muitos pontos de vista e estarem todos interligados. Deste modo, este aluno interliga as intenções do artista, as mensagens que a obra transmite e as mensagens que os espetadores recebem, face ao seu contexto individual e coletivo. Assim, este aluno afirma esta nova informação e integra-a na sua resposta.

Os alunos 4 e 6 revelaram nos seus trabalhos uma forte pesquisa na internet que influenciou as suas respostas nomeadamente a reflexão final. O aluno 4 reconhece que o seu gosto pessoal pelo Porto o fez escolher a pintura o Barredo, mas que esta pintura é mais do que uma paisagem sobre o Porto, constituindo-se também como uma obra moderna para a época. Este aluno justifica em que aspetos é que a pintura reflete o modernismo e se constituiu como inovadora na resposta à questão: “Como consideras esta obra inovadora?”, que transcrevemos de seguida:

“Esta obra é inovadora porque apresenta o Porto de uma forma diferente do realismo tradicional. Em vez de representar a cidade de forma fiel, o artista usa linhas e formas geométricas, com cores fortes e pinceladas marcantes, dando uma sensação de movimento e energia. A ponte, os prédios e o barco parecem simplificados e divididos em partes, lembrando o estilo cubista. Isso cria uma imagem fragmentada e dinâmica, que mostra a cidade como um lugar vivo e em transformação. Dordio Gomes, com essa abordagem, não só mostra como o Porto se parece, mas também transmite o que se sente ao estar lá, capturando a intensidade e o ritmo de uma cidade moderna.”

Através da pesquisa realizada, o aluno 4 interliga o gosto pessoal pela cidade do Porto, à obra que lhe captou a atenção e às suas características inovadoras como obra do modernismo.

Por último, o aluno 6 revela uma particularidade de interesse relativamente à pesquisa sobre o contexto histórico da obra, que com certeza se alargou a informações globais sobre a pintura, dizendo respeito aos símbolos presentes e seus significados. Este aluno refere que aprendeu que a ponte não é apenas um elemento arquitetónico, mas também um símbolo do progresso e da modernidade da cidade do Porto. Consideramos que esta aprendizagem é muito importante pois desenvolve o pensamento abstrato e proporciona uma base de trabalho para a leitura de obras futuras. O aluno 6 refere, igualmente que a pesquisa sobre o contexto histórico da obra aprofundou a sua compreensão revelando como esta está intimamente ligada às transformações sociais e culturais de Portugal no início do século XX, ou seja, a pintura deixou de ser uma “fotografia” do Porto para se constituir como objeto artístico de reflexão. Esta perceção é importante pois permite ao aluno perceber a complexidade da obra de arte como produto da reflexão humana sobre a realidade vivida. O aluno reconhece também que o artista utilizou a sua pintura para refletir a vitalidade da vida urbana, ou seja, um sentir específico individual e coletivo.

Por último, na análise da execução dos conhecimentos procedimentais e metacognitivos podemos referir que relativamente à integração da obra no contexto histórico que lhe diz respeito os alunos responderam positivamente (à exceção de um aluno), tendo pesquisado o contexto histórico e integrando esse contexto na leitura e compreensão da obra.

Relativamente aos conhecimentos metacognitivos, nomeadamente a justificação de como a pesquisa sobre o contexto histórico modificou a perceção / compreensão da obra, como vimos a resposta dos alunos foi díspar. Um aluno não respondeu, dois afirmaram que a pesquisa modificou a sua perceção, mas não justificaram, e os restantes afirmaram e justificaram, revelando uma reflexão final.

No que diz respeito à elaboração de uma resposta que atendesse às emoções e sentimentos despertados pela obra podemos dizer que cinco dos seis alunos responderam a esta questão, independentemente de alguns desses sentimentos estarem a ser espelhados nas obras em questão, como a percepção de tristeza no “Autorretrato” de José Tarrago, abandono e solidão nas “Casas de Malakoff” ou satisfação e delicadeza n’ “O debate”.

Relativamente ao último objetivo dentro do conhecimento metacognitivo - traçar uma resposta que atenda às ideias e significados simbólicos que a obra transmite – podemos afirmar que todos os alunos responderam a esta questão, uns tecendo uma relação entre os sentimentos suscitados pela obra e a simbologia e outros, apoiados na pesquisa realizada, relacionando a simbologia da obra ao contexto cultural e histórico da mesma.

Concluimos que este exercício teve sucesso no desenvolvimento procedimental e metacognitivo dos alunos envolvidos.

8. Beijo Atómico - Trabalho artístico

8.1. Descrição da atividade

O trabalho artístico “Beijo atómico” (anexo 25) foi proposto na aula de 29 de janeiro de 2025 relativa à escalada armamentista após a II Guerra Mundial (a ameaça nuclear) e aos conflitos armados sustentados pelos Blocos Norte americano e Soviético, nomeadamente durante a crise dos mísseis de Cuba⁹.

⁹ A crise dos mísseis de Cuba ocorreu entre 1959 e 1962 constituindo-se como um período de grande tensão entre a União Soviética e os EUA. O começo da crise deu-se com a revolução cubana liderada por Fidel Castro que terminou com a Ditadura de Fulgêncio Batista. Em abril de 61 dá-se uma tentativa de invasão a partir do desembarque de tropas mercenárias (treinadas e apoiadas pelos EUA) em praias da Baía dos Porcos. O plano consistia em estabelecer um Governo que seria reconhecido pelo governo dos EUA. Contudo, o Exército Rebelde e as Milícias Nacionais Revolucionárias conseguiram derrotar os mercenários.

Em novembro de 1961, os EUA instalam e misseis nucleares na Turquia e Itália, com um alcance de 2.400 km que ameaçavam Moscovo e em resposta (em maio de 1962) a URSS preparou a instalação de 42 mísseis nucleares de médio alcance, em Cuba.

A 15 de outubro de 1962 é instalado um bloqueio naval por parte dos EUA não permitindo o desembarque do material soviético, para a instalação dos misseis. No dia 28 de outubro, Nikita khrushchev anunciou a sua

O trabalho individual sobre o “Beijo Atómico” foi proposto no final da aula com base na análise interpretativa da obra “Atomic Kiss” de Joan Rabascall, 1968. A ambiguidade imagética presente nesta obra pareceu-nos muito sugestiva para a conclusão dos conteúdos da aula, possibilitando um salto interpretativo ao nível da reflexão pessoal. “Atomic Kiss” combina de uma forma inteligente duas imagens do imaginário social ocidental da década de 60: uma boca feminina definida por um batom vermelho (colocado do lado esquerdo da imagem como que acabado de maquilhar essa mesma boca) e em conjugação uma imagem de uma nuvem de cogumelo característica de uma explosão atómica. A boca evoca o mito sensual da mulher de Hollywood, remetendo para o contexto socioeconómico norte-americano e a explosão atómica é uma referência direta às bombas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki no final da Segunda Guerra Mundial. A sobreposição das duas imagens contém múltiplas mensagens, algumas referidas pelos críticos de arte, como “o contexto sociopolítico do final dos anos 1960, descrevendo as ambiguidades da sociedade de consumo norte-americana, onde um poder militar destrutivo e massivo se escondia por trás do glamour icónico do cinema”¹⁰. Outras leituras podem indicar uma reflexão de Rabascall sobre o poder dos media, no constante assoberbamento de imagens invasivas e massivas a que estamos sujeitos. Pessoalmente encontro a imagem do rosto humano composto pela explosão atómica e os lábios delineados e por isso questioneei os/as alunos/as sobre a forma de comunicação desta obra. De que fala esta imagem? Como te fala esta imagem? A quem ofereceria o teu “atomic kiss”?

O trabalho artístico visava o estabelecimento de uma relação empática com a imagem. A forma como esta obra pode agregar os conteúdos da aula resignificando-os através de um beijo atómico. O significado do beijo atómico é, por sua vez, extremamente pessoal, extravasando os conteúdos da aula. Não há nada mais pessoal que um beijo e nada mais coletivo que uma explosão atómica. Assim, ao propormos uma reflexão sobre o beijo

intenção em repatriar os mísseis instalados, sob a condição de que Cuba não fosse objeto de invasão por parte dos EUA. As negociações estenderam-se até 31 de outubro. Os EUA também se comprometeram a retirar os mísseis Júpiter instalados na Turquia, em segredo. Tal não fez parte do acordo público.

¹⁰ Citação no site: <https://www.macba.cat/en/obra/r3219-atomic-kiss/> acedido a 7 de junho de 2025

atômico possibilitamos uma reflexão sobre o individual e o coletivo, mesmo que nem todos/as os/as alunos/as tenham se permitido a refletir sobre isso mesmo. O trabalho artístico é um convite pois a reflexão intrapessoal é realizada num plano de confiança e dádiva.

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo						
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar	
Conhecimento factual	Descrever a escalada armamentista através da crise dos mísseis de Cuba	Esquematizar as características intrínsecas da guerra nuclear, nomeadamente da sua consequência direta e nefasta, o inverno nuclear.					Exposição dos conteúdos da aula
Conhecimento conceptual			Demonstrar através da escala do inverno nuclear proposta por Carl Sagan os efeitos do mesmo.				
Conhecimento procedimental				Integrar a obra "Atomic Kiss" nos conhecimentos adquiridos em aula e nos conhecimentos prévios, pessoais.			No trabalho
Conhecimento metacognitivo					Explicar de que modo a obra "Atomic Kiss" pode refletir o universo pessoal cognitivo e socio emocional do/a aluno/a.	Produzir um objeto artístico que reflita o contexto coletivo e individual da detonação de uma bomba nuclear. Traçar uma visão sobre possíveis ruturas (bombas) individuais / pessoais.	

Quadro 9 - Trabalho individual sobre a obra "Atomic Kiss" segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

8.2. Análise dos resultados

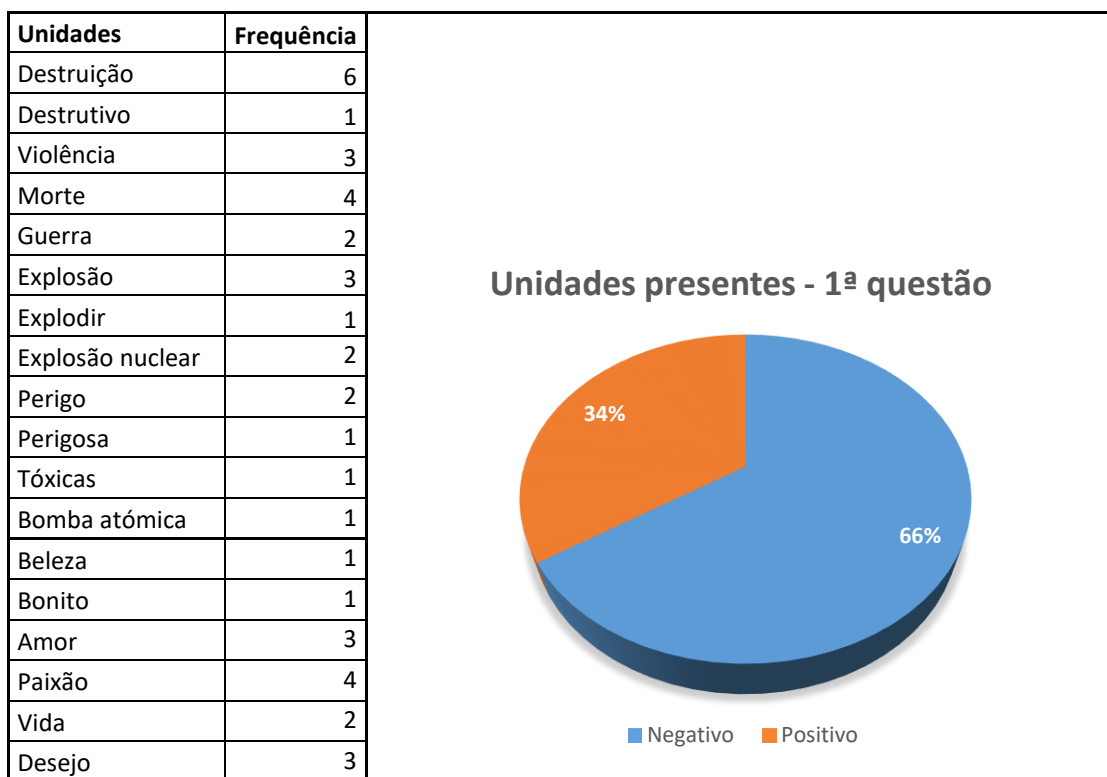
O trabalho “beijo atômico” (anexo 25) inspirado na pintura de Joan Rabascall “Atomic Kiss” foi sugerido após uma aula de 100 minutos que tinha como tema a crise dos mísseis de Cuba e a escalada armamentista, bem como a ameaça nuclear. O trabalho incluía 3 tarefas: *i)* uma reflexão sobre a pintura (1ª questão), atendendo aos conteúdos fornecidos em aula; *ii)* uma autorreflexão (2ª questão) baseada num dos símbolos presentes na pintura e *iii)* um trabalho artístico de reformulação da própria imagem. No anexo 5 estão presentes os nove trabalhos entregues, já que o trabalho artístico deveria ser feito fora do tempo letivo.

As duas primeiras tarefas foram analisadas atendendo ao método de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Os quadros 10 e 12 sintetizam as respostas às questões 1 e 2, respetivamente; onde demos relevo às unidades mais relevantes (palavras ou pequenas composições; adjetivos; substantivos abstratos, etc). Esta corresponde a uma análise da frequência com que surgem certas características, ou seja, uma análise quantitativa (Bardin, 2011: 21).

Aluno	A ti, o que te fala esta imagem?
1	Mensagem contraditória, choque, destruição, beleza, solidariedade, violência, atraente, banal
2	Amor, destruição, paixão, vida, explosão, guerra, morte
3	Bonito, destrutivo, paixão, amor, desejo, perigo, explodir, tóxicas, duplo significado.
4	Contraste violência / paixão, beijo = afeto, desejo, vida; explosão nuclear = destruição, morte; lábios vermelhos = ideia de sensualidade / perigo, sangue; beijo = beijo de morte, sedução, ameaça de destruição iminente
5	Não respondeu / explicou o seu próprio desenho
6	Não respondeu / explicou o seu próprio desenho
7	Emaranhado entre beijo e explosão; fusão explosão e beijo; contraste destruição e desejo; crítica; guerra fria, desconforto, refletir
8	Ironia; associação humano e íntimo (beijo) impessoal e devastador (bomba atômica); simples sentimentos, simples gestos corrompidos poder da violência
9	Contraste amor destruição, desejo, morte, lábios vermelhos, explosão nuclear, paixão perigosa, decisões políticas época, consequências devastadoras.

Quadro 10 - Síntese das respostas à 1ª questão atendendo às unidades mais relevantes.

Quantificamos 18 unidades de conteúdo relativamente às respostas dadas na 1ª questão e 16 relativamente à 2ª questão (quadros 11 e 13). Na quantificação são notórias respostas mais compridas e complexas na questão 1, a que diz respeito à avaliação da pintura de Joan Rabascall. As respostas à 2ª questão, onde os alunos tinham de refletir sobre o conceito de beijo para si mesmos, são mais curtos e menos complexas (quadros 12 e 13). É evidente uma ambivalência presente no tema apresentado; nas palavras dos alunos contradição, contraste, emaranhado, sendo que os conceitos se encontram, genericamente, divididos, entre positivos e negativos. O positivo é aqui definido através de palavras como beleza, amor, bonito, vida entre outras e o negativo por destruição, morte, guerra, explosão, entre outras.



Quadro 11 - Análise dos principais conceitos presentes na 1ª questão no que diz respeito à sua positividade ou negatividade.

A análise da obra “Atomic Kiss” por parte dos alunos mostrou que eles deram maior relevância à vertente “negativa” da mesma, apontada pela explosão nuclear, sendo que 12

das 18 unidades de conteúdo (66 %) são negativas. Ocorre quer uma quantidade significativa de palavras negativas que contabilizamos quer uma ampla diversidade das mesmas (algumas não as incluímos nesta contabilização, como as palavras devastadoras - aluno 9 -, corrompidas - aluno 8 -, crítica e desconforto - aluno 7). Assim, esta negatividade ocorre quer na frequência quer na forma como é dita. O quadro 11 sintetiza este panorama relativamente à 1ª questão.

A obra “Atomic Kiss” é entendida como uma obra que contrasta a positividade do beijo com a negatividade da explosão nuclear. Os alunos revelam de formas diferentes a interpretação realizada aos lábios vermelhos presentes na obra de Joan Rabascall. Para o aluno 1 a beleza só se encontra presente na obra através do beijo (anexo 26), é este diretamente que a transmite. Depreende-se que este aluno não encontra beleza na explosão ou na composição dos vários elementos da obra, afirmando que a: “representação da boca como um beijo podemos dizer que a beleza está presente na obra” (anexo 26). Já o aluno 3 associa o beijo a “um gesto de amor, carinho, afeto ou até mesmo desejo” (anexo 28) ressaltando que no caso específico da obra o beijo esconde um perigo, possui duplo significado porque está prestes a explodir (anexo 28). Esta leitura da obra aponta para a complexidade do beijo, ele não só contrasta com a explosão, como o seu significado se mescla com o da explosão. Esta leitura complexa do beijo é aprofundada pelo aluno 4 que afirma: “o uso dos lábios vermelhos reforça a ideia de sensualidade, mas também pode evocar perigo ou sangue” (anexo 29). É o único aluno que relaciona especificamente a cor vermelha presente nos lábios com o sangue e com uma possível evocação do perigo.

É notória a percepção por parte dos alunos da força do beijo, os alunos 3, 4 e 7 apontam a sensualidade do beijo, o aluno 3 fala em desejo, o aluno 4 na ideia de sensualidade e o 7 no desejo e sensação sensual. O aluno 2 afirma que: “o beijo simboliza a paixão e vida” e em conjunto com o aluno 4 são os únicos que usam a palavra vida. O texto do aluno 4 possui uma vitalidade muito própria o beijo é vida, mas evoca também perigo ou sangue (sendo que aqui percebemos que seja a perda do sangue e não a força do sangue). Por outro lado, o aluno 8 aponta que o beijo é “algo tão humano e íntimo” (anexo 33) associado ao amor e

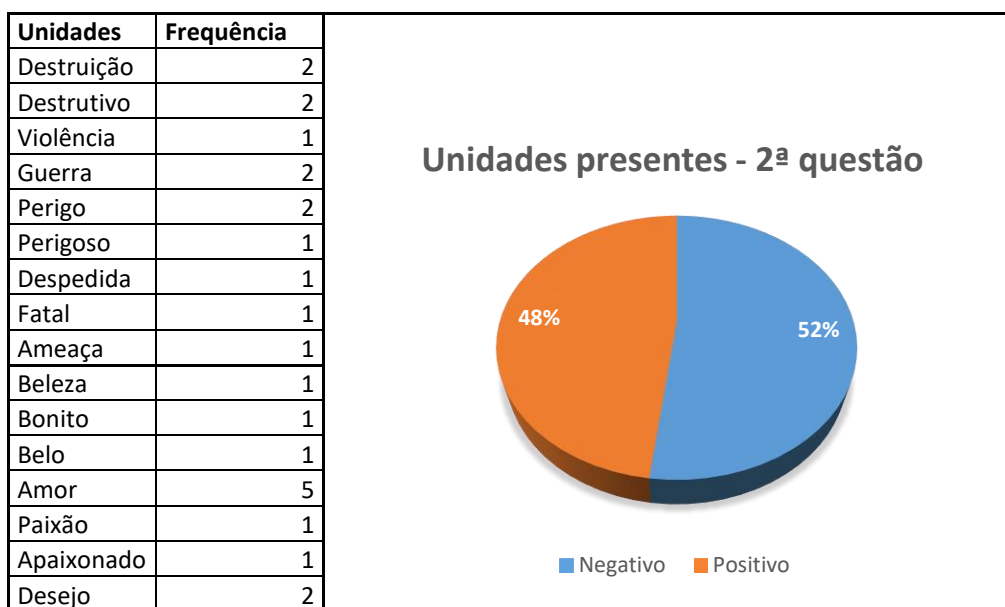
lealdade. Não incluímos as palavras humano, íntimo e lealdade na tabela de frequência e positividade/ negatividade pois estas não são positivas ou negativas. Ser humano, íntimo e leal é profundamente contextual, não são conceitos de fácil leitura ou interpretação. Este aluno apresenta uma interpretação muito concisa e díspar em relação aos restantes, o beijo é íntimo e humano, íntimo como individual e humano como próprio da nossa espécie, que contrapõe à bomba atómica, como impessoal e devastadora. Então o beijo não é impessoal nem devastador, mas a obra está carregada de ironia e assim talvez alguns beijos possam ser de facto impessoais e devastadores.

Aluno	A ti, como te fala o beijo?
1	Amor, destrutivo, perigo, beleza, cultura, guerra,
2	Amor, poder, apaixonado, enganador, perigoso, intenso, marcante, fatal
3	Gesto de amor e carinho, momento de intimidade, traição, símbolo de despedida, amizade.
4	Forma ambígua; ideia de amor e proximidade, perigo oculto; paixão devastadora / destruição sedutora; humano e catastrófico, violência e desejo
5	Não respondeu / explicou o seu próprio desenho
6	Não respondeu / explicou o seu próprio desenho
7	Beijo = desejo, sensação sensual; explosão = guerra e destruição
8	Beijo fala com ironia = gesto associado amor, lealdade, ameaça; manipulação, simples aparência; algo bonito esconder intenções más.
9	Beijo = belo, carregar significado destrutivo

Quadro 12 - Síntese das respostas à 2ª questão atendendo às unidades mais relevantes.

A segunda questão proposta no trabalho versava exatamente sobre o significado do beijo para cada um dos alunos. E assim vemos nos quadros 12 e 13 como a perceção muda apesar de ainda carregar muitos dos significados propostos pela obra. Foram contabilizadas 16 unidades de conteúdo sendo que apenas 9 são negativas. Deste modo, a negatividade associada ao beijo desce de 66 % para 52 % o que é expressivo atendendo a que os alunos responderam a esta questão comparando-a com a anterior. No geral, os alunos não conseguiram fazer uma distinção clara entre as questões 1 e 2, contudo as respostas à questão 2 são genericamente mais curtas, menos complexas e mais positivas, como podemos observar nos quadros 12 e 13.

O aluno 2 reforça a dualidade de significados presentes no beijo pois afirma que este “pode ser apaixonado, mas também pode ser enganador e perigoso” (anexo 27). O mesmo é afirmado pelo aluno 1 que remata que “o perigo pode ser oculto por trás da beleza como vemos na obra” (anexo 26) e assim enlaça a sua própria opinião naquilo que observou através da obra de arte. Os alunos 4, 8 e 9 respondem a esta questão de uma forma muito interligada à obra e por isso é difícil perceber quais as suas opiniões pessoais, contudo, referem que o beijo significa afeto, desejo e vida (aluno 4), amor e lealdade (aluno 8) e amor e beleza (aluno 9). O aluno 3 é aquele que desloca a sua interpretação em relação à obra afirmando a multiplicidade de significados do beijo e apontando-o, também, como símbolo de despedida: “acredito que o beijo pode representar muitas coisas. Pode ser um gesto de amor e carinho, um momento de intimidade, mas também pode ser traição ou um símbolo de despedida” (anexo 28). Esta referência ao beijo como um símbolo de despedida não é comum nos resultados que obtivemos estando de acordo com uma visão mais alargada do beijo que integra vários tipos de sentimentos, paixão, amor e amizade, tal como o aluno 3 refere.



Quadro 13 - Análise dos principais conceitos presentes na 2ª questão no que diz respeito à sua positividade ou negatividade.

Tal como referimos estas duas questões culminavam numa proposta artística que tinha como objetivo repensar o beijo cujos resultados apresentamos de seguida.

A análise da proposta artística não pode seguir a análise de conteúdo de Bardin (2011) contudo socorremo-nos da bibliografia exposta no capítulo 2 para realizar a avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos.

Dos nove trabalhos entregues pelos alunos, um não continha a proposta artística (aluno 8 – anexo 33) e aquando da entrega do trabalho o aluno referiu que não quis realizar o trabalho artístico. É de notar que estes alunos frequentam o curso de Humanidades, e desde o 9º ano não realizam trabalhos de artes visuais em contexto letivo. Alguns trabalhos revelam uma grande simplicidade, como aqueles dos alunos 7 e 9, onde os desenhos são realizados a linha (com lápis), sem qualquer sombreamento ou cor. O aluno 7 optou por desenhar uma boca fechada (quadro 14 e anexo 32) dando uma predominância a este elemento (é o único trabalho que apresenta a boca fechada) e excluí qualquer outro símbolo e seus significados. Este foi o aluno que considerou a obra de Joan Rabascall desconfortante tendo excluído da sua reformulação interpretativa os elementos que lhe causavam desconforto. Podemos observar através do quadro 16, que o aluno 7 foi o único que não desenhou nenhum símbolo de destruição, a par do aluno 8, que tal como já referimos não desenhou nada. Em termos de simplicidade segue-se o trabalho do aluno 9 que desenhou uma mancha e uma boca, a linha, sem qualquer tratamento de volume. Também devido à simplicidade (falta de tratamento de volume) existe uma certa ambiguidade neste desenho pois a explosão / mancha radioativa posicionada à esquerda da boca e de maior tamanho que esta (quadro 15) remete facilmente para um balão de chamada. Sem qualquer contexto, a leitura deste desenho poderia remeter para uma boca falante já que os dois símbolos se ligam através de uma linha ténue. Este aluno foi o único que referiu no seu discurso as decisões políticas que são proferidas e talvez por isso quando desenha a explosão esta surge tão conectada com a boca, uma mensagem / explosão que é proferida cujo resultado é a destruição.

	Tipo de boca	Tipo de desenho
Aluno 1	Aberta com os dentes superiores.	Lápis de carvão, trabalhado a linha e ligeiramente sombreado. Ideia de volume conseguida através de manchas de linha.
Aluno 2	Ligeiramente entreaberta	Lápis de carvão, trabalhado a linha e sombreado, com pouco tratamento de volume.
Aluno 3	Boca aberta (como que a dar um beijo, sem dentes).	Báton vermelho, volume conseguido através da impressão dos lábios.
Aluno 4	Ligeiramente entreaberta.	Esferográfica de cor vermelha, trabalhado a linha, sem volume.
Aluno 5	Boca aberta (como que a dar um beijo, sem dentes).	Caneta de cor preta e lápis de carvão. Trabalhado a linha e ligeiramente sombreado, sem volume.
Aluno 6	Ligeiramente entreaberta.	Caneta de cor preta, vermelha e cor-de-rosa. Trabalhado a linha, sem volume.
Aluno 7	Boca fechada.	Lápis de carvão. Trabalhado a linha, sem sombreado ou volume.
Aluno 8	Não apresentou.	
Aluno 9	Ligeiramente entreaberta.	Lápis de carvão. Trabalhado a linha, sem sombreado ou volume.

Quadro 14 - Tabela descritiva sobre os tipos de boca desenhados pelos alunos e escolha dos respetivos materiais de desenho.

Os alunos 4 e 5 apresentam desenhos relativamente simples ainda que tenham introduzido a cor e trabalhado de forma ligeira o volume. O aluno 5 apresenta uma bomba estilizada semelhante a um desenho animado cujo perfil é facilmente visualizado através de um motor de pesquisa. A ponta do rastilho é colorida a amarelo sendo o restante desenho apresentado a preto e branco. A priorização do beijo é visível através de duas características: *i)* este é maior que a bomba (quadro 15 e anexo 30) e *ii)* a bomba deixou de ser atómica para ser uma bomba de rastilho (vulgo dinamite).

O aluno refere: “Este beijo transmite-me a ideia de um último beijo antes do desastre, como se fosse uma despedida àqueles que nesse mesmo dia perderam a vida. Representa um último momento, como uma despedida entre dois amantes.” Se conjugarmos a mensagem textual com a mensagem desenhada é possível interpretar / ler o beijo deste aluno como uma oferta que apazigua o desastre que se antevê, a despedida de dois amantes, as pessoas que perderiam a vida. cremos que por ter este carácter (de oferta e apaziguamento) o beijo

possui uma certa positividade que se vê no desenho da boca aberta (os lábios não se tocam) e no tamanho superior à bomba (anexo 30).

	Tipo de destruição	Tipo de desenho	Tamanho
Aluno 1	Cogumelo atômico / onda de impacto.	Lápis de carvão, trabalhado a linha e sombreado. Ideia de volume bem conseguida no cogumelo.	Ligeiramente mais pequeno, se incluirmos toda a área da zona de impacto. O cogumelo é muito mais pequeno que os lábios.
Aluno 2	Estrutura dendrítica.	Lápis de carvão, trabalhado a linha com várias espessuras, sem volume.	Maior que os lábios, posicionada ao seu redor tendo origem precisamente nos lábios. Palavra POISON escrita abaixo dos segundos lábios desenhados.
Aluno 3	Chamas.	Caneta de cor laranja e amarela, trabalhada a ideia de volume através das várias espessuras de linha.	Maior que os lábios, posicionada acima dos lábios e ligeiramente ao seu redor.
Aluno 4	Nuvem explosiva com elementos que saem da nuvem (aviões, mísseis?)	Esferográfica de cor preta, trabalhado a linha com ideia de volume.	Ligeiramente maior, posicionada acima dos lábios.
Aluno 5	Bomba estilizada	Caneta de cor preta e amarela. Trabalhado a linha e sem volume.	Mais pequena que os lábios, posicionada do lado direito.
Aluno 6	Cogumelo atômico / edifícios de apartamentos destruídos.	Caneta de cor preta, vermelha, verde e azul. Lápis de carvão. Trabalhado a linha, sem volume.	Maior que os lábios, posicionada do lado esquerdo.
Aluno 7	Não apresentou.		
Aluno 8	Não apresentou.		
Aluno 9	Mancha (extensão da explosão, mancha radioativa)	Lápis de carvão. Trabalhado a linha, sem sombreado ou volume.	Maior que os lábios, posicionada do lado esquerdo.

Quadro 15 - Tabela descritiva sobre os tipos de destruição desenhados pelos alunos, sua posição relativamente aos lábios e materiais utilizados.

Já o trabalho do aluno 4 revela uma relevância da explosão através do seu melhor tratamento técnico. O trabalho destaca-se pelo contraste da cor, os lábios a vermelho, a explosão a preto, sendo esta ligeiramente maior, posicionada acima dos lábios (quadro 15). É de notar que o aluno 4 trabalha com mais afinco a explosão e o aluno 5, os lábios. Esse

esforço, ainda que pequeno, pode revelar a importância que cada um dos alunos dá estes símbolos e seus significados. É de notar que o aluno 4, desenha elementos que saem /entram na explosão (mísseis, aviões) sendo um dos poucos alunos que adiciona um elemento visual que não se encontrava na obra de Joan Rabascall.

Os alunos 2 e 6 tem em comum o conceito de envenenamento através do beijo, que trataram visual e textualmente de modo diverso. O trabalho do aluno 2 apresenta duas bocas entreabertas (anexo 27) -, uma posicionada acima da palavra POISON e a outra na face de um humano de perfil (excluímos nesta contabilização a boca da figura que se apresenta de perfil). Ambas as bocas se apresentam sombreadas destacando-se no desenho. Da boca posicionada sobre a face irradia uma estrutura dendrítica, sugerindo o crescimento de um ser vivo, como um fungo, ou o espalhar de um veneno. A própria palavras POISON é tratada visualmente com linhas múltiplas que sugerem movimento / algo vivo / elétrico. O aluno 2 usa uma expressão algo ambígua quando descreve o beijo, que não conseguimos clarificar totalmente e por isso não a referimos: “Para mim o beijo pode ser tanto uma expressão de amor, amor quanto a um símbolo de poder” (anexo 27). O aluno 2 refere aqui o amor como um poder e quando usa a expressão artística visual alia a palavra veneno ao beijo, onde desse beijo irradia um poder de contaminação. cremos que as imagens criadas pelos alunos permitem reinterpretar os textos que analisamos através do método da análise de conteúdo. Neste caso, o aluno transmite o poder do beijo como algo que irradia para toda a cabeça e pescoço, como uma estrutura dendrítica que, se venenosa, tem o poder de destruição.

O aluno 6 realiza um trabalho complexo que alia imagem e texto sem que saibamos qual surgiu primeiro (anexo 35). O texto descreve a imagem e a imagem suporta o texto. Foram utilizadas várias cores e símbolos que foram significados de forma diversa. Destacamos os edifícios, um elemento que apenas este aluno apresenta, e que relaciona com a estrutura emocional do ser humano. Edifícios que podem ser destruídos por bombas atômicas bem como “ganhar” radiações que contaminam toda a região, demorando anos até conseguir reconstruir-se (anexos 31 e 35). A destruição dos edifícios, bem como a radiação, é

comparada às feridas emocionais, que levam tempo a curar-se. Os lábios possuem uma analogia com a criança interior, a parte “pura”, sem que o aluno discorra sobre o significado desta parte pura que integra o ser humano.

Consideramos muito interessante a analogia dos prédios com a estrutura emocional do ser humano pois os prédios são uma construção humana, material, que reflete a nossa cultura, o nosso modo de vida e as nossas múltiplas escolhas. Há alguma confusão no texto pois o aluno usa os prédios como símbolo da estrutura emocional e daquilo que queremos mostrar ao mundo, não explicitando se considera os dois campos interligados. O que é certo é que a imagem / símbolo fala por si mesma, o prédio é a estrutura emocional e o que mostramos ao mundo. Não poderia ser de outro modo, pois as construções humanas possuem uma grande visibilidade e incontornabilidade. Assim, colocamos a hipótese interpretativa de que a escolha deste símbolo acabou por direcionar a autorreflexão deste aluno.

Por último, analisamos os trabalhos dos alunos 3 e 1 onde surgem também novos símbolos adicionados àqueles que já se encontravam presentes na obra de Joan Rabascall. O aluno 3 associa ao beijo, uma impressão dos seus próprios lábios realizada com baton, chamadas de cor laranja e amarela que o rodeiam parcialmente (anexo 28). O aluno 3 refere que o “beijo como fogo, consome tudo em que toca” podendo consumir quem se entrega a ele (anexo 28). Esta zona de destruição é ligeiramente maior que a área ocupada pelo beijo revelando a predominância do pensamento do beijo como algo que consome tudo em que toca. É de notar que por entre as chamadas são desenhados, de um modo estilizado, duas mulheres e dois homens apontando para uma ideia de relação heterossexual. Consideramos a ideia do fogo bastante original, no sentido em que nenhum dos outros alunos a desenvolveu, ainda que tenha surgido a ideia da radiação com o aluno 6 (anexo 31) ou da zona de impacto da bomba atómica no trabalho do aluno 1 (anexo 26).

O aluno 1 apresentou um trabalho que se aproxima bastante do de Joan Rabascall (anexo 26), onde encontramos uma boca bastante maior que a original, os lábios são maiores e mais carnudos, estão mais abertos mostrando os dentes superiores e derretem como se

fossem feitos de gelado, ou estivessem molhados. Dá-se um incremento na sensualidade dos lábios devido a esta gota que escorre do lábio inferior e ao seu engrossamento (algo relacionado com a Pop Art). A zona de destruição que incluiu o cogumelo atómico e um arco, que supomos ser uma estilização da zona de impacto da bomba é ligeiramente mais pequena (quadro 16) que os lábios. O cogumelo atómico é, sem dúvida, muito mais pequeno que os lábios, sugerindo que estes possuem maior relevância remetendo para a positividade do beijo e da sua sensualidade. O aluno 1 no seu texto refere as poeiras atómicas (anexo 26), é o único que o faz, e como podemos ver no desenho que ele cria, ocorre uma zona de impacto, que corresponde, também, ao levantamento de poeiras.

Podemos apontar, não só em relação ao aluno 1, mas também a todos os outros que há uma tendência na reformulação da obra para espelhar as opiniões que já se anteviam na análise do conteúdo presente nos seus textos. Eles reformularam as ideias que possuíam acerca da ambiguidade do beijo, deixando antever a sua opinião pessoal.

Por fim, notamos que nenhum aluno referiu o batom e o seu significado na obra de Joan Rabacall. O colocar do batom como o prelúdio para o beijo não foi notado, contudo devemos ressaltar que o aluno 3 faz o gesto, pinta os lábios, beija o papel (o seu próprio trabalho) mas não se dá uma reflexão sobre o ato e sobre como este é também uma entrega ao momento vivido. É o aluno 3 que refere que o beijo “pode consumir quem se entrega a ele” (anexo 28) mas nunca chega a refletir como ele próprio se entregou a ele. Cremos que a ação fala por si mesma, um aluno que refere o beijo como um fogo acabou por provar pela sua ação que é assim mesmo.

Concluimos que o objetivo traçado dentro do conhecimento procedimental, ou seja, integrar a obra “Atomic Kiss” nos conhecimentos adquiridos em aula e nos conhecimentos prévios, pessoais, foi atingido plenamente por todos os alunos. Todos utilizaram os conhecimentos adquiridos em aula ou prévios, pois trouxeram para os seus textos e trabalhos visuais novos elementos, como a radiação, poeira, chamas e/ou a destruição generalizada.

Também em relação aos objetivos traçados dentro do conhecimento metacognitivo, relembramos: *i)* explicar de que modo a obra “Atomic Kiss” pode refletir o universo pessoal cognitivo e socio emocional do/a aluno/a; *ii)* produzir um objeto artístico que reflita o contexto coletivo e individual da detonação de uma bomba nuclear e *iii)* traçar uma visão sobre possíveis ruturas (bombas) individuais / pessoais; acreditamos que estes foram atingidos atendendo à análise que realizamos. Ressalvamos que mais do que atingir os objetivos propostos é necessário avaliar como estes são atingidos. A nosso ver seria necessária outra aula onde se pudessem debater as ideias que surgiram nos trabalhos, as formas de ver a guerra, mas também o amor, tão importante para a faixa etária da adolescência.

9. Arte Indiana: Visitar o "The Metropolitan Museum of Art"

9.1. Descrição da atividade

O trabalho sobre a Arte Indiana (anexo 36) através da visita virtual e análise parcial de fotografias do espólio do site do “The Metropolitan Museum of Art” foi integrado na aula sobre o desmoronamento dos impérios europeus, nomeadamente, o processo de descolonização do continente asiático.

Esta aula tinha os seguintes objetivos: *1)* identificar os fatores que contribuíram para o fim do colonialismo europeu; *2)* mapear a geografia e o calendário da descolonização; *3)* compreender a importância de Gandhi na autodeterminação do povo Indiano; e *4)* analisar o decurso do processo de autodeterminação de Gôa, Damão e Diu.

Uma aula sobre a descolonização é sempre um desafio pois constituiu-se, também, como uma aula sobre a colonização, um tema pouco trabalhado no que diz respeito à sua desconstrução na mentalidade dos povos coloniais, como é o caso do Português.

O foco principal do trabalho era proporcionar uma visão realista, positiva, sobre a cultura indiana em contraposição à posição colonial, negativa e preconceituosa. Os/As alunos/as

deveriam visitar o site oficial do MET, pesquisar sobre Indian e escolher outros filtros, tais como Asian Art, Cotton, Bangladesh, etc. Essa pesquisa permitiu-lhes observar inúmeras obras de arte, artefactos, objetos utilitários que integram a cultura indiana e revelam a riqueza artefactual e cultural do povo indiano.

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo						
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar	
Conhecimento factual	Identificar os fatores que contribuíram para o fim do colonialismo europeu.	Esquematizar o processo de autodeterminação de Gôa, Damão e Diu.					Exposição dos conteúdos da aula
Conhecimento conceptual			Experimentar o site oficial do MET, pesquisar sobre a cultura / arte Indiana.	Comparar a arte indiana com a arte ocidental			No trabalho
Conhecimento procedimental					Selecionar uma obra artística que refletisse o sentir da arte Indiana.		
Conhecimento metacognitivo						Elaborar um texto sobre como aquela obra escolhida refletia o povo Indiano	

Quadro 16 - Trabalho de individual Arte Indiana: Visitar o "The Metropolitan Museum of segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

A organização desta aula assemelhou-se à organização da exposição patente no Museu Nacional de Etnologia “Desconstruir o Colonialismo, Descolonizar o Imaginário. O Colonialismo em África: Mitos e Realidades”¹¹ em que, por um lado, podemos compreender o processo colonial e, por outro, observar inúmeros objetos provenientes de culturas

¹¹ Visitei a exposição “Desconstruir o Colonialismo, descolonizar o Imaginário. O colonialismo em África: mitos e realidade” a 2 de abril de 2025. Eu e a minha colega de estágio decidimos realizar esta visita para melhor prepararmos as aulas que tivessem como tema a descolonização.

africanas, revelando toda a beleza, diversidade e conhecimento destes povos subjugados pelos Portugueses.

O trabalho, como referimos, permitiu um encontro realista com a cultura indiana promovendo a empatia histórica, mas também a empatia geral, onde reconhecemos no outro o seu valor, dignidade e importância na diversidade cultural que deve ser um objetivo das sociedades modernas.

O exercício exigia aos alunos/as a escolha de uma obra artística com a qual se relacionasse e que refletisse o seu pensar e sentir sobre a cultura e o povo indiano (anexo 36). Teriam de organizar, sumariamente, informação sobre a obra escolhida e escrever um parágrafo sobre como aquela obra refletia o povo Indiano.

9.2. Análise dos resultados

Apesar do interesse que os alunos apresentaram em aula sobre o processo de descolonização em Gôa, Damão e Diu, apenas um aluno concluiu o trabalho que propusemos no final da aula. Apresentamos no anexo 37 o trabalho deste aluno que escolheu uma imagem da divindade Shiva, qua associou à deusa da dança/ música, provavelmente uma associação evocada pelo objeto escolhido, uma escultura, onde se vê Siva em movimento (anexo 37). Esta divindade é muito complexa, fazendo tríade com outras duas, sendo o seu significado vasto geralmente associado à destruição/regeneração.

Apesar de alguma simplicidade na resposta, o aluno escolheu um objeto, relacionou-o com as suas ideias sobre o povo indiano permitindo uma posterior avaliação. A avaliação destes trabalhos pressuporia uma discussão em aula sobre os preconceitos que cada aluno mostrasse ter em relação à cultura indiana, de forma a possibilitar a sua clarificação. A ausência de adesão a esta atividade revelou uma alguma dificuldade em os alunos se relacionarem com a cultura indiana de um modo positivo. Em aula, muitos alunos revelaram desconforto e afirmaram abertamente que não iriam realizar o trabalho.

Assim, não é possível ter uma imagem global de possíveis respostas dos alunos, pois apenas obtivemos uma resposta. Este aluno mostrou compreensão, respeito e curiosidade por uma cultura que não lhe é próxima e estas foram, provavelmente, as razões que lhe permitiram responder de forma positiva à atividade.

10.A rendição de Marcelo Caetano

10.1. Descrição da atividade

O trabalho “A rendição de Marcelo Caetano” (anexo 38) integrou a aula sobre o 25 de abril de 1974, concretamente, as características da operação militar levada a cabo pelo Movimento das Forças Armadas. Deste modo, o trabalho consistia na análise da rendição de Marcelo Caetano a partir da pintura de “A rendição de Breda”, de Diego Velázquez (1634-1635), e do testemunho do capitão António Rosado da Luz, presente no Largo do Carmo a 25 de abril de 1974, fazendo a ligação entre o Posto de Comando e as forças sitiadas de Salgueiro Maia. Constituiu-se como um trabalho individual que tinha como objetivo a leitura de um passado recente (a rendição de Marcelo Caetano) através da análise de uma pintura do século XVI, fazendo assim uma ponte entre um documento iconográfico e um documento histórico escrito.

A pintura de “A rendição de Breda” de Diego Velázquez retrata o momento no qual o general castelhano, Ambrósio Spínola, se curva ligeiramente quando recebe das mãos do vencido, o governante Justino de Nasau, as chaves da cidade. O vencido adota uma posição, dignamente, subalterna pois o seu ajoelhar não é total, os joelhos não tocam no chão e o seu exército não é retratado com marcas de maus-tratos (homens acorrentados ou subjugados). Todos os intervenientes estão de pé.

O testemunho de António Rosado da Luz mostra uma perspetiva da rendição de Marcelo Caetano onde podemos observar uma certa dignidade. O respeito das forças sitiadas pela

pessoa de Marcelo Caetano (ou pelo seu cargo político) permitiu que a sua rendição tivesse determinadas características.

Os/As alunos/as tinham de comparar os dois documentos, identificando os elementos na pintura que fazem pensar numa capitulação honrosa, bem como observar se a pintura lhes parecia adequada para representar a rendição de Marcello Caetano (anexo 38). Este exercício permitiu aos alunos/as perceber a intemporalidade distintiva da obra de arte, como esta repercute no tempo extravasando o seu próprio tema. O objetivo deste exercício era o desenvolvimento da literacia visual, compreendendo a amplitude e aplicação da obra de arte na compreensão do mundo e dos diversos eventos históricos.

A dimensão do conhecimento	A dimensão do processo cognitivo					
	Memorizar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento factual	Identificar elementos na pintura que fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna.					
Conhecimento conceptual		Relacionar a pintura com o momento da rendição de Marcello Caetano.				
Conhecimento procedimental			Experimentar o lugar de Salgueiro Maia	Comparar a pintura e o testemunho escrito em busca de semelhanças e diferenças.		
Conhecimento metacognitivo					Avaliar as ações de Salgueiro Maia.	

Quadro 17 - Trabalho individual sobre a rendição de Marcello Caetano segundo a tabela taxonómica revista de Bloom.

10.2. Análise dos resultados

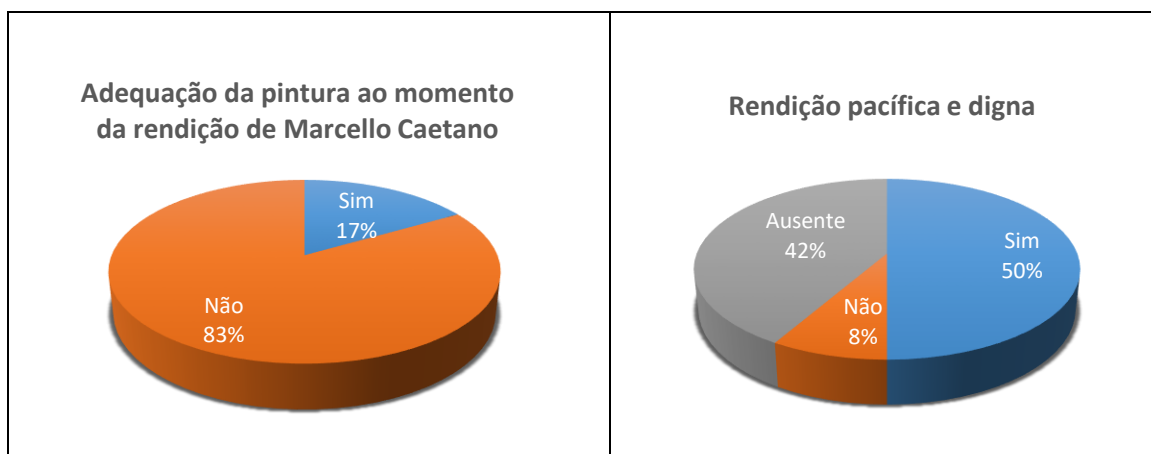
O trabalho proposto que teve como tema a rendição de Marcello Caetano incluiu 5 questões sendo que as duas primeiras (anexo 38, questões 1.1. e 1.2.) foram respondidas em diálogo com a professora / estagiária. Analisamos a obra “A rendição de Breda” de Diego Velázquez com os/as alunos/as atendendo às questões formuladas. As questões 1.3., 1.4. e 1.5. (anexo 38) foram respondidas pelos/as alunos/as em aula e/ou em casa.

Deste modo, o objetivo integrado no conhecimento factual que dizia respeito à identificação de elementos na pintura que fizessem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna foi respondido com a ajuda da professora / estagiária e por isso não avaliaremos aqui as respostas dos/as alunos/as. Contudo, apresentaremos a leitura das respostas que dizem respeito ao objetivo integrado no conhecimento conceptual, ou seja, relacionar a pintura com o momento da rendição de Marcello Caetano.

Optamos por apresentar a obra “A rendição de Breda” de Diego Velázquez pois consideramos que esta proporciona um bom momento de reflexão quer sobre a rendição como conceito quer na comparação entre a rendição do governador Justino de Nasau da cidade de Breda ao comandante Ambrósio Spínola das forças sitiadas e a rendição de Marcello Caetano a António Spínola. Os/as alunos/as analisaram a pintura e um documento relativo à rendição de Marcello Caetano procurando semelhanças e diferenças em ambas as rendições. Foi concluído que ambas as rendições se apresentam como pacíficas e dignas para as forças rendidas ainda que existam diferenças contextuais, representativas e outras relativas aos documentos escolhidos (anexo 38).

Na pergunta 1.3. os alunos deveriam responder (e justificar a sua resposta) se consideravam a pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano. A maioria dos alunos respondeu que não considerava a pintura “A rendição de Breda” adequada ao momento de rendição de Marcello Caetano (anexos 39 a 50 e quadro 18) apresentando várias razões. Cinco dos 12 alunos referem que o contexto da pintura e do documento não são

semelhantes (referindo especificamente a palavra contexto) e por isso a pintura não se adequa à representação.



Quadro 18 - Gráficos relativos às respostas à questão da adequação da pintura "A rendição de Breda" ao momento de rendição de Marcello Caetano.

Como podemos observar no quadro 18 metade dos alunos reconhece que tanto a rendição representada na pintura como aquela descrita no documento se podem caracterizar como tendo sido rendições pacíficas e dignas para os rendidos, contudo esta semelhança não levou a que estes alunos justificassem a adequação da pintura através dela. De facto, 5 dos alunos (quadro 18, grupo dos ausentes) não refere nas suas respostas o modo pacífico como decorreram as rendições e um aluno (aluno 8) afirma mesmo que a rendição de Marcello Caetano foi pautada pelo medo, cansaço e tensão (anexo 46). Apesar de termos apresentado a pintura de modo a que os alunos pudessem refletir sobre a rendição de Marcello Caetano e compreende-la melhor nos seus detalhes, através da comparação entre a pintura e o documento, a maioria dos alunos não a entendeu como adequada. Podemos observar que se deu uma valorização das diferenças nos contextos, características e detalhes e apenas dois alunos consideraram que a pintura poderia representar adequadamente a rendição de Marcello Caetano. Este exercício revela como os alunos sobrevalorizaram as diferenças documentais não se abstraindo das mesmas para poderem realizar uma ponte reflexiva entre a obra de arte e o tema histórico que estavam a analisar. Os resultados desta questão podem revelar um pensamento abstrato pouco desenvolvido

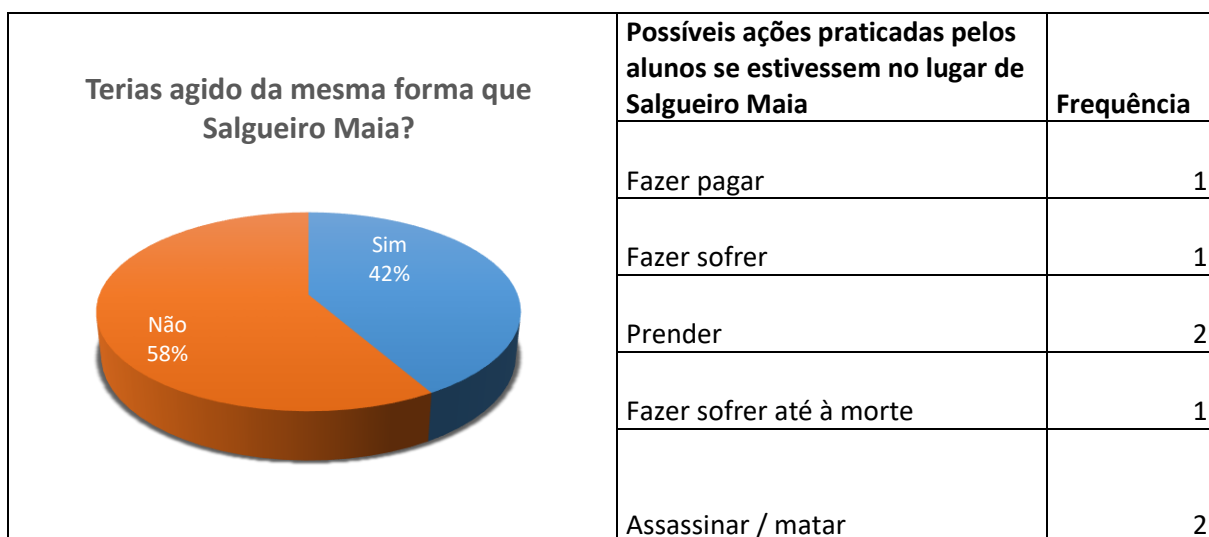
pautado por algum receio em arriscar numa resposta que se afaste dos padrões a que estão habituados.

Relativamente à questão (anexo 38, questão 1.5.) que se relacionava com o experimentar o lugar de Salgueiro Maia (conhecimento procedimental) e avaliar as suas ações (conhecimento metacognitivo) podemos afirmar que as respostas foram, na generalidade, apresentadas de um modo muito sucinto. A brevidade das respostas dificulta a sua avaliação no que diz respeito à empatia histórica, o subtema do nosso relatório. Como tivemos oportunidade de referir no subcapítulo 1.5. Empatia histórica, esta foi classificada em seis níveis e seria expectável uma avaliação dos alunos atendendo a esta escala. Contudo, a forma sucinta como os alunos responderam bem como a complexidade do tema não permitem uma avaliação justa do nível de empatia dos alunos apresentada nas respostas.

Optamos assim por realizar uma análise de conteúdo que aponta para as tendências gerais do pensamento dos alunos visível nas respostas obtidas. Atenderemos à escala de empatia histórica como um dos modos de análise, a par da análise de conteúdo, que contribui para a avaliação dos trabalhos.

Podemos observar no quadro 19 um resumo das respostas obtidas na questão 1.5. do trabalho “A rendição de Marcello Caetano” que foi colocada do seguinte modo: Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma? Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma. Como já referimos, os alunos responderam a esta questão de forma sucinta e por isso nem todas apresentam argumentos quer para a ação do próprio quer para a ação de Salgueiro Maia.

No quadro 19 observamos que uma maioria de alunos (7 em 12 alunos) responderam que não agiriam do mesmo modo que Salgueiro Maia.



Quadro 19 - Resumo das respostas à questão 1.5. do trabalho "A rendição de Marcello Caetano".

Desses 7 alunos, um (aluno 9) referiu que “foram muito brandos com todo o assunto; após todos os males que Marcello fez acho que podia ter uma consequência mais “intensa””, contudo não chegou a apontar que ação tomaria (anexo 47). Um resumo das ações apontadas nas respostas dos restantes alunos estão no quadro 19, onde é evidente que consideram que Marcello Caetano deveria ter sido punido pelos crimes cometidos, sendo estes, responsabilidade da sua ação governativa. Aparentemente à empatia histórica que pudesse ser sentida, pelos alunos, por Salgueiro Maia sobrepõe-se a empatia por aqueles que sofreram e surge uma vontade de justiça social. O aluno 1 refere que “fazia-o (Marcello Caetano) passar por tudo o que o regime fez passar os opositores do regime” (anexo 39), o aluno 3 considera “justo que Marcello Caetano pagasse pelas suas injustiças” (anexo 41), o aluno 4 refere que o faria “sofrer até à sua morte porque Marcello Caetano deveria sofrer por tudo o que fez ao povo” (anexo 42) e o aluno 12 refere que “prendia Marcello Caetano, uma vez que causou sofrimento ao povo português” (anexo 50).

Apesar da presença desta empatia pelo sofrimento do povo português não ocorreu uma reflexão sobre as razões, limitações e motivos para a ação de Salgueiro Maia, que era a reflexão pedida aos alunos. Deste grupo, apenas dois alunos (o 7 e o 9) apresentaram hipóteses sobre as opções de Salgueiro Maia, apesar de não concordarem com o mesmo. O

aluno 7 considerou que “Salgueiro Maia decidiu usar um pouco do seu senso comum e empatia para defender (o Marcello) aparentemente debilitado” (anexo 45) e o aluno 9 considerou que “foi correto terem a postura que apresentavam ter paciência e dignidade” (anexo 47). Contudo, ambos indicaram que as consequências da rendição não foram adequadas à gravidade da situação. Podemos concluir que ambos os alunos apresentam um nível de empatia histórico alto (entre o 4 e o 6) pois reconhecem valores e crenças diferentes das suas. Para podermos avaliar com mais precisão o grau de empatia dos alunos seria necessário que estes respondessem com pormenor sobre o seu entendimento do contexto da rendição de modo a compreendermos se esse entendimento do passado é restrito ou alargado. Sem mais dados não nos parece verossímil uma avaliação concreta em determinado nível. Os restantes alunos dividem-se naqueles que justificaram a ação que pensam que tomariam e aquele que não justificou, apenas a enumerou. Os alunos 1, 3, 4 e 12 justificaram as suas ações através da emoção ou dos seus sentimentos. O aluno 1 justifica a sua ação através da emoção da raiva, afirma que “estaria com tanta raiva de tudo” (anexo 39); o aluno 3 justifica a sua ação pelo sentido de justiça (anexo 41), o aluno 4 pelo sentido do dever (anexo 42) e o aluno 12 pelo sentido da justiça (anexo 50). Por último, o aluno 10 não justificou a ação que tomaria (anexo 48). Atendendo a que nenhum destes alunos comparou a sua pretensa ação com a de Salgueiro Maia, não sabemos se sentem ou não empatia (compreensão) pela ação do mesmo. Poderíamos pressupor que estes alunos estão em desacordo com a ação tomado por Salgueiro Maia e que de algum modo não a conseguem enquadrar no contexto histórico individual e coletivo. Contudo, não sabemos se assim é, pois, os alunos nada responderam sobre a ação de Salgueiro Maia referindo apenas aquilo que fariam diferente e porquê.

Por outro lado, cinco alunos responderam que optariam pela mesma ação de Salgueiro Maia divergindo, ligeiramente, nas justificações apresentadas. Parece-nos evidente que estes alunos compreenderam que as características da rendição (pacífica, sem conflitos, sem desordem) se relacionaram com as opções tomadas por Salgueiro Maia. Tendo os alunos concluído que se as opções tomadas fossem outras, o resultado poderia ter sido

diferente. Assim, quatro dos cinco alunos referem o que acabamos de descrever por palavras suas. O aluno 2 referiu que “se Salgueiro Maia não tivesse chamado Spínola, Marcello Caetano podia ter resistido mais, que poderia levar a violência desnecessária. Ao agir assim Salgueiro Maia evitou confrontos e permitiu uma rendição pacífica” (anexo 40). O aluno 6 afirmou que agiria do mesmo modo que Salgueiro Maia “apenas para garantir legitimidade e segurança ao processo de transmissão de poder, assim o fim do regime seria pacífico” (anexo 44) e o aluno 8 afirmou que a presença de Spínola ajudou a garantir que a rendição acontecesse de forma mais tranquila, evitando possíveis conflitos e mantendo a ordem. O aluno 11 refere que “Salgueiro Maia precisava de garantir uma rendição pacífica e sem desordem” (anexo 49). Estes alunos justificaram a sua ação através de um resultado no passado com o qual concordam pois, aparentemente, estes alunos valorizaram a rendição pacífica acima de qualquer sentido de justiça ou dever social. Contudo, estes alunos também não realizaram uma reflexão profunda sobre as motivações de Salgueiro Maia, pressupondo que o resultado obtido foi o objetivo das suas motivações. Por último, o aluno 5 valorizou a ação de Salgueiro Maia pois desta forma evitou a humilhação e manteve a dignidade de Marcello Caetano (anexo 43).

Podemos concluir que os alunos atingiram, plenamente, o objetivo de experimentar o lugar de Salgueiro Maia, contudo a avaliação das suas ações não foi realizada em totalidade sendo as reflexões sucintas e pouco complexas. Contudo, reiteramos a importância deste tipo de exercícios no desenvolvimento da compreensão e empatia histórica.

11. Um viés de género

Este subcapítulo surge como uma pequena reflexão sobre as questões de género que afloraram nos trabalhos desenvolvidos, escrevo-o como uma forma de me questionar bem como de interpelar quem lê o relatório. Como os leitores deste relatório já devem ter

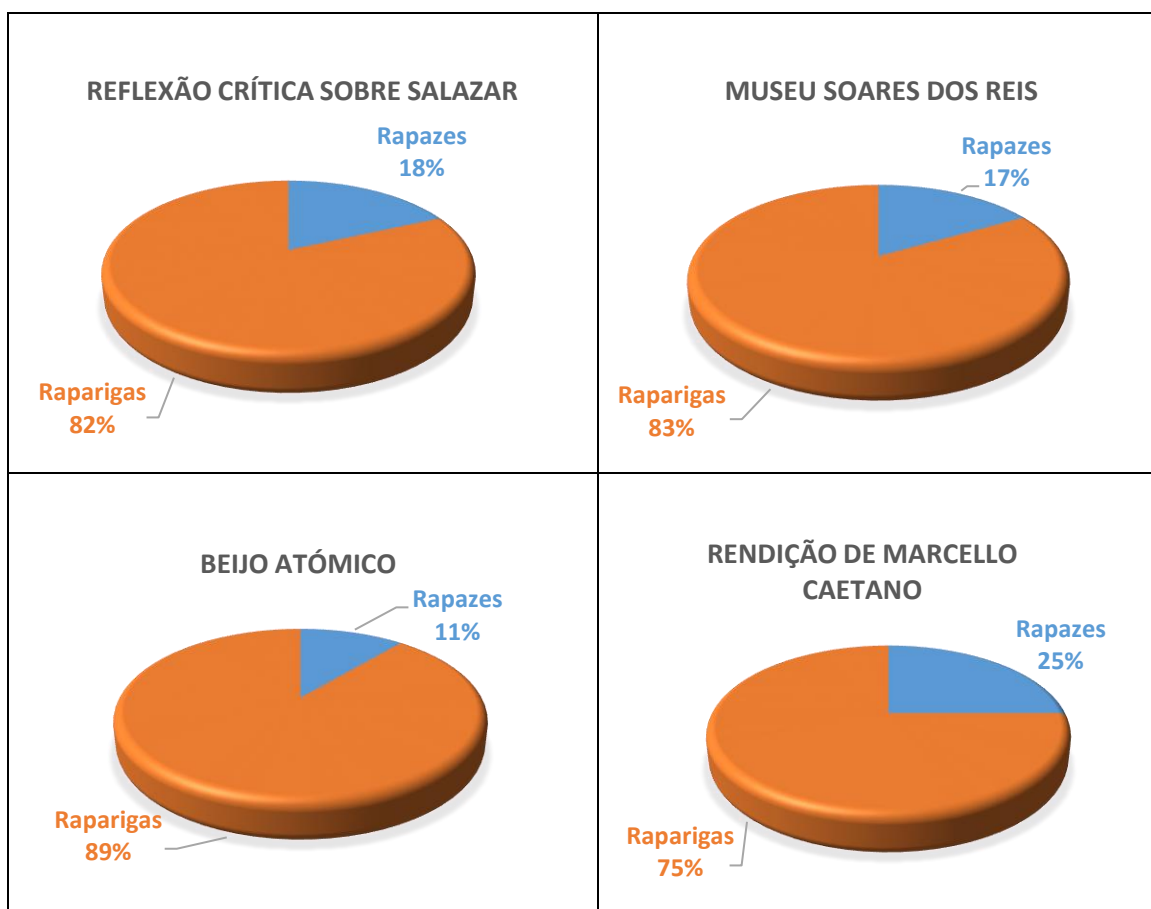
percebido, referi-me sempre aos/às alunos/as que participaram nos exercícios como alunos, contudo estes eram raparigas e rapazes. Inspirada nas audições cegas realizadas em várias orquestras em Portugal e noutros países, resolvi descrever os trabalhos como se todos tivessem sido realizados por rapazes, pois considero que a representação social que possuímos de alunos e alunas não é equivalente e interfere com a avaliação dos resultados obtidos. Tal como refere Raúl López-Castelló. “as representações sociais envolvem a assimilação, pelos indivíduos, de uma certa inteligibilidade da realidade por meio de processos de objetivação e ancoragem. Ou seja, uma maneira específica de ver as coisas, inseparável das relações e arranjos de poder existentes, da qual é muito difícil escapar. Por serem produções sociais, as representações frequentemente escapam à nossa consciência individual — isto é, permanecem implícitas — de modo que, em muitas ocasiões, desconhecemos os princípios e a função social de nossas próprias convicções” (López-Castelló, 2023: 132). Assim, as representações sociais sobre o género têm um papel importante na perceção do valor, inteligência ou esforço do aluno ou aluna. É evidente que as interpretações dos trabalhos são realizadas com base nos nossos conhecimentos, contudo os preconceitos que carregamos, muitas das vezes de forma inconsciente, influenciam a forma como valorizamos determinado trabalho. É com base neste pressuposto que as fases preliminares de audições para orquestras são realizadas¹², de modo, a que os candidatos possam ser escolhidos com base, apenas, na sua aptidão musical. Assim, pergunto: à medida que foram conhecendo os trabalhos destes alunos/as o que sentiram? O que pensaram? Quais valorizaram? Quais eram mais interessantes? Pensaram na questão de género? Será que foi mesmo um rapaz que escreveu isto? Não terá sido uma rapariga? Será que foi uma rapariga que desenhou isto? Não foi um rapaz, ou foi? Não sendo possível avaliar a influência das representações sociais do género sobre mim mesma, no meu processo de avaliação dos alunos e alunas, nem sobre os leitores deste relatório, optei por resumir algumas das perceções que obtive sobre estas mesmas

¹² Para saber mais sobre este assunto, consultar o seguinte site: <https://ffms.pt/pt-pt/atualmentes/uma-cortina-para-derrubar-um-muro>

representações presentes nos trabalhos dos alunos e alunas. Deste modo, podemos observar, de seguida, alguns dos aspetos das representações sociais de género presentes neste grupo de alunos/as.

Distribuição por género

Podemos observar no quadro 19 a distribuição por género nos trabalhos realizados individualmente para este relatório. Observamos uma minoria na participação de rapazes, com um mínimo de participação no trabalho artístico do Beijo atómico (1 aluno) e um máximo na rendição de Marcello Caetano (3 alunos).



Quadro 20 - Distribuição do género dos alunos por trabalho realizado.

Foram as raparigas que mais aderiram à concretização dos trabalhos ainda que um rapaz tenha realizado quase todos os trabalhos, à exceção da reflexão crítica sobre Salazar, mostrando, em aula, desconforto em desenhar ou escrever sobre a fotografia se Salazar. Deste modo, descreverei de seguida, sobretudo, as visões de género que as raparigas transmitem e perpetuam.

Diabolização ou feminização?

Na reflexão crítica sobre Salazar observamos algumas escolhas de género que refletem modos de ver da sociedade enraizados em cada uma delas. Diabolizar Salazar esteve presente, tal como descrevemos no subcapítulo de análise, contudo essa diabolização ocorreu também como uma feminização de Salazar como podemos observar nas figuras 3 e 4.



Figura 3 - Reflexão crítica sobre Salazar realizado pelo aluno 5.

O aluno 5 (aluna) associou a símbolos relacionados com o sobrenatural, concretamente com uma figura infantilizada do diabo – a cauda e os chifres -, três símbolos femininos (brincos, olhos com pestanas e um laço no cabelo) e um símbolo masculino (bigode). O peso da simbologia feminina é grande e por isso perguntei à aluna porque é que Salazar tinha na cabeça um laço de menina, pestanas e brincos. A aluna não respondeu à minha pergunta, encolheu os ombros e manteve-se em silêncio. É clara a associação do diabólico ao feminino, mas também uma necessidade de subvalorizar a figura de Salazar, obtida através da sua feminização. Salazar já não é um homem, é um pobre diabo pouco assustador, tornando-se apenas uma mistura de homem, diabo e mulher. Podemos perceber que os desenhos estão imbuídos de representações sociais, de uma certa inteligibilidade da realidade que escapa à consciência individual. Esta ausência de consciência sobre a simbologia presente no desenho está patente no silêncio da aluna (quando questionada), e na própria simplicidade do desenho. Temos de ter em conta que estes alunos/as não frequentaram um curso artístico e por isso a sua resposta artística é muito restringida a representações sociais inconscientes. Parte do trabalho escolar realizado por alunos/as em cursos artísticos passa pela tomada de consciência das representações sociais que nos envolvem como sociedade, contudo este trabalho escolar nem sempre é realizado em cursos de outra índole, ainda que fosse aplicável.

Para além de uma feminização da figura de Salazar, esteve também patente uma hibridação da figura. Uma outra aluna optou por desenhar uma figura que misturou símbolos masculinos, femininos, animais e terroristas. Podemos ver o seu trabalho na figura 4. Nesta turma ocorreu um fenómeno interessante pois vários alunos optaram por fazer referência ao terrorismo e a um partido político fictício (P.C.E.) que tinham criado no contexto de uma aula de outro ano letivo. Nenhum dos alunos explicou em que consistia este partido e, por isso, podemos apenas referir que se relaciona com o terrorismo.

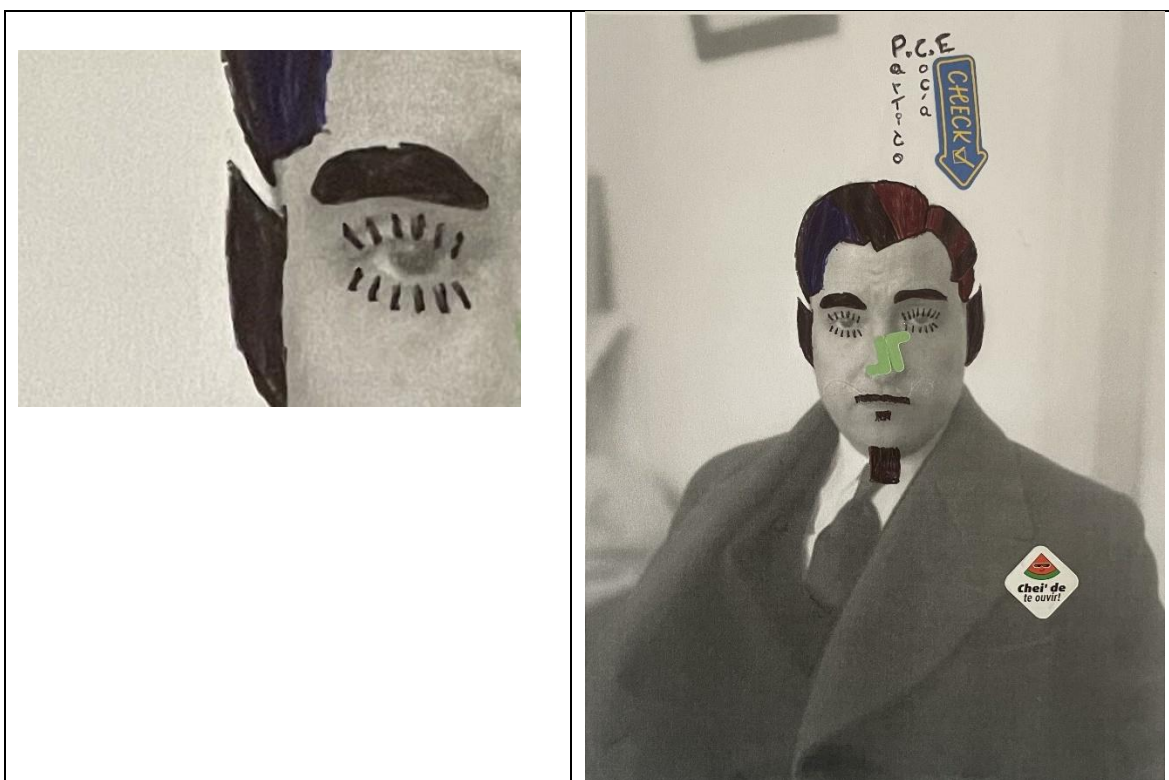


Figura 4 - Reflexão crítica sobre Salazar realizado pelo aluno 4.

Como podemos observar na figura 4, a aluna optou por usar símbolos masculinos (o bigode, a barba e o engrossamento das sobrancelhas) com outros menos claros como o aumento do volume do cabelo que se confunde com o escurecimento das orelhas, sem se perceber se estas se transformaram em cabelo ou se se configuram como orelhas de animais (pontiagudas) ou mesmo de figuras sobrenaturais (duendes / elfos). As pestanas foram adicionadas aos olhos de uma forma radial lembrando a personagem boneca de pano Emília do Sítio do Picapau Amarelo¹³, que usava uma maquilhagem específica em redor dos olhos. Esta aluna optou ainda por colar diversos autocolantes, nomeadamente dois no lugar do nariz, fazendo-o desaparecer. Salazar ganhou, assim, vários atributos tornando-se uma figura híbrida que o subvalorizou sendo que os olhos maquilhados, conotados com o mundo

¹³ Ver aqui uma fotografia da personagem da boneca Emília do sítio do Picapau Amarelo: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Em%C3%ADlia_\(personagem\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Em%C3%ADlia_(personagem))

feminino, são bastante visíveis sobressaindo na figura e configurando-a, definitivamente, com uma figura híbrida na qual o mundo feminino se enquadra, e de certa forma, o define.

Concluimos que os atributos femininos participam da subvalorização da figura masculina concorrendo diretamente com outros atributos, nomeadamente aqueles relacionados com o mundo sobrenatural, mas também com o terrorismo. Esta representação social que coloca a par o mundo feminino e o sobrenatural é fruto de uma cultura que diabolizou a mulher, o seu corpo e seus atributos através de escolhas sociais, culturais e religiosas. As alunas expressaram este inconsciente coletivo através da feminização de um corpo masculino com o objetivo da sua subvalorização.

A agressividade como atributo masculino

A agressividade surge muito conotada com o mundo masculino; como refere Joshua Goldstein, entre os vários tipos de comportamento estudados por psicólogos, a agressão tem mostrado as diferenças de género mais consistentes onde os meninos/rapazes são mais propensos à agressão física e verbal e têm mais brincadeiras de luta e fantasias agressivas (Goldstein, 2003, 136). Contudo refere também a complexidade inerente ao estudo da agressividade indicando que os teóricos da aprendizagem social compreendem a agressão não como um impulso interno ou resposta a frustrações, mas como um comportamento aprendido por reforço (recompensas ou punições) e pela observação de modelos, especialmente pais (pais do mesmo sexo, de acordo com alguns), irmãos e colegas (Goldstein, 2003: 135). Assim, torna-se evidente que a agressividade é um comportamento, socialmente, apreendido e que depende, fortemente, de papéis de género. Atendendo a estes dados seria de esperar respostas mais agressivas por parte dos alunos do que das alunas, contudo tal não se verificou. É preciso ter em conta que a amostra é muito pequena e que sendo a agressividade um comportamento socialmente aprendido, mudanças na sociedade produzirão comportamentos diversos.

Na observação de diversos trabalhos, nomeadamente os relacionados com a reflexão crítica sobre Salazar e a rendição de Marcello Caetano encontramos indícios de agressividade

presente em várias alunas. Podemos ver essa agressividade na figura 5, onde toda a figura de Salazar foi massacrada com símbolos, cruzes, chifres, riscos vários (na testa, na roupa – casaco e gravata) e uma nuvem de pensamentos, pesar ou fumo sobre a cabeça.

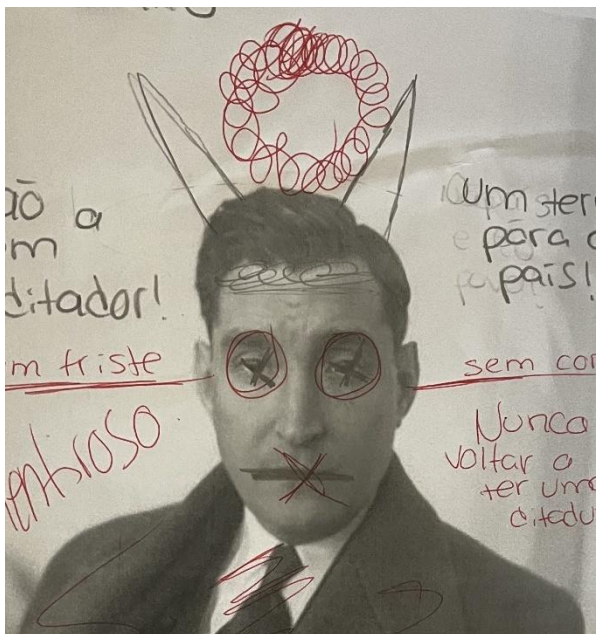


Figura 5 - Reflexão crítica sobre Salazar realizado pelo aluno 9.

Quando questionei a aluna sobre o significado da coroa / nuvem sobre a cabeça de Salazar ela nada explicou, mostrando apenas raiva pela figura do estadista. A raiva encontra-se presente também no discurso de outra aluna, tendo usado especificamente este termo, relativamente à rendição de Marcello Caetano: “se eu fosse Salgueiro Maia, estaria com tanta raiva de tudo o que os portugueses passaram durante o fascismo que, se fosse eu ou o assassinava, ou prendia Marcello Caetano e fazia-o passar por tudo o que o regime fez passar os opositores do regime”. Das nove alunas, seis responderam que discordavam da ação de Salgueiro Maia ou da forma como Marcello Caetano foi responsabilizado, tendo referindo que achariam justo que Marcello Caetano pagasse pelas suas injustiças (aluno 3) ou mesmo, que sofresse até à sua morte (aluno 4), pressupondo a utilização de tortura.

Dos três alunos que responderam à questão 1.5. do trabalho sobre a rendição de Marcello Caetano, apenas um discordou da ação de salgueiro Maia afirmando que: “se estivesse no lugar de Salgueiro Maia não chamaria o Spínola e teria matado o Marcelo Caetano”. Os outros dois alunos concordaram com a ação de Salgueiro Maia. Podemos observar, que percentualmente, as respostas das raparigas mostraram maior agressividade do que os rapazes no trabalho sobre a rendição de Marcello Caetano. Contudo, revelaram também maior “sede” de justiça e consciência social.

Em conclusão, podemos referir que o esbatimento dos papeis de género pode, eventualmente, conduzir a respostas que não esperamos, tais como aquelas obtidas no trabalho sobre a rendição de Marcello Caetano. Uma maior consciência das representações sociais poderia refletir-se em trabalhos menos permeáveis a essas representações. Sentimos que num mundo em mudança é necessário mantermo-nos permeáveis a essa mudança e àquelas que possam ocorrer nos nossos/as alunos/as.

Considerações finais

Após um ano de trabalho e reflexão sobre o tema que propusemos bem como a concretização da análise dos trabalhos realizados, podemos concluir um conjunto de considerações que, talvez, se revelem úteis para quem nos seguiu neste caminho, através do relatório.

Foram três as questões de partida com que encetamos este trabalho e que se viram respondidas à medida que avançamos com os exercícios propostos em aula. Os exercícios propostos responderam de modo diverso a essas questões sendo que tentaremos sintetizar as informações obtidas.

Relativamente à primeira questão: “De que forma a obra de arte pode contribuir para a compreensão e empatia histórica?” podemos referir que as formas como a obra de arte pode contribuir para a compreensão e empatia histórica são várias. Por um lado, a obra de arte pode trazer desconforto, como foi o caso das fotografias de Dorothea Lange sobre os milhares de pessoas na pobreza na crise de 1929, e esse desconforto dar lugar à reflexão sobre a necessidade de solidariedade e compaixão face à realidade do outro. De facto, as fotografias de Dorothea Lange enquadram-se de um modo muito particular na definição de explosão de imagem de Bachelard, pelas emoções que provocam, pelos mundos evocados em cada rosto fotografado. Ainda que os/as alunos/as não possuam um conhecimento teórico sólido sobre as imagens, são provocados e estimulados por elas. A resposta de um dos alunos relacionando a fotografia “Damaged Child” com um zombie revela o poder explosivo da imagem, quase incontroável.

Apesar do resultado positivo com este aluno, na globalidade, os/as alunos/as atingiram de um modo muito superficial os objetivos definidos para o trabalho, o que indica, igualmente, o carácter relacional da imagem, entre esta e o observador, dependendo da sua atitude e sensibilidade estética bem como as propriedades estéticas da imagem. Apenas um dos grupos apresentou uma justificação para as razões da sua escolha, no entanto foi parco nas ligações entre as mensagens da imagem e as consequências económicas e sociais da crise. A formulação do texto era demasiado sintética revelando dificuldades na elaboração de um pensamento mais simbólico ou abstrato. Essa dificuldade foi-se esbatendo à medida que foram sendo propostos outros exercícios. Foi evidente como os/as alunos/as se foram habituando e ambientando aos trabalhos propostos mostrando uma maior adesão, rapidez na sua concretização e concretização dos objetivos de uma forma cada vez mais plena.

De outro modo, o exercício da reflexão crítica sobre Salazar contribuiu para uma melhor e mais profunda compreensão histórica sobre o culto ao chefe, nomeadamente a Salazar, e o modo como tal ocorria através da propaganda do regime. Ao modificarem a fotografia de Salazar os/as alunos/as puderam experimentar a própria criação de uma mensagem de propaganda, veicular uma mensagem e esperar uma reação por parte de quem a recebe.

Neste trabalho foi evidente o padrão de gosto, que é ele mesmo uma representação social, os/as alunos/as evidenciaram através dos seus trabalhos representações sociais de género e outras. As escolhas dos símbolos a utilizar revelaram padrões comportamentais, como a dualidade entre o Bem e o Mal, cuja representação é assinalada por um anjo e um demónio. Consideramos interessante que os elementos desenhados funcionam como assinalações, não sendo o conceito trabalhado por Foucault relativo à obra de arte, estes elementos introduzem significados novos, transformando a imagem.

O trabalho que incidia na análise de uma obra de arte patente no Museu Soares dos Reis pedia especificamente para que o aluno investigasse sobre o contexto histórico da obra de arte, desse modo, a compreensão histórica da obra de arte vinha agregada à compreensão do contexto histórico em geral. As respostas dadas pelos alunos mostram como essa compreensão ocorreu e como gerou uma mudança na compreensão da obra de arte. A compreensão histórica da obra de arte, quase obrigatoriamente, traz consigo a múltipla perspetiva pois o aluno apercebe-se que o artista tinha uma perspetiva específica que materializou na obra e que concorre com a perspetiva de outras pessoas do mesmo contexto histórico e dos espetadores que no momento visualizam e analisam a obra. Podemos afirmar que a perceção da obra de arte, porque integrada na multiperspetiva, permite uma compreensão histórica alargada e um caminho para a empatia histórica, como veremos na resposta à questão 2.

No que diz respeito à questão 2: “De que modo a obra de arte, enquanto documento histórico, pode agir como memorial, estabelecendo uma ligação entre a experiência do sujeito do passado e a consciência do sujeito contemporâneo?”, podemos afirmar que a obra de arte, permite uma relação, em alguns casos, imediata entre a experiência do sujeito do passado e a consciência do sujeito contemporâneo. Referimo-nos, especificamente, às fotografias de Dorothea Lange, ao contemplarmos o rosto marcado pela vida, pelas amarguras, mas também pela esperança, de cada uma das pessoas fotografadas nos anos 30, sentimo-nos próximos dessas pessoas, das suas experiências, dos contextos

representados. A imagem é um memorial, tornando-se a aparição sensível da ideia, quer seja ela a dureza dos dias ou a persistência da esperança.

Deste modo, no trabalho sobre a crise de 1929 a partir das fotografias de Dorothea Lange foi relativamente simples criar a ligação entre a experiência do sujeito do passado e a consciência do sujeito contemporâneo. O exercício estava baseado nessa ligação pois as crises do capitalismo são recorrentes bem como os seus efeitos. O desconforto sentido pelos/as alunos/as era um misto de recusa e incredulidade pela pobreza do outro, provocada pela crise e uma reflexão da possibilidade de tal lhes poder acontecer. Então, a obra de arte, neste caso as fotografias de Dorothea Lange, criaram a ligação entre os sujeitos do passado ali imortalizados e os/as alunos/as no presente, criando uma série de emoções e reflexões sobre a condição humana. Tornou-se evidente que uma maior literacia visual, mas sobretudo uma atitude de complacência perante a imagem, permitiria melhores resultados nos trabalhos efetuados. De facto, os/as alunos/as revelaram atitudes pouco complacentes perante as imagens, o que dificultou as suas leituras e as relações por estas propostas, como objetos de memória. Nos trabalhos propostos fomos teimando na atitude de complacência perante a imagem, indicando sempre o que ela tinha de Belo, as emoções por ela provocadas, e o espanto permanente que nelas podemos encontrar.

Na reflexão crítica sobre Salazar, trabalhar sobre a fotografia de Salazar foi um desafio para os alunos pois tinham de comparar as mensagens da fotografia, relacioná-las com o culto ao chefe e com os seus próprios conhecimentos históricos. Não era só sobre como a fotografia é um memorial que estabelece uma relação, mas entender como a fotografia veicula uma mensagem específica e por isso se transforma num determinado tipo de relação. Este exercício ajudou os/as alunos/as a perceber como a imagem estabelece relações, que são diferentes umas das outras e que podem ter objetivos muito concretos, como é o caso da propaganda política. É interessante lembrar como um aluno optou por escrever uma carta utilizando a fotografia como um lembrete, é para aquela pessoa que ali está fotografada que ele escreve. Neste caso, a fotografia funcionou de um modo literal, como um memorial, uma ponte entre o passado e o presente.

Apesar da relevância imediata da fotografia como memorial, estabelecendo uma ligação entre a experiência do sujeito do passado e a consciência do sujeito contemporâneo, tal também é conseguido através de outro tipo de obras de arte, como a pintura. No exercício a partir da pintura de Joan Rabascall, o Beijo Atômico, foi possível a conexão entre um evento no passado e suas consequências e a possibilidade da sua ocorrência no presente, com todos os seus efeitos. Aqui não se pretendia a promoção de empatia histórica por um sujeito, mas sim uma reflexão pessoal que visava o desenvolvimento intrapessoal do sujeito contemporâneo. O trabalho do Beijo Atômico foi complexo não só porque permitiu uma reflexão sobre as consequências do lançamento de uma bomba atômica, numa perspectiva histórica, coletiva e social, mas também porque permitiu a construção de reflexões elaboradas sobre o beijo e suas complicações, numa perspectiva intrapessoal.

Por último, relembramos que a pintura “A rendição de Breda” de Velázquez serviu de mote à reflexão crítica sobre a rendição de Marcello Caetano. Optamos por apresentar esta obra em comparação com um documento escrito sobre a rendição de Marcello Caetano pois consideramos que esta proporciona uma oportunidade de qualidade reflexiva quer sobre a rendição como conceito quer na comparação entre a rendição do governador Justino de Nasau da cidade de Breda e a rendição de Marcello Caetano. Neste caso, a obra de arte foi um mediador de reflexão contextual, conceptual e representativa, escolhida por se constituir como uma representação idealizada de uma rendição. Esta pintura em particular remete-nos para os conceitos de imitação e representação que quisemos, de um modo subtil, trabalhar com os/as alunos/as. Foi assumidamente pintada como uma representação idealizada de um momento histórico em particular, sendo percecionada pelos/as alunos/as como contentora de uma mensagem particular. Os/as alunos/as analisaram a pintura e um documento relativo à rendição de Marcello Caetano procurando semelhanças e diferenças em ambas as rendições e concluíram que em ambas as rendições se apresentam como pacíficas e dignas para as forças rendidas apesar das diferenças contextuais e representativas. Ainda olhando a obra como portadora de reflexão contextual, conceptual e representativa foi perguntado aos/às alunos/as se consideravam a pintura adequada para

representar a rendição de Marcello Caetano. As respostas revelaram uma reflexão atenta, cuidada e interessada negando a adequação da pintura. Contudo, mais do que a obtenção de uma resposta correta, pretendíamos promover a reflexão pessoal e assim chegamos à terceira questão de partida.

Relativamente à questão 3. “Como pode a obra de arte, na sua condição de objeto histórico, operar como mediadora de processos de autorreflexão e de construção identitária no sujeito contemporâneo?”, podemos apontar que tal como observado ao longo deste trabalho a obra de arte, como documento histórico, pode promover a reflexão pessoal e o desenvolvimento intrapessoal. Damos como exemplo a reflexão crítica sobre Salazar que potenciou um processo de autorreflexão e de construção identitária dos/as alunos/as baseada na comparação entre o sujeito do passado (Salazar) e o sujeito contemporâneo (os/as alunos/as). O entendimento do sujeito Salazar como mentiroso e pouco confiável pode, eventualmente, permitir uma reflexão pessoal sobre as práticas ou comportamentos de cada um dos/as alunos/as. Não podemos saber o que os/as alunos/as pensaram sobre si mesmos/as, mas atendendo a que tiveram de contrapor a mensagem do culto ao chefe à características da própria personagem histórica; podemos antever uma reflexão sobre a mentira e a confiança aplicada a si mesmos/as. Este exercício, em conjunto com outros como o da rendição de Marcello Caetano, potencia a compreensão do conceito de representação na Arte, no sentido em que os/as alunos/as são conduzidos/as a uma reflexão sobre o que está representado, quais as ideias subjacentes e como se define a propaganda.

No que concerne à análise de uma obra escolhida no Museu Soares dos Reis podemos perceber como os alunos se conectaram profundamente às obras escolhidas, sendo que vários/as alunos/as espelharam nas obras as suas próprias emoções tendo tido, até, dificuldade em afastarem-se das mesmas, para obterem uma leitura interpretativa e histórica da obra mais correta. Ao serem questionados sobre as emoções e sentimentos suscitados pelas obras de arte, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de realizar uma reflexão pessoal que tinha como objetivo o desenvolvimento intrapessoal, o gosto pelas

obras de arte, em suma, o desenvolvimento de uma atitude estética (sensibilidade) que permita quebrar as barreiras de estranheza que muitos sentiam em relação à arte. Esta atividade, em particular, captou a atenção dos/as alunos/as para as propriedades estéticas da obra de Arte, nomeadamente, as que potenciam o gosto pela mesma, o afloramento das emoções e a compreensão do Belo como conceito.

O exercício d'O beijo atómico através da sua proposta artística possibilitou o desenvolvimento de uma relação entre a obra e o/a aluno/a que ia muito além da compreensão, consciência ou empatia histórica, ou mesmo a identificação das propriedades estéticas da obra e da transmissão sensível da ideia. Através do trabalho artístico os/as alunos/as apropriaram-se do tema, tomando-o como seu, dando-lhe novos significados ou resignificando aqueles presentes. Refletiram sobre o contexto histórico da obra "Atomic Kiss"; o universo pessoal cognitivo e socio emocional do artista bem como sobre o seu próprio universo pessoal cognitivo e socio emocional, produzindo um objeto artístico que refletiu o contexto coletivo e individual da detonação da bomba nuclear, mas também traçando uma visão sobre possíveis ruturas (bombas) individuais / pessoais. Assim, a rutura ou desastre materializado em "Atomic Kiss" foi reformulado em pequenos trabalhos que expressaram reflexões sobre o beijo e sua ambiguidade, o amor, a amizade, a paixão, o luto, a perda e a despedida. O trabalho artístico foi um trabalho pleno de reflexão intrapessoal onde os alunos tiveram total liberdade para se expressarem e integrarem de uma forma holística os conhecimentos obtidos em aula.

Até ao momento, vimos como as questões de partida foram respondidas a partir dos exercícios realizados. De seguida, atenderemos aos objetivos definidos e à forma como estes foram afirmados pelos trabalhos realizados pelos/as alunos/as. Com a consciência que as respostas às questões de partida já contêm em si muita da informação que poderíamos avaliar no que concerne à resposta dos objetivos, contudo podemos ainda sumariar alguns aspetos que consideramos importantes.

Relativamente ao primeiro objetivo que atendia à avaliação da contribuição da obra de arte para a construção e compreensão do processo histórico bem como na aprendizagem das perspetivas históricas e no desenvolvimento da empatia histórica; podemos reafirmar que alguns trabalhos propostos tinham como objetivo específico, de forma mais evidente que outros, a perceção de perspetivas históricas através da obra de arte bem como a construção e compreensão do processo histórico. Neste grupo podemos integrar a ficha de análise de uma obra de arte patente no Museu Soares dos Reis e o Beijo Atómico.

Podemos dizer que os exercícios foram pensados e criados de forma a que integrassem todos os objetivos sem, contudo, cada exercício atender a todos os objetivos. Assim, os exercícios complementavam-se entre si tal como pudemos observar nas tabelas de complexidade cognitiva (B. Bloom) respetivas criando uma cadência e evolução específica a qual os/as alunos/as poderiam percorrer, acompanhar e evoluir.

Podemos reafirmar que a análise de uma obra de arte patente no Museu Soares dos Reis permitiu que os/as alunos/as tivessem contacto com visões diferentes das suas sobre determinado tema, mas com as quais se sentiam conectados porque escolheram, por várias razões, esses temas e suas representações. A visão do artista sobre determinado tema, e sua materialização na obra, difere à partida da visão do aluno, e das suas capacidades. Deste modo, o exercício potencia em si a perspetiva histórica, a obra é em si uma perspetiva escolhida pelo aluno que agora a integra na sua própria compreensão quer do mundo quer do processo histórico onde essa obra se encerra. Podemos lembrar o aluno que escolheu a obra “O debate” de Cândido Costa Pinto que formulou uma hipótese interpretativa revelando o seu modo de ver a obra e após a pesquisa sobre a mesma, reformulou essa interpretação compreendendo plenamente as diferentes perspetivas históricas mas também social e pessoal.

Relembramos também que compreender as várias perspetivas foi uma forma de desenvolver a empatia histórica nos alunos, pois estes através das pesquisas que realizaram

conheceram, de algum modo, os artistas, compreendendo a sua importância no panorama artístico nacional.

Ainda em relação à construção e compreensão do processo histórico podemos relembrar as respostas dadas pelo aluno 6 que compreendeu, através da pesquisa que realizou, que a ponte D. Maria sobre o rio Douro não é apenas um elemento arquitetónico, mas também um símbolo do progresso e da modernidade da cidade do Porto. Deste modo, todos estes objetivos se interligam na análise de uma obra de arte, desenvolvimento da construção e compreensão do processo histórico, perspetivas históricas e empatia histórica, sendo difícil a avaliação autónoma de cada um deles.

No que concerne ao segundo objetivo que almejava a compreensão da viabilidade da obra de arte como recurso na aprendizagem das implicações éticas da história, do desenvolvimento intrapessoal, na reflexão / compreensão de padrões de comportamento coletivos e individuais podemos dar como exemplo o trabalho de reflexão crítica sobre Salazar e a rendição de Marcello Caetano. Na reflexão crítica sobre Salazar foi evidente como a ética presente nos alunos se plasmou através do exercício artístico. Salazar transformou-se rapidamente num demónio, demónio-palhaço, terrorista, figuras híbridas várias que plasmavam a subvalorização do estadista por parte dos alunos. Aqui, uma imagem vale mais do que mil palavras e plasma a desconfiança que os alunos sentiram ao terem de trabalhar com uma fotografia de Salazar. Desde o terrorista, passando pelo demónio assustador e culminando na pessoa que não era um diabo, mas sim alguém que tinha escolhido “ouvir” o demónio podemos observar padrões de comportamento coletivos e individuais. Tal como referimos no capítulo sobre o viés de género, a feminização de Salazar a par da sua demonização plasma-se como um padrão de comportamento individual, mas sobretudo coletivo fruto de uma representação social que coloca a mulher num lugar de desigualdade perante o homem. Ela não é digna nem confiável e por isso, quando os alunos pensam em como podem transformar um homem em alguém não confiável surgem, naturalmente, atributos femininos. Surgem também outros padrões de comportamento como os trabalhos onde a fotografia de Salazar foi muito alterada,

sobretudo na face. Tal transformação parece relacionar-se com uma maior carga emotiva, onde alunos transmitem maior quantidade de emoção, muitas das vezes, sem explicarem as suas opções. É notório que os trabalhos onde a fotografia não foi alterada apresentam um texto explicativo mais longo, coerente e menos passional. Assim atingir a face de Salazar na sua fotografia é um movimento passional que nos permite a nós, professores, compreender os padrões de comportamentos dos alunos quer coletivos quer individuais. Deste modo, compreendemos a obra de arte como um mediador viável na aprendizagem das implicações éticas da história. Relembramos os rostos de todos aqueles fotografados por Dorothea Lange mostrando a dureza da vida, a fome, a miséria e o abandono, mas também a força da detonação atômica plasmada em “Atomic Kiss” remetendo, igualmente, para as múltiplas paixões humanas. Sem dúvida que o desenvolvimento intrapessoal se encontrou presente no trabalho artístico relativo ao “Atomic Kiss” mas também na reflexão escrita sobre as ações de Salgueiro Maia. Questionar os/as alunos/as sobre as suas ações, o que fariam se estivessem no lugar de Salgueiro Maia, é possibilitar a compreensão de padrões de comportamento coletivos e individuais para além da empatia histórica.

Por último, o terceiro objetivo dizia respeito ao desenvolvimento da relação dos alunos com a obra de arte como mediador do desenvolvimento pessoal e podemos afirmar que todos os trabalhos tinham também este grande objetivo. A possibilidade de criar e a arte distingue-nos como espécie neste planeta e por isso, acreditamos que o desenvolvimento pessoal depende de uma boa relação com a arte. Na construção dos trabalhos tentamos sempre apelar aos/as alunos/as e por isso, diversificamos as propostas de modo a que estas integrassem de modo distinto esse apelo à criatividade e ao gosto pela imagem.

A Escola, cumprindo os objetivos presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e do Plano nacional das Artes é um motor para o desenvolvimento do gosto pela Arte e do desenvolvimento da criatividade, a vários níveis, nos/as alunos/as.

Acreditamos que o nosso trabalho deu um pequeno contributo para a execução desses importantes objetivos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Aires, Murcho, Desidério (2024). *Novas janelas para a filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Andrade, Erika N. F.; Balancieri, Silmara C. N. F. (2023). Arte e experiência estética em John Dewey. *Congresso de Educação do CPAN*, Corumbá, 5, 01-14.
- Aristóteles (2008). *A Poética*. [tradução e notas de Ana Maria Valente] 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ashby, R. & Lee, P (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding. *History. C. Portal (Ed.), The History Curriculum for Teachers*. Sussex, Inglaterra: Falmer Press, 62-88.
- Bachelard, Gaston (1979). *A Poética do Espaço*. [Tradução de António da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal]. São Paulo: Abril Cultura.
- Bardin, Laurence, et al (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa. Portugal.
- Belle, A. L. R. (2021). *A empatia histórica como estratégia pedagógica* (Master's thesis, Universidade de Coimbra (Portugal)).
- Biemel, Walter (1962). La estética de Hegel. *Convivium*, 147-162.
- Coelho, Tiago da Silva (2012). A imagem e o ensino de história em tempos visuais. *PerCursos*, 13(2), 188-199.
- De Lima, Francisco Jozivan Guedes (2014). A relevância das emoções nos processos decisórios e o mito da racionalidade pura a partir da neurociência de António Damásio. *Intuitio*, 7(2), 236-247.
- Damásio, António (2000). *O Erro de Descartes. Emoção razão, e cérebro humano*. Publicações Europa-América.
- Desmurget, Michel (2021). *A Fábrica de Cretinos Digitais - Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Lisboa: Contraponto,. ISBN 9789896663117

Domingues, Filipa Lopes (2017). *Tecidos de afetos: Inteligência afetiva e Biodanza*. Monografia a ser apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de facilitador de Biodanza junto à IBF – International Biocentric Foundation, através da escola de Biodanza sistema rolando toro de Portugal. Lisboa.

Duchak, O. (2014). Visual literacy in educational practice. *Czech-polish historical and pedagogical journal*, 6(2), 41-48. [Consult. 21 jan. 2025]. Disponível na Internet: <https://journals.muni.cz/cphpjournal/issue/view/1146>

Ellenwood, T. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 6(1), 90-95. <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233>

Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Ferreira, Clarisse (2009). O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 115-130.

FERREIRA, Guilherme (2011)a. Arte e estética: o debate contemporâneo a partir de George Dickie. *Griot: Revista de Filosofia*, 3(1), 22-35.

Ferreira, G. (2011)b. Um desenho na porta da geladeira: a teoria institucional da arte de Dickie. *Intuitio*, 4(2), 17-27.

Foucault, Michel (1985). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. [tradução Salma Tannus Muchail; revisão Roberto Cortes Lacerda] 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes. CDD-001.309-112.09-409

Furtado, Rita M. M. (2012). O coletivo do eu: memória e educação das sensibilidades na experiência estética com a arte pública. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 20(1), 119-127.

Gervereau, Laurent (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens* [tradução de Pedro Elói Duarte]. Lisboa, Edições 70. ISBN 9789724412863.

Goldstein, Joshua S (2003). *War and gender: How gender shapes the war system and vice versa*. Cambridge University Press.

Gomes, Ana L. F. (2021). Da imagem criadora bachelardiana à educação imaginativa: notas preliminares. *Horizontes*, 39(1), e021044-e021044.

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1252>

Kestler, I. M. F. (2006). Johann Wolfgang von Goethe: arte e natureza, poesia e ciência. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 13, 39-54.

Kossoy, B. (2005). O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. *Revista brasileira de História*, 25, 35-42.

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). There were no facts in those days!: Children's Ideas about Historical Explanation. In Hugues, M. (Ed.), *Teaching and Learning in Changing Time*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996, pp. 169-192.

López Castelló, R. (2023). Erosionar la representación de una disciplina escolar: recuerdos, concepciones y formación docente en la Historia del Arte, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. DOI: 10.7203/dces.45.27246. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/376917361>

Milanez, Felipe, et al (2024). O fazer coletivo como método curatorial: arte indígena, re-ocupações e disputas contra o imaginário colonial. *MODOS: Revista de História da Arte*, 8(2), 664-704.

Oliveira, A. M., & Bastos, R. (2015). Os modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e sua relação com o inconsciente coletivo. *Revista Expedições: Teoria & Historiografia* | V, 6(2).

Panofsky, Erwin (2007) *Significado nas artes visuais*. [tradução Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg] São Paulo: Perspectiva. ISBN: 9788527302432

Pellejero, Eduardo (2023). Além de si: a Arte como fazer coletivo. *Margens, Revista Interdisciplinar*, 17(28), 227-244. e-ISSN:1982-5374

Platão (1987). *A República*. [tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira] 9ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Riegl, Alois (2014). *O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem* (tradução Werner Rothschild Davidsohn, Anat Falbel) São Paulo: Perspectiva.

Reis, Ricardo (2015). A Importância da Aprendizagem da Literacia Visual ou “O Dia em que Ângela Merkel Não Soube Onde Fica a Alemanha”. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 7-14. Disponível em: <https://encr.pw/4xhW4>

Reis, Magali; Bagolin, Luiz Armando (2011). Arte como experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 314-319.

Rocha, Beatriz Sousa (2023). *Empatheia Historica e a sua pertinência educativa, na sala de aula* (Tese de mestrado). Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/151031/2/634146.pdf>

Rodrigues, M.C. & Silva, R. L. M (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 12 (1), 59-75.

Roger, B. Fransecky; Debes, John L. (1972) *Visual Literacy: A Way to Learn-A Way to Teach*. Association for Educational Communications and Technology.

Sibley, Frank (1959). Aesthetic Concepts. *The Philosophical Review*, 68(4), 421-450. URL: <https://l1nq.com/2E3AB>

Silva, Mariana Ventura de Matos (2018). *A Empatia como Estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. (Tese de mestrado). Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116540>

Stolnitz, Jerome (2007). A atitude estética. *O que é arte*, 45-60. <https://pdfcoffee.com/jerome-stolnitz-a-atitude-esttica-pdf-free.html>

Subtil, Filipa M. D. B. G. (2012). Literacia visual. Estudos sobre a inquietude das imagens [recensão crítica]. *Media & Jornalismo – Revista do centro de investigação de media e jornalismo*, 20(11), 169.

Yenawine, Philip (2005). Thoughts on Visual Literacy. In *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 62A.

Documentos normativos

Aprendizagens Essenciais - 12º ano História A / Articulação com o perfil dos alunos agosto de 2018 Revisão em 04/02/2022. Disponível em: <https://l1nq.com/uvVF1>

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/GqaXw>

República Portuguesa. Plano Nacional das Artes. Estratégia do Plano Nacional das Artes 2024-2029 (2024). Disponível em: <https://www.pna.gov.pt/>

Anexos

Anexo 1 – Trabalho de grupo sobre o impacto da 1ª Guerra Mundial na sociedade e nas mentalidades.

GRUPO 1

1. Qual o impacto da primeira Guerra Mundial na sociedade e nas mentalidades?

Doc. 1 – A Guerra de Otto Dix



1. Observa atentamente o doc. 1.

1.1. Faz uma leitura objetiva da obra (descreve, pormenorizadamente, a obra, atende às formas, traços e composições; às cores e aos sombreados; à representação das figuras humanas, às cenas / temas representados).

1.2. Faz uma leitura subjetiva/ pessoal da obra (atende à temática presente em cada painel; propõe um título para cada um e procura os efeitos e sensações que o pintor tenta produzir no espectador)

1.3. Qual é a mensagem que o artista nos quer transmitir?

1.4. Otto Dix afirmou: “Tudo na arte é exorcismo. Pinto sonhos e visões também, sonhos e visões do meu tempo. A pintura é um esforço para produzir ordem, ordem em mim mesmo. Há muito caos em mim, muito caos em mim mesmo.”

Atendendo à afirmação do artista e compreendendo que esta obra é uma resposta ao impacto da 1ª Guerra Mundial no artista, descreve por palavras esse impacto.

GRUPO 2

1. Qual o impacto da primeira Guerra Mundial na sociedade e nas mentalidades?

Doc. 1 – Reflexões e comentários sobre a guerra e suas consequências (doc. 26 da pág. 42 do manual)

Na altura em que lhe foi atribuída a Legião de Honra [...] Brana, antigo combatente e diretor escolar em Baiona (França), fala sobre a guerra:

Nós juramos, nós, os inválidos, falar sobre a guerra com uma sinceridade total, sem nada alterar. [...] Muito recentemente, dizia a um grupo de jovens que me veio cumprimentar: “o herói morreu. Só ficou o inválido. Vejam em mim, sobretudo, o homem que não consegue andar 500 metros desde a idade de 23 anos. Nunca olhem a guerra através do filtro da lenda e do romance que emana dos galões e das condecorações. Vejam-na com olhos realistas e apenas descortinarão ventres abertos, figuras arquejantes, membros retalhados, mães que choram, noivas que choram, órfãos que chamam pelo seu pai. [...]”.

A guerra fez de nós não somente cadáveres, impotentes, cegos. Ela fez também, junto com ações valorosas de sacrifício e abnegação, despertar instintos de crueldade e de barbárie. Aconteceu-me [...] a mim, que nunca dei um murro em quem quer

que seja, a mim, que tenho horror à desordem e à brutalidade, sentir prazer em matar. Quando, numa investida, saíamos da trincheira de encontro ao inimigo, a granada na mão, a faca nos dentes como bandidos, o medo comia-nos as entranhas, ao mesmo tempo que uma força inelutável nos impelia para a frente. Surpreender o inimigo na sua trincheira, saltar sobre ele, tirar prazer da desorientação de quem não acredita no diabo mas o vê saltar para os seus ombros! Esse minuto bárbaro, esse minuto atroz tinha para nós um sabor único, uma atração mórbida [...].

Quando a guerra terminou, regressado à minha aldeia, na minha bela aldeia, [...] nos ambientes mais bucólicos, mais serenos, estava sempre a obsessão do combate, do assassinato, da morte [...] E é esse definhamento da alma que mais dificilmente perdoo à guerra.

“Reflexões e comentários sobre a guerra e suas consequências”.
em *Cahiers de L'Union Federale*, 15 de agosto de 1936
(<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75899741/f7.item#>)

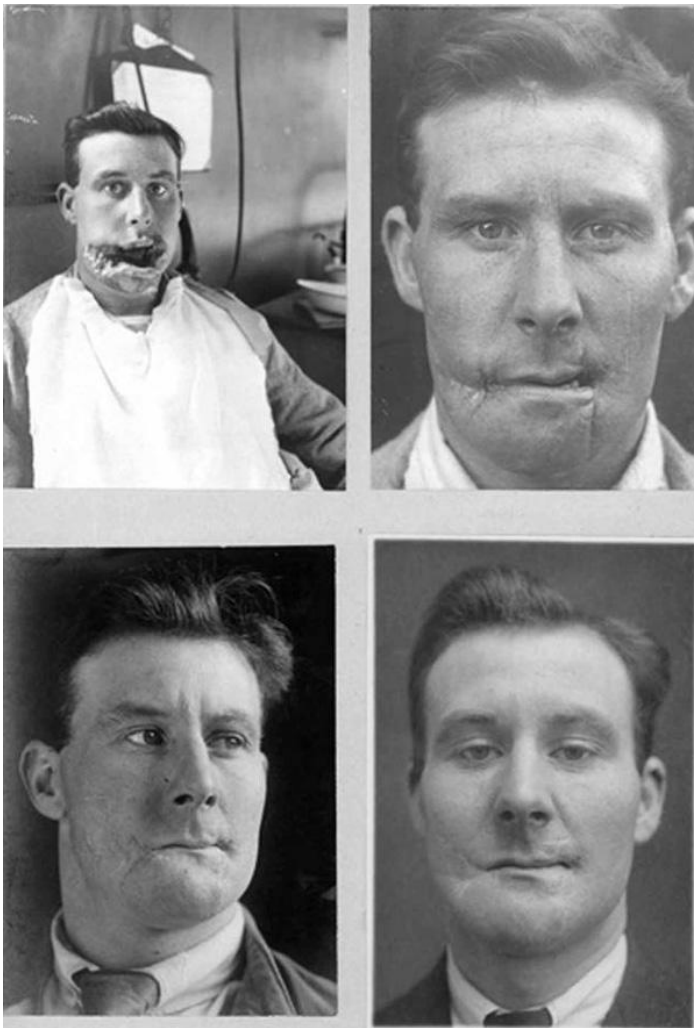
1. Lê atentamente o texto e sublinha as partes que mais te tocaram.

1.1. Qual é a visão de Brana, antigo combatente e diretor escolar em Baiona, sobre a guerra?

1.2. Atendendo ao impacto que a guerra teve sobre este ex-combatente; que impacto na sociedade e nas mentalidades?

Doc. 2 – Fotografias de sobreviventes da 1ª Guerra Mundial desfigurados. / Fotografia de um sobrevivente da 1ª Guerra Mundial, desfigurado e após as cirurgias de reconstituição.

Fonte: <https://www.canalhistory.com.br/guerras/veja-como-primeira-guerra-deu-inicio-cirurgias-esteticas>



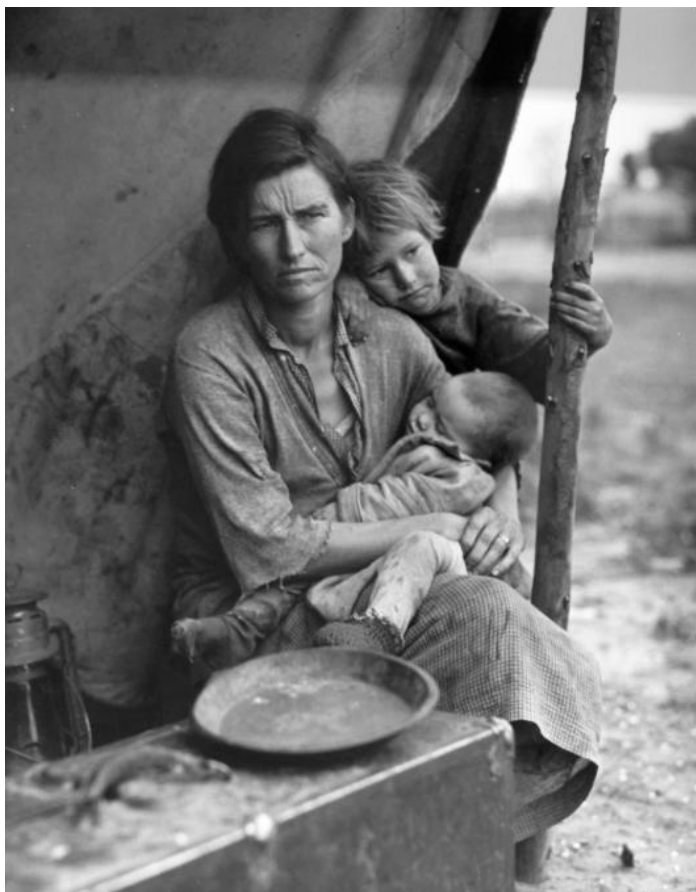
2. Observa, atentamente, o doc. 2.

2.1. Como é que os rostos desfigurados te fazem sentir?

2.2. Como pensas que se sentiram os familiares dos ex-combatentes desfigurados (mãe, pai, irmãos, irmãs, tios, avós) quando os viram a primeira vez após a guerra?

2.3. Qual o impacto na sociedade e nas mentalidades com o regresso de humanos desfigurados?

Anexo 2 – Trabalho de grupo sobre os efeitos socioeconómicos da queda bolsista de 1929.



Migrant Mother, Nipomo, California, Nipomo, CA, 1936. Autor: Dorothea Lange. Impressão em gelatina de prata. Dorothea Lange Memorial Fund and the National Endowment for the Arts A78.124.102c

Fonte: disponível em:

<https://dorothealange.museumca.org/image/migrant-mother-nipomo-california-6/A78.124.102c/>

1) Devem visitar o site: www.dorothealange.museumca.org e procurar o separador relativo às fotografias da Grande Depressão (The depression: <https://dorothealange.museumca.org/section/depression/>), escolher um dos tópicos e procurar uma fotografia que represente o que aprendeste nesta aula.

2) O grupo apresentará a fotografia à turma enunciando os seguintes pontos:

- a. Razão da escolha
- b. O que a fotografia representa
- c. Como a fotografia vos faz sentir

Anexo 3 - Fotografia escolhida pelo grupo A. Migrant Mother, Nipomo, California, Nipomo, CA, 1936. Autor: Dorothea Lange. Impressão em gelatina de prata. Dorothea Lange Memorial Fund and the National Endowment for the Arts A78.124.101A.



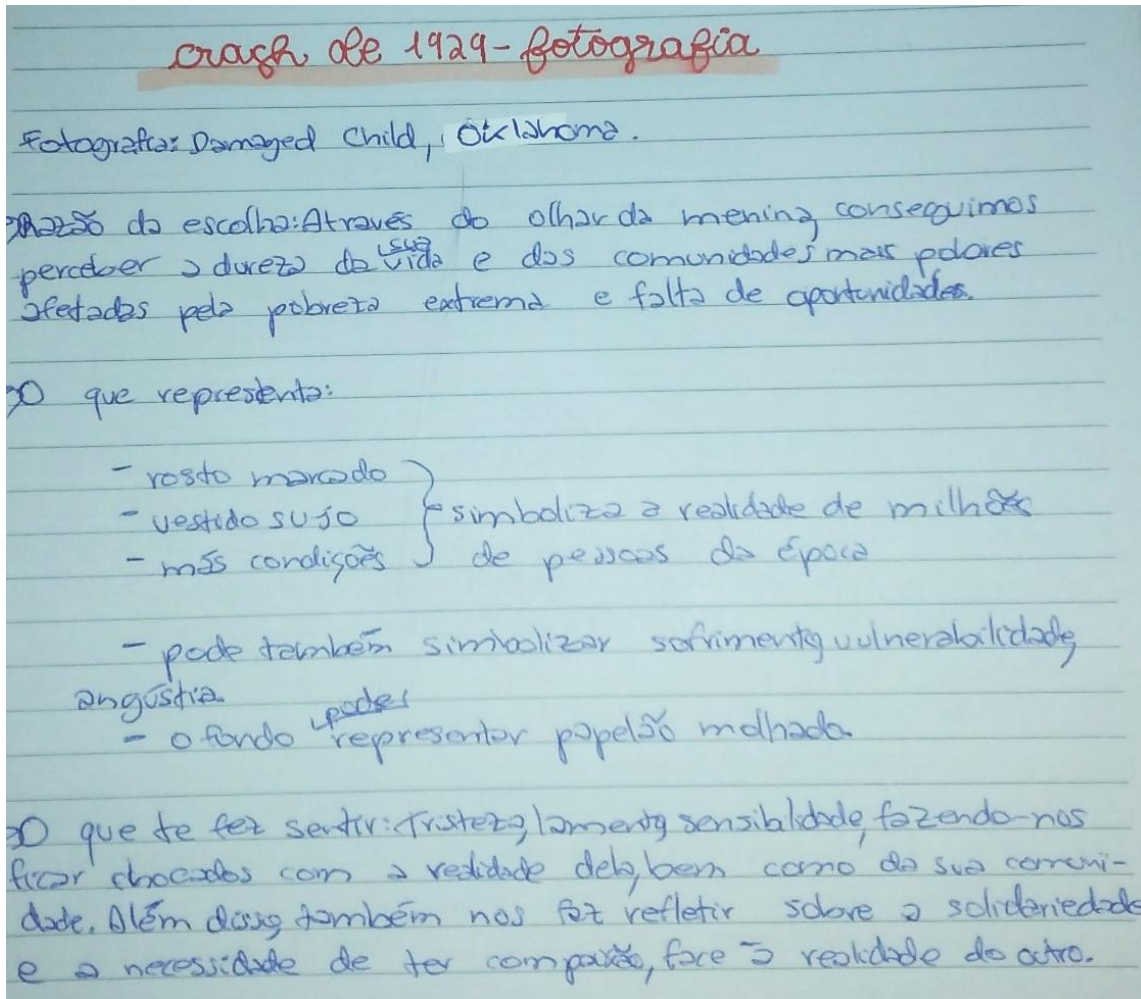
Anexo 4 – Fotografia escolhida pelo grupo B. Woman Holding Pail of Tomatoes, Coachella Valley, Coachella Valley, CA, 1935. Autor: Dorothea Lange. Impressão em gelatina de prata. Dorothea Lange. The Dorothea Lange Collection, the Oakland Museum of California. A67.137.94554.



Anexo 5 – Fotografia escolhida pelos grupos C e D. Damaged child, Schacktown, Elm Grove, Oklahoma – Elm Grove, OK, agosto de 1936. Autor: Dorothea Lange. Impressão em gelatina de prata. Doação de Paul S. Taylor 10,25 in 9,625 in / A67.137.94827 7. Disponível em: <https://dorothealange.museumca.org/image/damaged-child-shacktown-elm-grove-oklahoma/A67.137.94827/>



Anexo 6 – Reflexão do grupo D sobre a fotografia escolhida, Damaged Child.



Anexo 7 – Reflexão crítica sobre Salazar (trabalho individual).



1. Analisa atentamente a fotografia de António Oliveira de Salazar.

1.1. Realiza uma reflexão pessoal e crítica (5 a 10 linhas) sobre a figura de Salazar baseada no conteúdo da aula, mas também nos teus conhecimentos sobre António de Oliveira Salazar. Podes realizar esta reflexão, utilizando a imagem deste político português, utilizando-a para a concretização da tua reflexão.

A reflexão pode ser escrita sobre a imagem, com a imagem (incorporando texto na imagem), ou na frente desta folha (não usando a imagem). Caso optes por esta última opção, justifica-a.

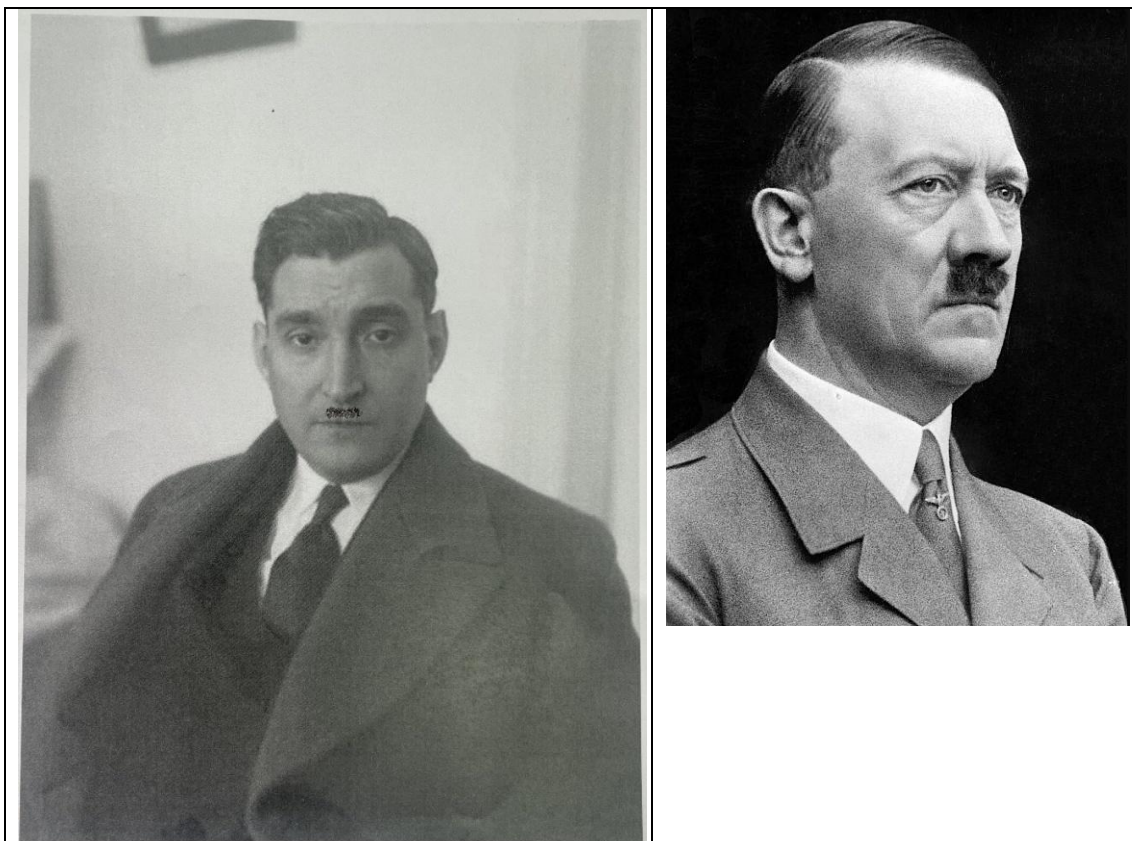
Trabalho "Reflexão crítica sobre Salazar"	Características gerais				Texto				Desenho			
	Escrita sobre a fotografia	Desenho sobre a fotografia	Texto fora da fotografia	Desenho fora da fotografia	Uso de palavras (adjetivos isolados)	Uso de texto	Uso de siglas	Uso de slogan	Uso de cor (para além do preto ou azul)	Uso de stickers	Sobre a face	Sobre a figura como um todo
Aluno 1		1	1		1	1			1		1	
Aluno 2	1	1					1		1		1	1
Aluno 3	1	1	1		1	1		1			1	
Aluno 4	1	1					1			1	1	1
Aluno 5		1									1	1
Aluno 6		1									1	
Aluno 7	1					1		1				
Aluno 8	1	1	1	1				1	1			1
Aluno 9	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1
Aluno 10		1	1			1			1		1	1
Aluno 11			1			1						
Total	5	9	6	2	3	6	2	4	5	1	8	6
%	45	82	55	18	27	55	18	36	45	9	73	55

Anexo 8 – Quadro de avaliação de conteúdo dos trabalhos “Reflexão crítica sobre Salazar”.

Anexo 9 – Gráfico com a distribuição dos desenhos realizados sobre da cabeça de Salazar (por partes anatómicas).

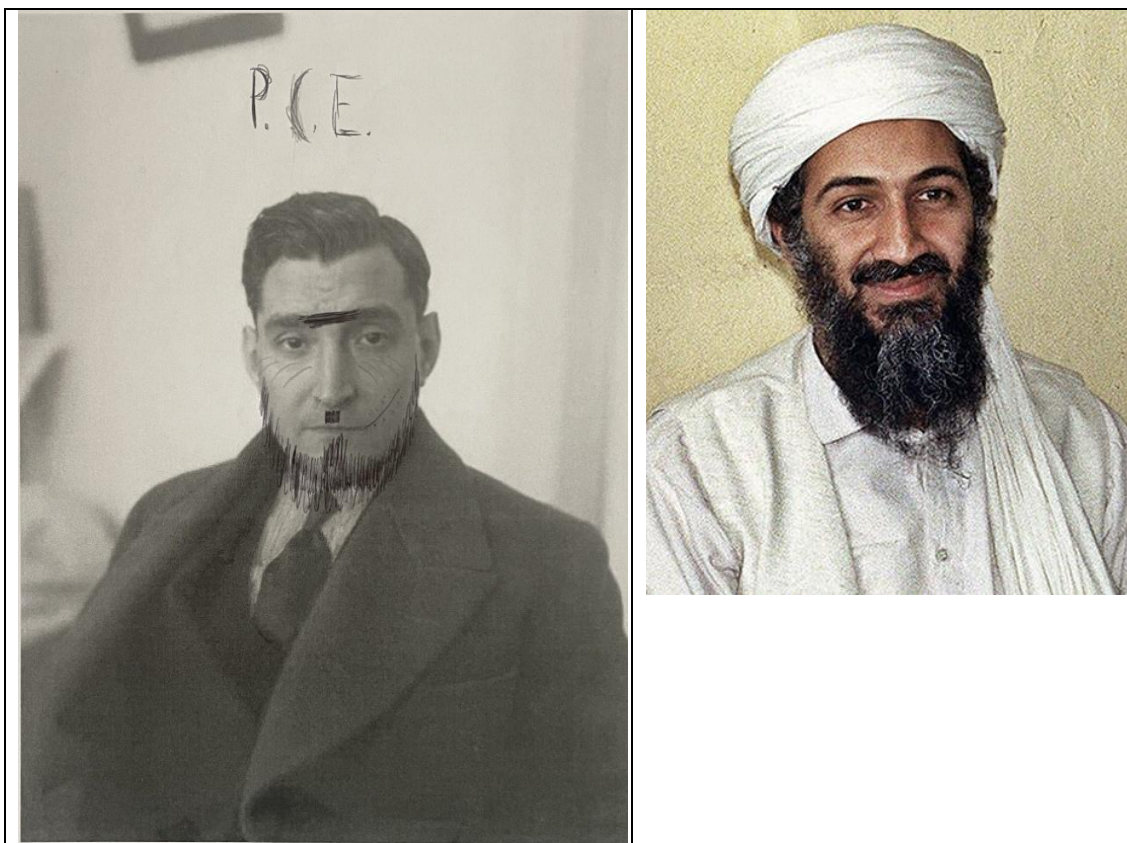


Anexo 10 – À esquerda – Fotografia do trabalho do aluno 6 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; Fotografia de Adolf Hitler (1937) Fonte da fotografia: Bundersarchiv, Bild 183-S33882 (CC BY-SA). Disponível no site: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-19717/adolf-hitler/>



Anexo 11 – À esquerda – Fotografia do trabalho do aluno 2 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; Fotografia de Osama Bin Laden entrevistado por Hamir Mir, cerca de março de 1997 – maio de 1998. **Disponível em:**

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Osama_bin_Laden_portrait.jpg



Anexo 12 - Transcrição do texto realizado pelo aluno 11 em forma de carta.

“Penso como o senhor foi capaz de fazer tantas pessoas sofrerem. Como pôde dormir de consciência tranquila por mais de 40 anos? Obrigar as pessoas a tratarem-no como um rei, um deus. Culto ao chefe? Para que fim? O seu “trabalho”, a sua “função” era, de facto, salvar a economia, não pôr em causa os direitos humanos e a liberdade. Privar as pessoas de pensarem o que quiserem, e torturá-las para que cedam ao poder do chefe, como também evitar que esses indivíduos ousassem revoltas sociais. Pensar que foram necessários 48 anos para alguém se chegar à frente e enfrentar o regime”.

Anexo 13 – À esquerda – Fotografia do trabalho do aluno 10 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; Fotografia da personagem Joker do filme “Joker” protagonizado por Joaquin Phoenix, (fotografia do cartaz), **disponível em:**

<https://destroythisnerd.com/2019/10/02/joker-2019/>



Anexo 14 - Transcrição do texto escrito pelo aluno 10.

“António de Oliveira Salazar foi, sem dúvida, uma figura de grande impacto na história portuguesa, mas a imagem que deixou é completamente negativa, tanto para os que viveram no seu tempo quanto para as gerações seguintes. Isso torna-se evidente quando analisamos, por exemplo, este trabalho, que nos permite ver que este é frequentemente retratado de forma pejorativa, como um “palhaço”, como um “demónio”, enfim, uma figura que não deve ser idolatrada. Embora tenha conseguido estabilizar financeiramente um país à beira do colapso, o regime salazarista sufocou a liberdade e o progresso, resultando em um Portugal atrasado e empobrecido. Salazar simboliza um passado de repressão, censura e estagnação, do qual Portugal só se conseguiu libertar com a Revolução dos Cravos em 1974.”

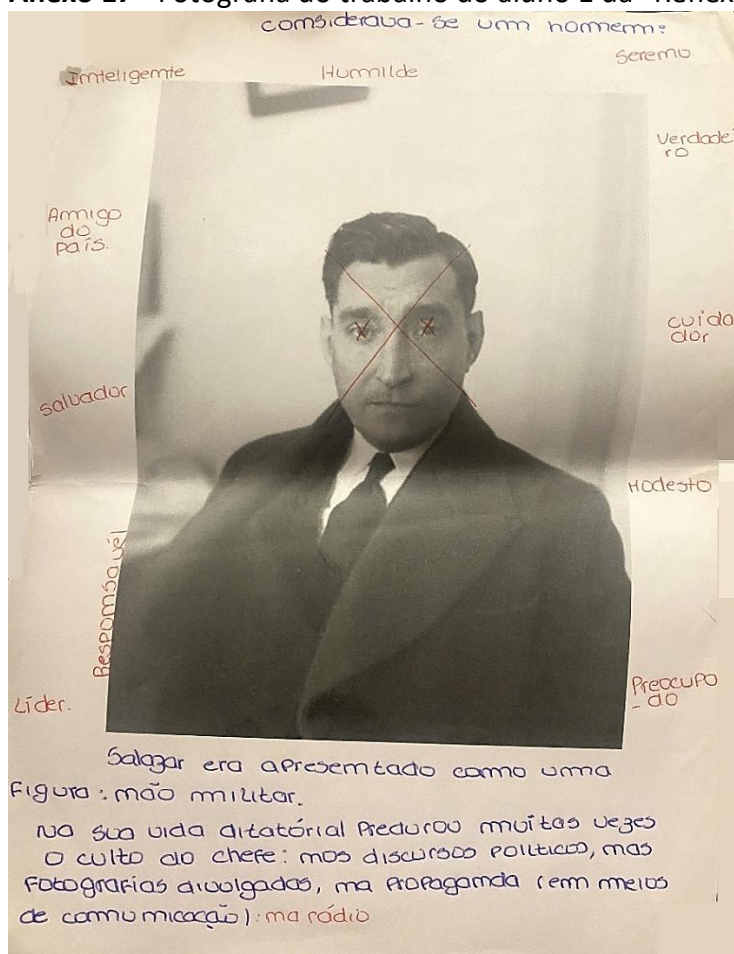
Anexo 15 – Exemplos do uso de slogans sobre a fotografia. Em cima (1): fotografia do trabalho do aluno 8 da “Reflexão crítica sobre Salazar”; em baixo (2): fotografia do trabalho do aluno 7 da “Reflexão crítica sobre Salazar”.



Anexo 16 – Transcrição do texto realizado pelo aluno 7.

“António de Oliveira Salazar foi uma figura central e controversa da História de Portugal. Embora tenha trazido alguma estabilidade financeira ao país, fê-lo à custa da liberdade do povo. O seu regime autoritário, baseado na censura, repressão e polícia política (PIDE), sufocou a livre expressão e os direitos fundamentais. Governou durante mais de 30 anos, isolando Portugal do resto da Europa. A sua visão conservadora e colonialista atrasou o progresso do país em relação a outros da Europa Ocidental. Muitos ainda o veem como um “salvador” da pátria, mas é importante olhar para os factos e perceber o custo humano do seu governo. A imagem de Salazar, sóbrio e aparentemente calmo, contrasta com a dureza das suas políticas. A sua governação representa um dos períodos mais sombrios da nossa democracia. Por isso, devemos estudar a sua figura de forma crítica, para que erros do passado não se repitam.”

Anexo 17 - Fotografia do trabalho do aluno 1 da “Reflexão crítica sobre Salazar”.



Anexo 18 – Ficha de trabalho individual – Análise de uma obra do Museu Nacional
Soares dos Reis.

FICHA TÉCNICA DA OBRA Autor: Título da obra: Data: Dimensões: Técnica utilizada / suporte:	FOTOGRAFIA DA OBRA
LEITURA DESCRITIVA / ESTILÍSTICA (o que é a obra)	LEITURA INTERPRETATIVA / SIMBÓLICA (o que significa a obra)
Descrição da obra (elementos; cores, volumes; organização; linhas diretrizes):	EMOÇÕES e SENTIMENTOS despertados pela obra:
Descrição do tema (relação título-imagem; elementos-símbolos representados; organização temática/narrativa):	IDEIAS e SIGNIFICADOS SIMBÓLICOS que transmite:
Identificação do Estilo, Movimento ou tendência a que pertence:	Como consideras esta obra inovadora? (de que forma esta se revela como uma procura ou inovação)
Porque escolheste esta obra?	
Contexto Histórico (realiza uma pequena pesquisa sobre o contexto histórico desta obra). Refere as tuas fontes.	
De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua perceção / compreensão da mesma?	

Anexo 19 – Exercício realizado pelo aluno 1 sobre uma obra patente no museu nacional Soares dos Reis.

 Autorretrato de José Tagarro (1902-1931) 1929 Óleo sobre cartão prensado Fonte: Site do Museu Nacional Soares dos Reis - https://n9.cl/nugod	Emoções e sentimentos despertados pela obra: Esta obra na minha perspetiva provoca um estado de reflexão e sentimentos como calma e tristeza. Ideias e significados simbólicos que transmite: Esta obra transmite uma procura pela identidade e uma crítica à superficialidade. As cores, as sombras e a luz são utilizadas de forma a provocar emoções como por exemplo o olhar do homem à direita que transmite emoção. Porque escolheste esta obra: Eu escolhi esta obra pois foi a que mais me chamou a atenção e a que mais me provocou curiosidade. De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua perceção/ compreensão da mesma: A pesquisa sobre o contexto histórico desta obra permitiu-me obter mais conhecimento sobre a obra e entender em que circunstâncias, e o intuito com que foi realizada.
---	---

Anexo 20 - Exercício realizado pelo aluno 2 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.

	O debate Cândido Costa Pinto (1911-1976) 1947 Óleo sobre platex
---	--

Emoções e sentimentos despertados pela obra:

Neste quadro pintado por Cândido Costa Pinto, observo diversos traços com diferentes cores, tamanhos e largura. Sinto satisfação dada pelas variadas paletas de cores e a forma como cada linha foi feita de maneira tão delicada e subtil.

Ideias e significados simbólicos que transmite:

Esta obra remete-me ao cérebro humano e à sua complexidade, em particular, a mente de alguém diagnosticado com ansiedade. Por muito confuso que se pareça, ainda assim, o autor conseguiu transmitir de que forma o nosso cérebro acelera os milhares de pensamentos que temos no quotidiano, enquanto estamos em estado de alerta. Os rabiscos maiores poderão, eventualmente, significar as ideias que estão, na maioria das vezes, presentes no nosso subconsciente, enquanto que, os mais pequenos e finos, serão aqueles pensamentos passageiros e, por vezes, até perturbadores.

Porque escolheste esta obra:

Inicialmente, decidi escolher esta obra pelas agradáveis sensações visuais que me causara, no entanto, quanto mais olhava para o quadro mais ele me queria dizer alguma coisa, algo discreto. Na descrição que escrevi sobre os significados simbólicos, mencionei que a obra representava muito bem o cérebro/ sistema nervoso aquando próximo de uma crise de ansiedade ou ataque de pânico. Identifiquei-me, pois, realçou claramente o estado em que a minha mente se encontra nessas situações. Embora as interpretações desta obra variem de pessoa para pessoa, acho bonito o facto de o artista, Cândido Pinto ter demonstrado tão claramente isso mesmo.

Digo isto, pois o tema em si é pouco falado, ou até mesmo, desvalorizado pela maioria das pessoas e visto como algo banal. Deveria ser algo levado bem a sério porque uma saúde mental malcuidada pode levar a transformações negativas na vida de um indivíduo.

De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua percepção/ compreensão da mesma:

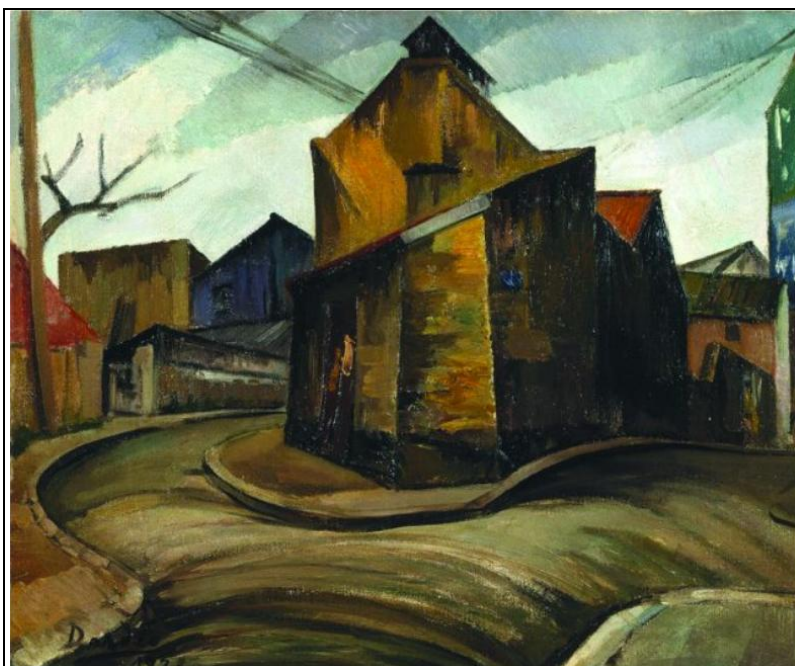
Fez-me refletir sobre como uma obra de arte pode ter tantos pontos de vista e, ainda assim, estarem todos interligados.

Contexto histórico:

Sobre a obra propriamente dita não encontrei nada, porém encontrei informações que são úteis para descrever o evento que marcou 1947 em Portugal e a forma como esta obra poderá aplicar-se nesse contexto.

A Junta de Libertação Nacional, foi um movimento revoltoso militar português, criado a 10/04/1947, com o objetivo de derrubar a oposição, por outras palavras, o regime salazarista. Após diversas tentativas, a comitiva dessa Junta não conseguiu derrubá-los, resultando no encarceramento de um dos generais que os representava, Marques Godinho. “O Debate” vai ao encontro desta situação, uma vez que houve diversas trocas de ideias por parte dos membros ao discutir novas estratégias.

Anexo 21 - Exercício realizado pelo aluno 3 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.



Casas de Malakoff
Dordio Gomes (1890-
1976)
1923
Óleo sobre tela
Fonte:
<https://n9.cl/dnq0f>

Emoções e sentimentos despertados pela obra:

A obra relembra sentimento de solidão. A ausência de pessoas e o envelhecimento das construções podem transmitir uma sensação de abandono ou de uma cidade parada no tempo.

Ideias e significados simbólicos que transmite:

A pintura pode simbolizar o isolamento e a deterioração das cidades com o passar do tempo. A escolha de cores e a distorção das construções dá uma ideia de abandono da cidade.

Porque escolheste esta obra:

Foi a obra que mais me chamou atenção.

De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua percepção/compreensão da mesma:

A pesquisa sobre o contexto histórico da obra ajudou-me a entender melhor o artista. Saber que a pintura foi feita em um momento de grande crescimento das cidades e mudanças sociais fez-me perceber que a crítica ao progresso rápido que o autor faz é intuitiva. Isso faz a obra parecer mais do que só uma imagem de uma rua, é como se o autor estivesse a mostrar a solidão e o isolamento que algumas pessoas sentem nas cidades.

Anexo 22 - Exercício realizado pelo aluno 4 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.



O Barredo
Dórdio Gomes ((1890-1976)
1935
Óleo sobre tela

Emoções e sentimentos despertados pela obra:

A pintura desperta sentimentos de nostalgia e orgulho, trazendo à tona memórias e amor pela história e cultura do Porto. Ela transmite um calor acolhedor, mostrando uma comunidade unida e próxima. A presença do rio e da natureza junto à cidade traz uma sensação de paz, enquanto os núcleos vibrantes e os detalhes despertam admiração pela beleza do lugar.

Ideias e significados simbólicos que transmite:

Esta pintura mostra a cidade do Porto, com casas históricas, o Rio Douro e Ponte D. Luís. Uma mistura de cores fortes e formas destaca a convivência entre tradição e modernidade. Elementos como o barco e o porto representam o trabalho e a rotina dos moradores, enquanto a proximidade dos prédios sugere uma comunidade unida. A presença do rio e da vegetação mostra a harmonia entre cidade e natureza, trazendo um sentimento de orgulho.

Porque escolheste esta obra:

Eu escolhi esta obra pois gosto imenso da paisagem que mostra o Porto o que é o caso desta obra.

De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua perceção/compreensão da mesma:

A pesquisa sobre o contexto histórico ajudou-me a entender que O Barredo não é apenas uma paisagem do Porto, mas também uma obra moderna para a época. Dórdio Gomes, influenciado pelo modernismo europeu, trouxe para Portugal uma nova forma de pintar, com cores fortes e formas geométricas que representavam o Porto de forma dinâmica.

Anexo 23 - Exercício realizado pelo aluno 5 sobre uma obra patente no Museu Nacional Soares dos Reis.



Cecília
Henrique Pousão (1859-1884)
1882
Óleo sobre tela
Fonte: <https://n9.cl/ggz7t>

Emoções e sentimentos despertados pela obra:

A jovem segura um pequeno livro aberto nas mãos, em posição de leitura, que terá interrompido para olhar para o observador, de forma terna e paciente, isto tudo é representado quase como uma fotografia, pois todos os pormenores são tratados com bastante cuidado, o que pode remeter-nos a uma relação mais próxima com o observador. A coluna atrás da jovem pode passar uma espécie de imagem de “guardiã” da mesma. Nesta obra, Pousão demonstra interesse no cliché da modelo italiana e explora a sua individualidade.

Ideias e significados simbólicos que transmite:

Simbologia social, devido ao traje regional italiano;
Religioso, devido ao tema da pintura.

Porque escolheste esta obra:

Explora a realidade social;
Analisa o comportamento humano;
Reflete questões morais e éticas.

De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua perceção/compreensão da mesma:

Não respondeu.

Anexo 24 - Exercício realizado pelo aluno 6 sobre uma obra patente no Museu Soares dos Reis.



A ponte de D. Maria: vista da cidade do Porto
Eduardo Viana (1881-1967)
1925
Óleo sobre tela
Fonte: <https://acesse.one/xvNZv>

Emoções e sentimentos despertados pela obra:

"A Ponte D. Maria" de Eduardo Viana evoca uma sensação de nostalgia e admiração pela cidade do Porto. A representação vibrante da ponte e da arquitetura urbana transmite um sentimento de conexão e pertencimento. A combinação de cores intensas e a dinâmica da composição geram uma atmosfera de vitalidade e movimento, inspirando alegria e energia. Ao mesmo tempo, há uma melancolia subjacente que reflete a história e a cultura da cidade, despertando uma apreciação profunda pela sua beleza e singularidade.

Ideias e significados simbólicos que transmite:

Conexão e União: A ponte representa a ligação entre comunidades, simbolizando a importância das relações sociais.

Transição e Movimento: Evoca a ideia de mudança e evolução, tanto física quanto emocional.

Identidade Cultural: Os edifícios refletem a herança cultural do Porto, valorizando sua história e tradições.

Beleza e Vitalidade: As cores vibrantes transmitem energia e celebram a vida urbana.

Melancolia e Reflexão: Sugere uma nostalgia sobre o passado, convidando à reflexão sobre as mudanças.

Esperança e Futuro: A ponte simboliza um caminho para novas experiências e possibilidades.

Estes significados entrelaçam-se, criando uma obra rica em interpretações sobre a vida e a experiência urbana no Porto.

Porque escolheste esta obra:

Escolhi a obra "A Ponte D. Maria" de Eduardo Viana porque a sua combinação de abstração, cores vibrantes e foco na vida urbana captura de forma única a essência e a modernidade da cidade do Porto, inspirando uma reflexão sobre a conexão entre passado e presente. E por ser uma obra da cidade do Porto, que é a cidade onde vivo e admiro muito.

De que forma a pesquisa sobre o contexto histórico da obra modificou a tua percepção/compreensão da mesma:

A pesquisa sobre o contexto histórico de "A Ponte D. Maria" de Eduardo Viana aprofundou a minha compreensão da obra, revelando como ela está intimamente ligada às transformações sociais e culturais de Portugal no início do século XX. Aprendi que a ponte não é apenas um elemento arquitetónico, mas também um símbolo do progresso e da modernidade da cidade do Porto. Essa conexão entre a arte e o contexto urbano fez-me perceber como Viana utilizou a sua pintura para refletir a vitalidade da vida urbana e a busca por novas expressões artísticas. Compreender as influências do modernismo e as mudanças políticas da época acrescentou uma nova camada de significado à obra, permitindo-me apreciar ainda mais a sua importância cultural e histórica.

Anexo 25 – Trabalho artístico individual – Beijo Atômico.

De que fala esta imagem?

<https://www.macba.cat/en/actor/joan-rabascall-4d07/>

Como Rabascall disse (entrevista 2015)

“Beijo atômico reflete o ano de 1968. Foi o ano de protesto estudantil, de Berkeley a Berlim, via Paris. A refuta da guerra do Vietnam, a ameaça de uma possível guerra mundial...”

E a ti o que te fala esta imagem?

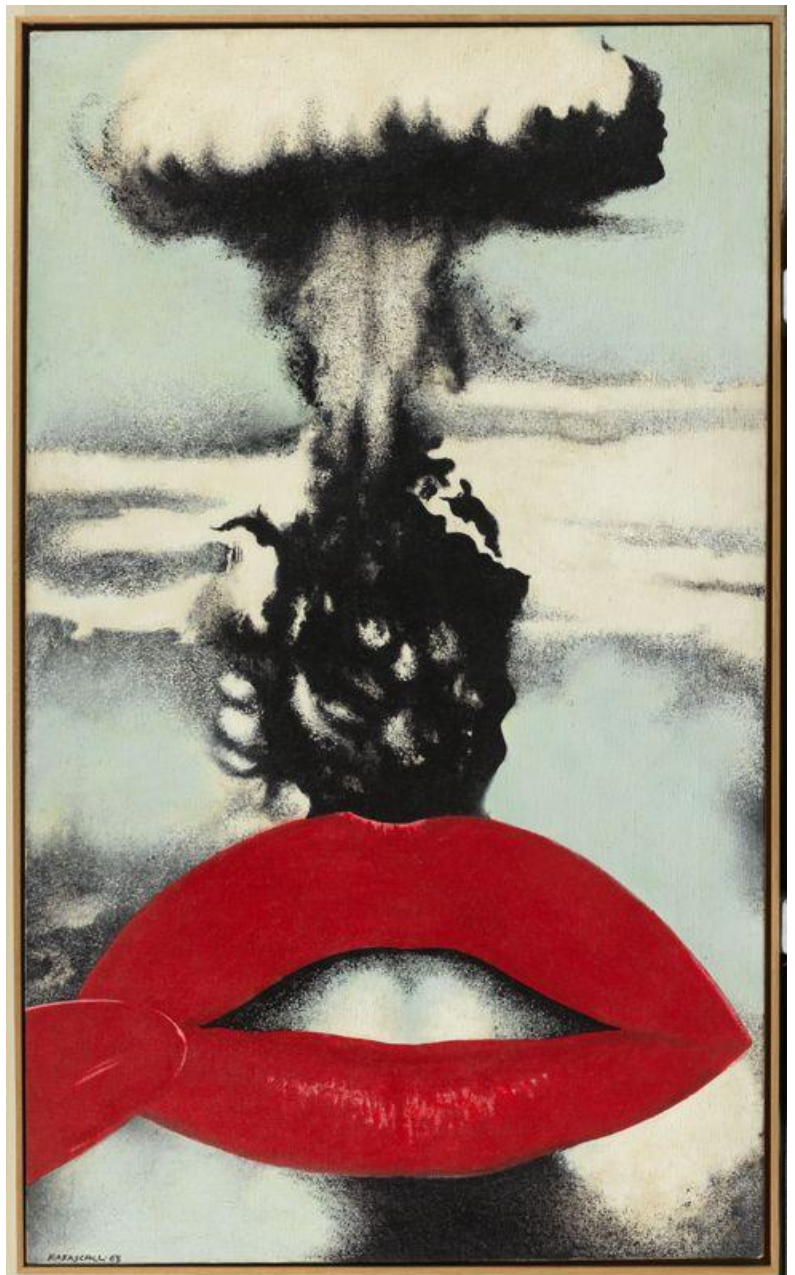
Como me fala esta imagem?

Encontro a **dualidade** entre a cara que nasce a partir desta detonação, e a sensualidade do **beijo** dos lábios **encarnados**, como pode um beijo ser **destrutivo** ou será na realidade um beijo da **morte**.

E a ti como te fala o beijo?

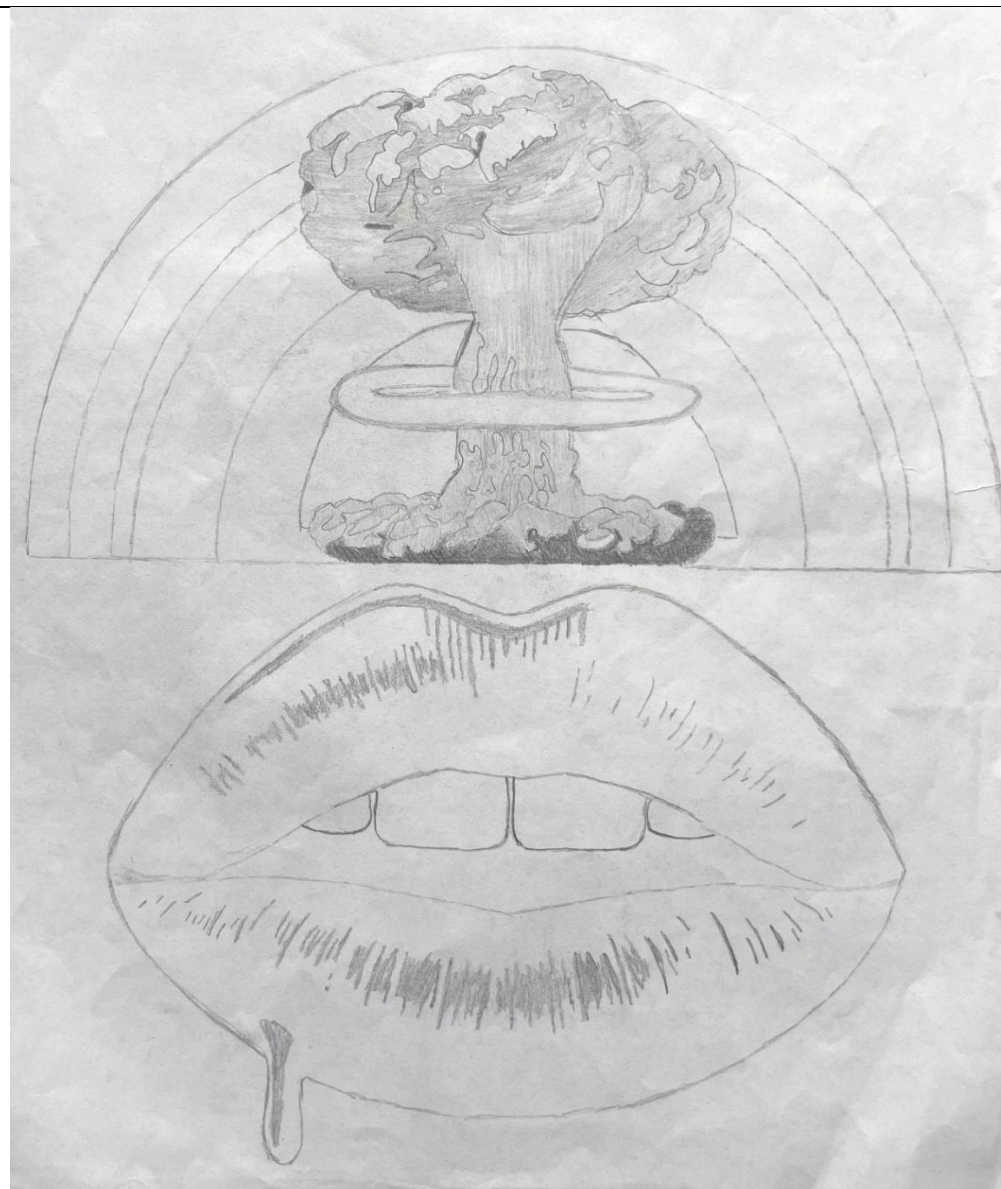
Por fim no verso da página, seja físico em digital e posteriormente enviado, por favor para o email

(dcbpinto@sapo.pt) para ser anexado, recria o teu beijo, com as ferramentas que quiseres usar. Lápis, canetas, fotografia, maquilhagem, o instrumento que vires que te serve para beijares a bomba.



Atomic Kiss / 1968
Joan Rabascall
Acrílico sobre tela. (162 x 97 cm)
Coleção MACBA. Barcelona

Anexo 26- Exercício realizado pelo aluno 1 sobre o beijo atômico.



O beijo recriado pelo aluno 1.

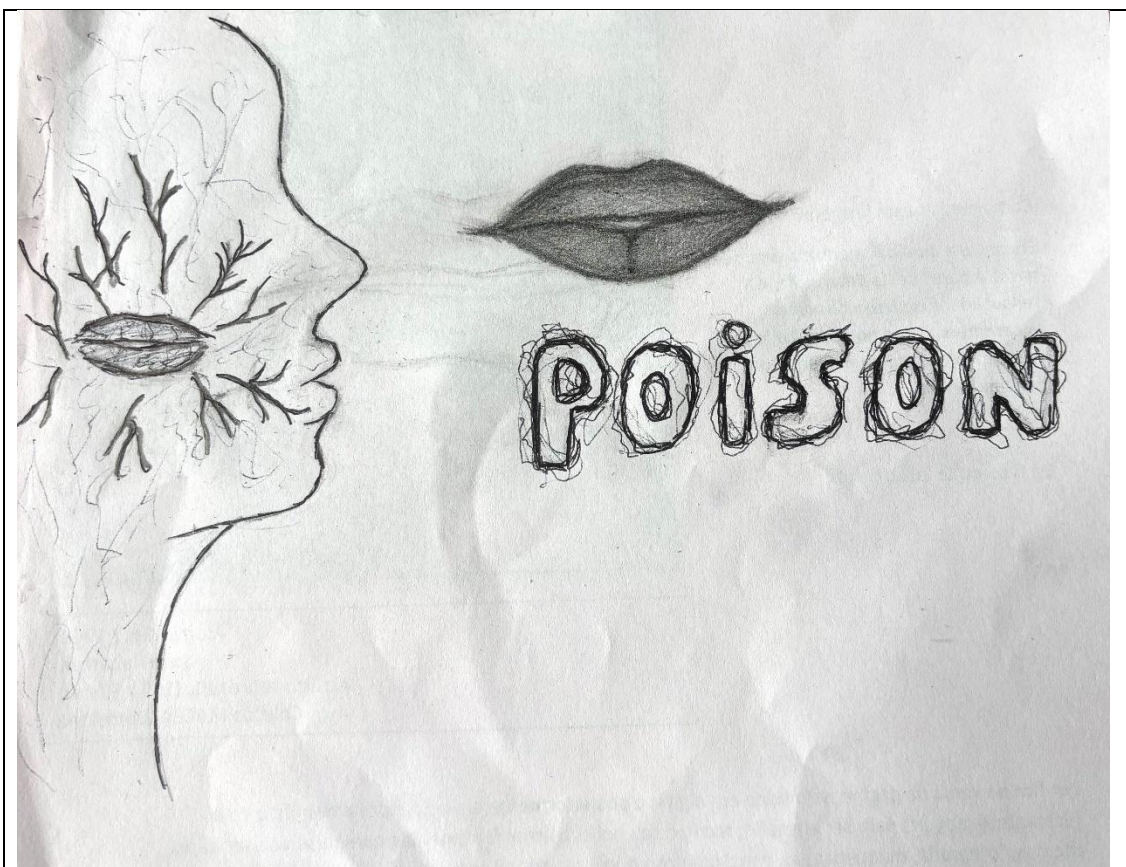
A ti o que te fala esta imagem?

Esta imagem transmite uma mensagem contraditória, choque e destruição. Devido à representação da boca como um beijo podemos dizer que a beleza está presente na obra, mas misturada com a destruição. A obra reflete como a solidariedade pode tornar-se violenta, mas de uma forma atraente ou banal.

A ti como te fala o beijo?

O beijo pode ser a representação do amor como algo destrutivo. O perigo pode ser oculto por trás da beleza como vemos na obra o beijo está no primeiro plano e a poeira que foi levantada pela explosão encontra-se atrás. A cultura e a guerra podem estar mais ligas do que parece, um exemplo disso é a primeira e segunda guerras mundiais.

Anexo 27 - Exercício realizado pelo aluno 2 sobre o beijo atômico.



O beijo recriado pelo aluno 2.

Esta imagem fala sobre a dualidade entre o amor e a destruição, o beijo simboliza a paixão e a vida, enquanto a explosão atômica representa a guerra e a morte. Para mim o beijo pode ser tanto uma expressão de amor, amor quanto a um símbolo de poder. Ele pode ser apaixonado, mas também pode ser enganador e perigoso. Nesta imagem o beijo tem um duplo sentido, é intenso e marcante, mas é também fatal.

Anexo 28 - Exercício realizado pelo aluno 3 sobre o beijo atômico.



O beijo recriado pelo aluno 3.

De que fala esta imagem?

Esta imagem fala-nos sobre o contraste entre o amor e a destruição. Temos como tendência associar o beijo a um gesto de amor, carinho, afeto ou até mesmo desejo. No entanto, nesta imagem estes sentimentos vão surgir interligados à ideia de explosão que remetemos para algo drástico, destrutivo, grave que pode provocar morte, por exemplo. O artista afirmou que esta obra reflete o ano de 1968, que foi bastante marcado pelos protestos dos estudantes bem como pelo medo da guerra, principalmente do Vietname.

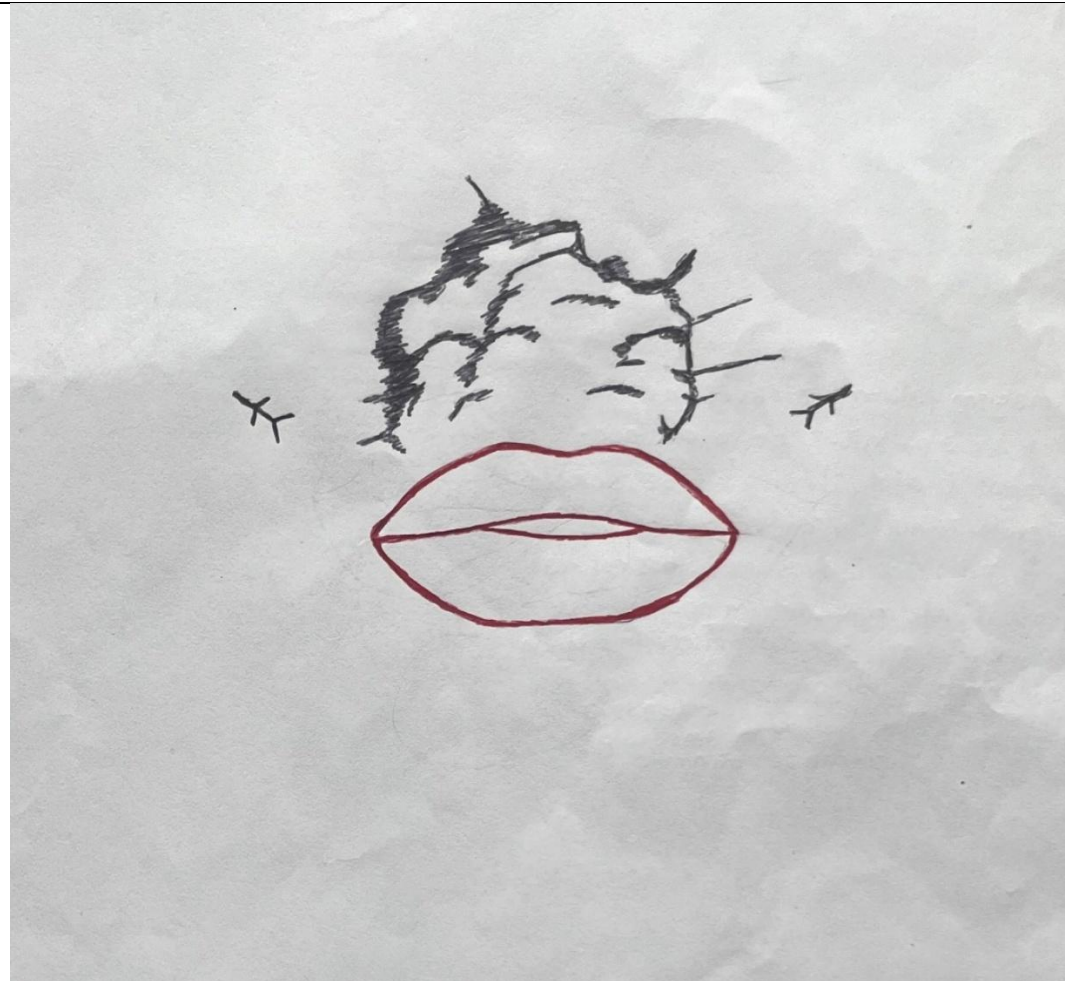
A ti o que te fala esta imagem?

A meu ver a imagem mostra-nos como algo que é aparentemente bonito pode ter um lado um tanto quanto destrutivo. O beijo, como eu já havia referido anteriormente, remete-nos para a paixão para o amor, o desejo, mas neste caso específico parece “esconder” um perigo, como se algo estivesse prestes a explodir. Faz-me pensar, por exemplo, em algumas relações amorosas que aparentam ser boas, mas depois acabam por revelar-se tóxicas, ou então como algumas coisas na nossa vida, no quotidiano, podem ter um duplo significado.

A ti como te fala o beijo?

Acredito que o beijo pode representar muitas coisas. Pode ser um gesto de amor e carinho, um momento de intimidade, mas também pode ser traição ou um símbolo de despedida. Estas situações não se enquadram necessariamente no contexto de uma relação amorosa, como pode ser também amizades, e outras situações.

Anexo 29 - Exercício realizado pelo aluno 4 sobre o beijo atômico.



O beijo recriado pelo aluno 4.

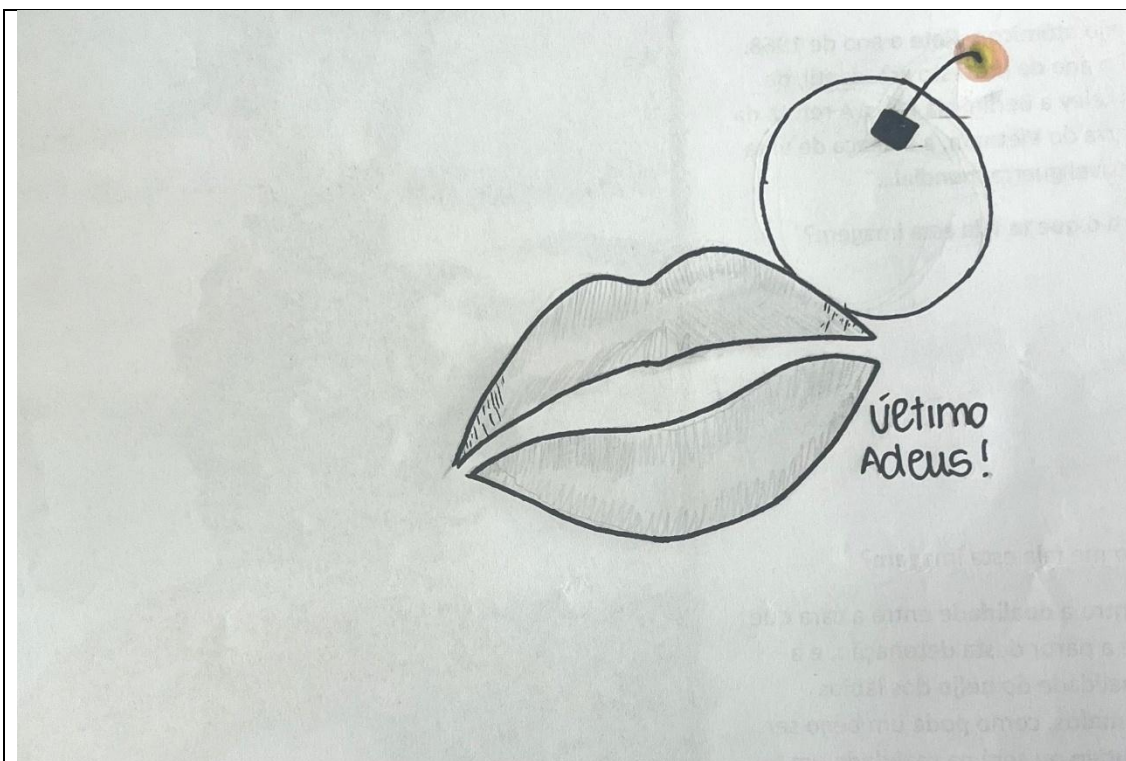
A ti o que te fala esta imagem?

Esta imagem fala-me através do contraste entre a violência e a paixão. O beijo, que normalmente simboliza afeto, desejo e vida, surge associado à explosão nuclear, que representa destruição e morte. O uso dos lábios vermelhos reforça a ideia de sensualidade, mas também pode evocar perigo ou sangue. Assim, o beijo pode ser interpretado como algo fatal, um beijo de morte, onde a sedução esconde a ameaça de destruição iminente.

A ti como te fala o beijo?

O beijo nesta imagem fala-me de forma ambígua. Por um lado, remete para a ideia de amor e proximidade, mas por outro sugere um perigo oculto. Dá a impressão de que a paixão pode ser devastadora, ou que a destruição pode ser sedutora. A fusão entre o humano e o catastrófico leva a uma reflexão sobre a maneira como a sociedade lida com a violência e o desejo.

Anexo 30 - Exercício realizado pelo aluno 5 sobre o beijo atômico.

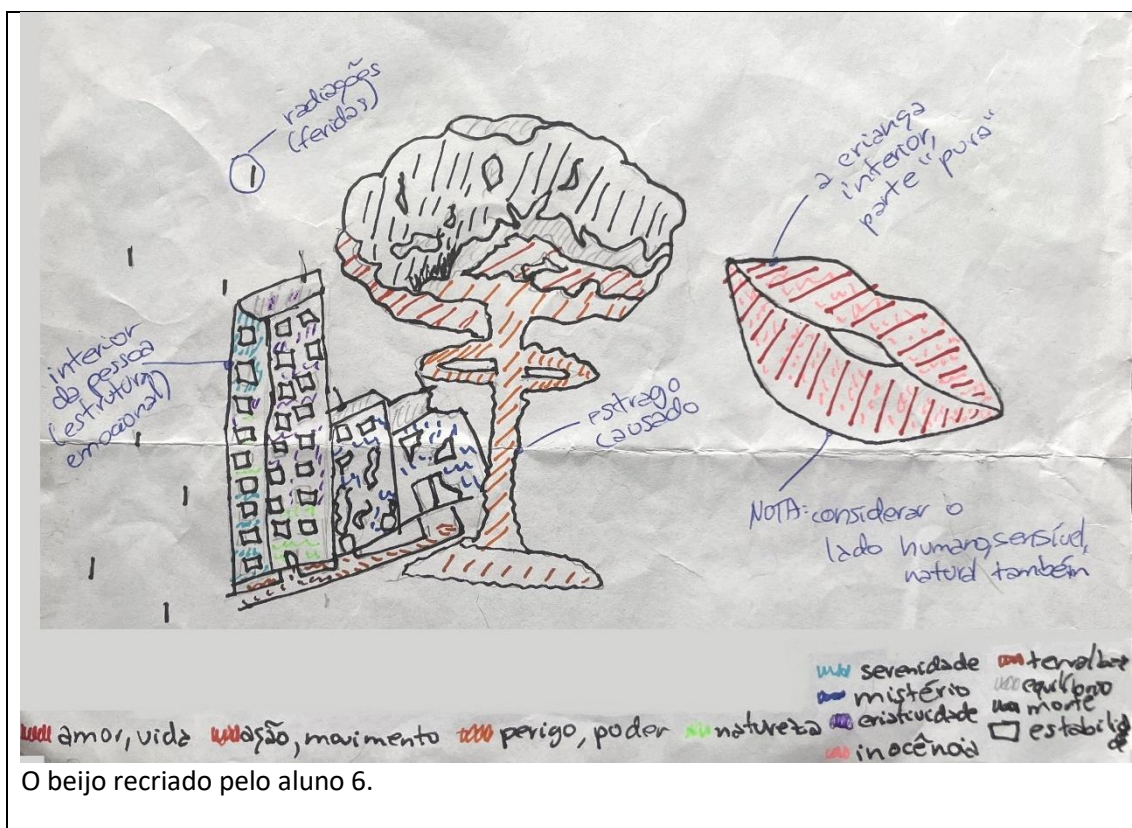


O beijo recriado pelo aluno 5.

Esta imagem transmite através da representação do beijo com a bomba atômica combinados podem criar algo altamente destrutivo, uma coisa tão bela como um beijo pode ser altamente destrutivo, matando milhares de pessoas.

Este beijo transmite-me a ideia de um último beijo antes do desastre, como se fosse uma despedida àqueles que nesse mesmo dia perderam a vida. Representa um último momento, como uma despedida entre dois amantes.

Anexo 31 - Exercício realizado pelo aluno 6 sobre o beijo atômico.



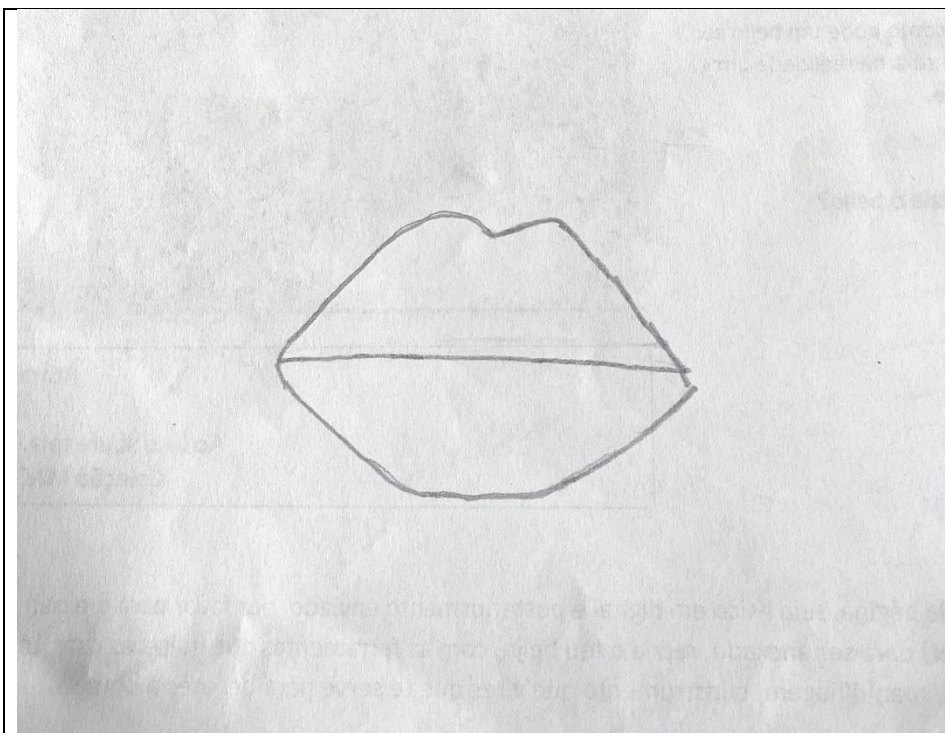
Quando penso no termo “beijo atômico”, ocorre-me todo o tipo de ideias, exceto algo relacionado com contextos históricos que envolvessem guerras. Remete-me a ideias como, por exemplo: explosão de emoções, ou seja, quando chegamos ao nosso limite emocional com outrem e todos os sentimentos reprimidos “sobem” ao mesmo tempo, na mesma velocidade e tudo o que a pessoa faça de mal nos incomoda; também me ocorre a própria intensidade das emoções ou até do amor. Observa através da ilustração seguinte, uma analogia (imagem acima).

Como sabemos, a partir do momento que uma dada região “ganha” radiações graças à bomba atômica, toda a região fica contaminada e demora anos até conseguir reconstruir-se (no sentido social). Quando temos feridas emocionais que demoramos a curar, nunca nos sentimos completamente bem. No então, existe um pouco de esperança dentro de nós (a boca) que não nos deixa desistir, por muito magoados que estejamos.

Os prédios simbolizam o que mostramos ao mundo, se os mesmos estiverem destruídos; que é o caso (prédios mais pequenos) tudo o resto começa a desmoronar até causar instabilidade e muitas outras consequências consideradas perigosas e prejudiciais ao mundo.

Por fim, poderá tratar-se também de questões internas de ausência de autorrespeito e de outras componentes que são essenciais para o equilíbrio da jornada da vida e das sociedades.

Anexo 32 - Exercício realizado pelo aluno 7 sobre o beijo atômico.



O beijo recriado pelo aluno 7.

A imagem remete para um emaranhado entre o beijo e a explosão. Deste modo, o beijo representa o desejo remetendo para uma sensação sensual. Já a explosão representa a guerra e a destruição.

Para mim, a imagem representa a fusão entre a explosão e o beijo que cria um contraste entre a destruição e o desejo. A imagem pode representar uma crítica por estar associada à guerra fria. É uma imagem que transmite desconforto, mas, ao mesmo tempo, faz-nos refletir.

Anexo 33 - Exercício realizado pelo aluno 8 sobre o beijo atômico. Este aluno não realizou a proposta visual.

A ti o que te fala esta imagem?

Para mim, esta imagem mostra uma certa ironia, pois algo tão humano e íntimo é associado a algo tão impessoal e devastador como uma bomba atômica.

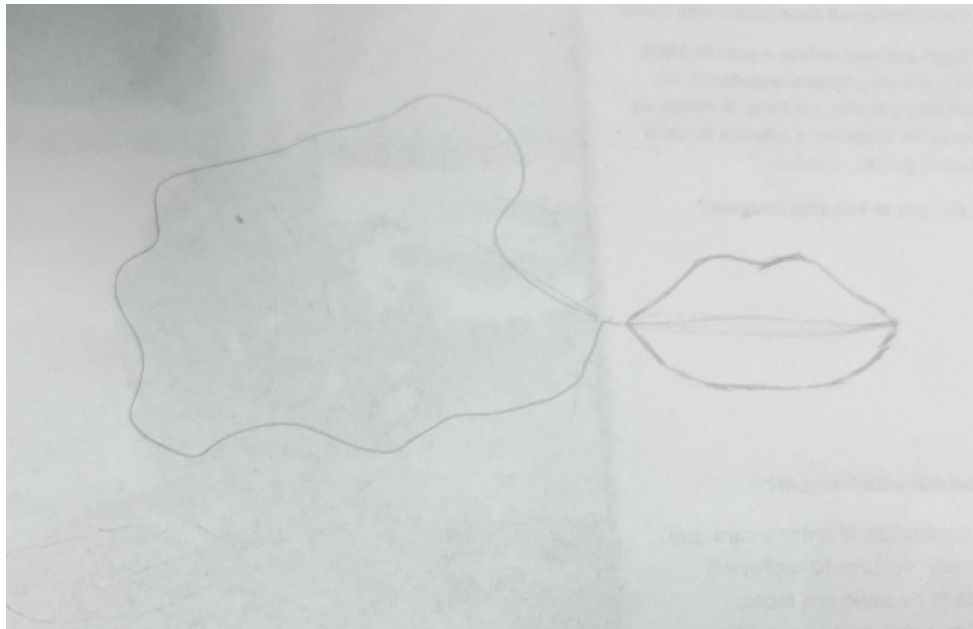
Esta imagem leva-me a refletir sobre como simples sentimento ou até mesmo simples gestos podem ser corrompidos pelo poder da violência.

A ti como te fala o beijo?

A mim, mais uma vez, este beijo fala com ironia, um gesto que deveria estar associado ao amor e à lealdade está nesta imagem associado a uma ameaça.

Diz-me também muito sobre a manipulação de que uma simples aparência é capaz, como algo bonito pode esconder intenções más.

Anexo 34 - Exercício realizado pelo aluno 9 sobre o beijo atômico.



O beijo recriado pelo aluno 9.

A imagem transmite uma mensagem forte sobre como algo aparentemente belo como um beijo pode carregar um significado destrutivo. A combinação dos lábios vermelhos com a explosão nuclear sugere que a paixão pode ser perigosa, assim como as decisões políticas da época podiam ter consequências devastadoras.

Para mim, representa o contraste entre amor e destruição, desejo e morte.

Anexo 35 – Trabalho completo do aluno 6 sobre o Beijo Atômico.

Quando penso no termo "beijo atômico", ocorre-me todo o tipo de ideias exceto algo relacionado com contextos históricos que envolvem guerras. Remete-me a ideias como, por exemplo: explosão de emoções ou sensações quando chegamos ao nosso limite emocional com alguém e todos os sentimentos reprimidos "sobem" ao mesmo tempo na mesma verdade e tudo o que a pessoa ^{deixa} fazemos incomodar; também me ocorre a própria intensidade das emoções ou até do amor. Observa através da ilustração seguinte, uma analogia:

Como sabemos, a partir do momento que uma dada região "ganha" radiações graças à bomba atômica, toda a região fica contaminada e demora anos até conseguir reconstruir-se (no sentido social). Quando temos feridas emocionais que demoramos a curar, nunca nos sentimos completamente bem. No entanto, existe um pouco de esperança dentro de nós (a boca) que não nos deixa desistir por muito magoados que estejamos.

Os prédios simbolizam o que mostramos ao mundo, se os mesmos estiverem destruídos o que é o caso (prédios mais pequenos) tudo o resto começa a desmoronar até causar instabilidade e muitas outras consequências consideradas perigosas e prejudiciais ao mundo.

Por fim, poderá tratar-se também de questões internas de ausência de auto-respeito e de outras componentes que são essenciais para o equilíbrio da jornada da vida e das sociedades.

amor, vida, paixão, movimento, perigo, poder, natureza, inocência, serenidade, mistério, existência, tenacidade, equilíbrio, montanha, estabilidade.

Anexo 36 – Arte indiana – Visitar o “The Metropolitan Museum of Art”.

Deves realizar os seguintes passos:

- 1) Visitar o site do MET, pesquisar sobre Indian, escolher outros filtros como Asian Art, Cotton, Bangladesh, no seguinte link:
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search?q=Indian>
- 2) Escolher uma obra artística com a qual te relaciones e que reflita o que pensas ou sentes sobre os Indianos (como cultura, povo...)
- 3) Organizar a informação sobre a obra que escolheste, tirar um print da obra, ler a descrição presente no MET e escrever um parágrafo sobre como aquela obra reflete, para ti, o povo Indiano.
- 4) Publicar a tua obra e o parágrafo que escreveste no Padlet da turma. O Padlet encontra-se no seguinte link: <https://padlet.com/dulcibp/the-metropolitan-museum-of-art-wpech01m4mfoslja> .
- 5) Observar as obras escolhidas pelos teus colegas, deixar um comentário positivo.

Anexo 37 – Exercício realizado pelo aluno 1 relativo ao trabalho Arte Indiana - Visitar o “The Metropolitan Museum of Art”.

Shiva as Lord of Dance (Nataraja)



Como o próprio título indica, Shiva (a mulher) é a deusa da Dança/Música. Associo esta estátua à cultura indiana através da música que representa a liberdade, simplicidade e originalidade do povo indiano. Também poderá identificar a independência individual e coletiva e até a sua união. De acordo com a descrição e passo a citar "Os símbolos sugerem que, por meio da crença em Shiva, seus devotos podem alcançar a salvação.", ou seja, possui diversos significados independentemente dos olhos que o vejam.

Anexo 38 – Trabalho individual – A rendição de Marcello Caetano.

Analisa atentamente os documentos 1 e 2.

Doc. 1 – “A rendição de Breda” de Diego Velázquez (1634-1635). Esta pintura retrata a rendição do governador Justino de Nasau da cidade de Breda ao comandante Ambrósio Spínola das forças sitiadas. O exército espanhol permitiu que a guarnição de Justino de Nasau saísse formada em ordem militar, com as suas bandeiras à frente. O momento é conhecido por ter sido uma capitulação respeitosa e digna.



Doc. 2 – Testemunho do capitão António Rosado da Luz sobre a rendição de Marcello Caetano, presente no Largo do Carmo a 25 de abril de 1974, fazendo a ligação entre o Posto de Comando e as forças sitiadas de Salgueiro Maia.

E No Largo do Carmo: a rendição de Marcello Caetano

O jovem capitão António Rosado da Luz fazia, no Largo do Carmo, a ligação entre o Posto de Comando e as forças sitiadas de Salgueiro Maia. Eis um excerto das suas memórias.

Fiquei a sós com Marcello Caetano. Ali estava diante de mim o mais alto e controverso líder do detestável regime que ajudámos a derrubar. [...] A sua anunciada primavera, após a queda da cadeira de Salazar, bem depressa se tornara inverno. Para além desta sua “qualidade”, conhecia bem, por um lado, o seu público percurso político, desde sempre ligado ao fascismo [...] e, por outro, o seu brilhante percurso de Académico, ligado ao ensino do Direito. Eu próprio estudara pelo seu “Manual” de Direito Administrativo [...] que era inegavelmente o melhor e mais bem escrito Manual de Direito por onde alguma vez estudei. Pessoalmente, apenas o conhecia das suas televisivas “conversas em família”. Era a primeira vez que estava fisicamente diante dele. [...]

Muito pálido e de ar extremamente cansado, contrariamente aos seus patéticos e aterrorizados ministros, ostentava uma pose que, sem ser altiva, era de dignidade, uma dignidade de tragédia grega. Estranhamente, não consegui sentir por ele qualquer ódio e tive mesmo de me conter para não sentir alguma simpatia. Nunca se odeia um inimigo caído. [...] Era manifesto o desconforto que sentia relativamente à imensa turba humana que se acumulava no Largo do Carmo a entoar palavras de ordem perfeitamente audíveis de “morte ao fascismo”, ao dizer-me que a única coisa que queria era que “o poder não caísse na rua”. [...] Na altura, já todos sabíamos que aceitara “render-se” ao general Spínola mas ele não assumia o ato como uma rendição sem condições mas sim como uma “passagem de poder”. O tema tinha, aliás, sido tratado com quem de direito, o Salgueiro Maia, e por isso não adiantámos muito mais sobre isso. Porém, ele havia reservado para mim uma pergunta muito concreta e incisiva: “E agora, senhor capitão, o que é que me vai acontecer?”. Ora este era exatamente o tema para o qual eu não estava (nem nenhum de nós) minimamente preparado. Tinha realmente tomado parte em algumas trocas de impressões superficiais sobre o assunto, mas o tema nunca nos preocupara grandemente. Era algo que... logo se veria.

Em Operação Viragem Histórica, 25 de Abril 1974, Coord. de Carlos Almada Contreiras, Ed. Colibri, 2017

Responde às seguintes questões.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Posição do perdedor, de submissão, mas não total pois não estava totalmente ajoelhado, rendição pacífica pois não há nenhuma representação de sofrimento (sangue, mortes), a mão no ombro mostrando como está tudo bem sem conflito.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças – dignidade, rendição pacífica

Diferenças – doc. 1 rendição de toda a cidade incluindo o governador (rendição conjunta), no doc. Só Marcello se rende (rendição sozinho)

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não, pois o contexto era diferente, as rendições foram feitas de forma diferente, na pintura uma rendição contínua ao contrário da rendição de Marcello, apesar de ambas as rendições serem pacíficas não representa o documento.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Marcello estava conformado “pose de dignidade”; “tragédia grega”.

António Rosado “contrariamente aos patéticos e aterrorizados ministros”, opinião do capitão sobre os ministros, mas via Marcello como alguém digno e calmo independentemente do cansaço e palidez.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)?

Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Não, se eu fosse Salgueiro Maia, estaria com tanta raiva de tudo o que os portugueses passaram durante o fascismo que, se fosse eu ou o assassinava, ou prendia Marcello Caetano e fazia-o passar por tudo o que o regime fez passar os opositores do regime.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

A postura de submissão, não se baixa totalmente, apenas parcialmente. Além de que todos ao seu redor, aparentam estar a adorá-lo, deixando evidente essa capitulação honrosa.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Relativamente à pintura notamos dignidade o carácter pacífico da rendição. Tendo em conta o aspeto em que diferem, no primeiro documento deparamo-nos com uma rendição que envolve um vasto conjunto de pessoas pelo que no documento escrito Marcello rende-se sozinho.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Tendo em conta os aspetos abordados ao longo do documento escrito, acredito que a imagem talvez não seja a mais adequada para a representação da rendição de Marcello Caetano na medida em que não corresponde ao que é descrito no documento.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Marcello mostra uma postura de conformidade dado a sua postura de dignidade de tragédia grega. Um dos intervenientes António Rosado da Luz, que assiste, repara que Marcello é alguém digno, diferente, manteve a calma independentemente da situação que se fazia sentir. Salgueiro Maia acreditava que ele não teria necessidade de rendição.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Se estivesse no lugar de Salgueiro Maia, provavelmente também teria escolhido chamar o General Spínola para receber a rendição de Marcello Caetano. Marcello Caetano não queria render-se a um oficial de baixa patente, mas aceitou fazê-lo perante Spínola, que via como alguém possivelmente mais próximo do regime. Se Salgueiro Maia não tivesse chamado Spínola, Marcello Caetano podia ter resistido mais, que poderia levar a violência desnecessária. Ao agir assim Salgueiro Maia evitou confrontos e permitiu uma rendição pacífica.

Anexo 41 – Exercício realizado pelo aluno 3 sobre a rendição do Marcello Caetano.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Os três elementos que fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna nesta pintura são: a chave, a postura do homem da esquerda que mostra submissão, a mão do homem da direita no ombro do da esquerda que mostra controlo e passa algo do género “Tá tudo bem, vai acabar rápido”, por último não há representação do sofrimento.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Houve dignidade nas duas na medida em que foram rendições pacíficas, a diferença é que no documento 1 houve rendição de toda a cidade, o governador e a guarnição, no documento 2 houve a rendição de uma só pessoa.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não, o contexto é diferente.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Marcello Caetano, de acordo com o documento 2 estava conformado, cansado e não estava aterrorizado apesar das condições em que se encontrava.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Se estivesse no lugar de Salgueiro Maia teria agido de forma diferente acharia justo que Marcello Caetano pagasse pelas suas injustiças.

Anexo 42 – Exercício realizado pelo aluno 4 sobre a rendição do Marcello Caetano.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Postura – submissão (está só a fazer uma vénia)

Mão no ombro (como vai acabar rápido)

Não havia conflito (não há sangue, morte, não há representação de sofrimento).

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças – dignidade, rendição pacífica

Diferenças – rendição conjunta na primeira e na segunda rendição só de Marcello Caetano.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não, pois o contexto é completamente diferente e não só enquanto a rendição foi conjunta na primeira demonstrando cooperação, já Marcello Caetano foi o único que se rendeu, mesmo as duas situações terem uma rendição pacífica.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Estava cansado, mas estava conformado sobre a sua rendição perante a sua pose e a “tragédia grega”. Mas manteve a calma, mesmo pelo seu cansaço e a sua dignidade.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Não, teria feito diferente fazendo-o sofrer até à sua morte porque Marcello Caetano deveria sofrer por tudo o que fez ao povo.

Anexo 43 – Exercício realizado pelo aluno 5 sobre a rendição do Marcello Caetano.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Três elementos que nos mostram uma rendição digna são: a posição do comandante Ambrósio Spínola, a sua mão no ombro do governador Justino e o seu sorriso humilde.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças entre a pintura e a rendição de Marcello são: a rendição digna e a empatia entre ambos. A diferença é que Marcello em nenhum momento se curvou para Spínola.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Sim, considero esta pintura adequada para representar Marcello Caetano devido a todas as semelhanças que têm.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes.

Não respondeu.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

No lugar de Salgueiro Maia eu agiria da mesma forma para evitar a humilhação e manter a dignidade de Marcello.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Posição de vassalo, que apesar de estar dobrado não o faz completamente, o que mostra que a rendição não é completa.

Estar com as bandeiras ao alto (a rendição foi feita com honra)

Postura de ambos mostra que não há agressividade, transmitindo dignidade.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças: ambos são uma rendição, porém com dignidade (o vencido escolheu a quem se renderia).

Diferenças: a pintura mostra uma idealização do momento, já o documento 2 mostra um relato político e emocional.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não totalmente por apesar de mostrar uma rendição honrosa, a pintura tem um contexto militar enquanto que a rendição de Marcello Caetano tem um contexto político.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

A rendição foi tratada como uma passagem de poder e não como uma derrota. Marcello estava pálido, cansado e demonstrava desconforto, mas também dignidade. A pergunta final de Marcello mostra incerteza e preocupação com o futuro.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Sim, apenas para garantir legitimidade e segurança ao processo de transmissão de poder, assim o fim do regime seria pacífico.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Não existe nenhuma representação de sofrimento, a postura de todos demonstra confiança e respeito e os vencidos não mostram o espírito de derrota.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças – dignidade, rendição pacífica

Diferenças – rendição do Marcello apenas

Nos dois documentos a rendição é pacífica e realiza-se com dignidade. No entanto, a rendição no documento 2 foi apenas de Marcello Caetano e não do povo, pois estes estavam do lado dos militares e não do regime.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Sim, é possível encontrar “pequenos” detalhes no quadro que são aplicáveis ao contexto político de Portugal relativamente a Marcello Caetano, através, por exemplo, da rendição onde, na pintura, os vencidos são não só o governante como também o seu povo. No caso português Marcello rendeu-se solitariamente, não tendo os ministros do seu lado, muito menos o povo.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Acho que Marcello observando o orgulho, o patriotismo e a união dos militares, motivou-o a render-se e a, eventualmente, deitar o regime abaixo, pois poderia também estar cansado física e mentalmente da ditadura.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Eu no lugar de Salgueiro Maia teria agido de maneira diferente, bastante até. No caso de Salgueiro Maia ele decidiu usar um pouco do seu senso comum e empatia para defender (o Marcello) aparentemente debilitado. Imagino que, se realmente me tivesse confrontado com a rendição de Marcello Caetano, eu teria acatado, mas visto como covardia e incapacidade no sentido em que, nem para isso ele servia, seguir a sua ideologia até ao fim. Provavelmente eu teria sido menos benevolente com uma personagem do regime.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

A pintura mostra um momento de rendição sem violência. O líder que está se rendendo não parece humilhado, e o outro comandante o recebe com respeito. As tropas estão organizadas ao fundo, sem sinais de confusão. Além disso, a entrega das chaves da cidade acontece de maneira calma, mostrando que foi um acordo e não uma imposição forçada.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

No primeiro documento, a rendição parece mais respeitosa e organizada, enquanto no segundo há um clima de tensão e incerteza. A pintura mostra um cenário mais calmo, enquanto o testemunho sobre Marcello Caetano fala de cansaço, medo e dúvidas sobre o que aconteceria depois.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não, porque a pintura mostra uma rendição calma e organizada, enquanto o testemunho sobre Marcello Caetano fala de medo, cansaço e tensão. A pintura passa a ideia de honra e respeito entre os dois lados, mas a rendição de Marcello Caetano foi mais confusa e cheia de incertezas.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Ele queria garantir que sua rendição fosse feita a alguém de confiança e que não houvesse desordem. Por isso, pediu que chamassem o General Spínola. O momento foi cheio de tensão e incerteza, pois ninguém sabia exatamente o que aconteceria depois.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Sim, teria feito o mesmo. O General Spínola era respeitado por Marcello Caetano, então sua presença ajudaria a garantir que a rendição acontecesse de forma mais tranquila. Isso evitaria possíveis conflitos e manteria a ordem. Se outra pessoa menos experiente fosse chamada, poderia haver mais confusão e resistência.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

A pintura não apresenta qualquer tipo de personalidade em sofrimento, mostram também uma postura de honra e submissão, com uma meia vénia, a outra personalidade com a mão no ombro aparenta mostrar uma calma e com uma demonstração que vai tudo correr bem. Mais uma vez ninguém aparenta estar em guerra nem a gerar conflito parecem todos serenos.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças – dignidade nas duas, foi pacífico em ambas.

Diferenças – na imagem mostra-se que toda a cidade se rendeu com o governador, na rendição de Marcello só ele se rendeu, sendo individual.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não considero esta pintura adequada para a representação da rendição de Marcello Caetano pois o contexto representado na pintura e o que está descrito no documento não coincidem um com o outro, mas apesar de terem representações diferentes ambas foram pacíficas e dignas.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Marcello Caetano sentiu-se muito cansado, mas conformado com o “destino” que teria, devido à sua pose de dignidade. António da Luz percebia Marcello Caetano pois em comparação aos seus ministros, que estavam aterrorizados e eram patéticos Marcello independente de todo o cansaço e da situação mantinha-se e mostrava-se digno.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)?

Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Eu teria feito de maneira diferente porque acho que foram muito brandos com todo o assunto. Acho que foi correto terem a postura que apresentavam ter paciência e dignidade, mas após todos os males que fez acho que podia ter uma consequência mais “intensa”.

Anexo 48 – Exercício realizado pelo aluno 10 sobre a rendição do Marcello Caetano.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Não respondeu.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Semelhanças – dignidade e rendição pacífica.

Diferenças – só se rendeu Marcello Caetano

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não porque a pintura demonstra uma rendição de um grupo e não de um indivíduo, mas de certa forma a pintura demonstra uma rendição pacífica semelhante à de Marcello Caetano.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Não respondeu.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Se estivesse no lugar de Salgueiro Maia não chamaria o Spínola e teria matado o Marcelo Caetano.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

Alguns elementos da pintura que mostram uma capitulação honrosa são a postura dos personagens, com a entrega da chave da cidade de forma serena e sem humilhação, com o lado vencedor a colocar a mão no ombro do derrotado, um gesto de respeito. Outra característica são os soldados de pé, com as armas e bandeiras levantadas, em formação militar e sem sinais de humilhação.

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Os documentos 1 e 2 apresentam algumas semelhanças como o facto de ambas as rendições terem sido não violentas, com uma transição digna para o lado derrotado, com respeito mútuo entre os intervenientes. Uma possível diferença é que na pintura há uma rendição coletiva de um exército, enquanto a outra é apenas a rendição de um homem.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

A pintura é adequada para representar Marcello Caetano, mas não totalmente. Embora ambas as rendições tenham corrido de forma pacífica, a pintura representa um contexto coletivo e de guerra, enquanto a rendição de Marcello ocorreu num contexto de golpe de estado pacífico, sendo que ele é um só homem.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

A rendição de Marcello Caetano ocorreu no largo do Carmo, de forma pacífica e de forma ordenada, com Marcello a escolher a quem se rendia e a nunca o encarar como uma rendição, mas sim uma transferência de poder.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Sim, teria visto que Salgueiro Maia precisava de garantir uma rendição pacífica e sem desordem.

1.1. Que elementos na pintura te fazem pensar numa capitulação honrosa, respeitosa e digna? Refere, pelo menos, três elementos.

A postura em forma de vénia (submissão); a mão no ombro aparentava que tudo “estava bem” e que não havia preocupações. E por fim, não há nenhuma representação de sofrimento (sangue, etc).

1.2. Ao comparares os documentos 1 e 2 que semelhanças encontras? E quais as diferenças?

Engloba e dignidade e uma rendição pacífica em ambos os documentos. A grande diferença é que na pintura a rendição é global (cidade e governador). Já no doc. 2 é apenas Marcello Caetano a render-se.

1.3. Consideras esta pintura adequada para representar a rendição de Marcello Caetano? Justifica a tua resposta.

Não, pois o contrato acaba por ser diferente, já que, as rendições aconteceram de maneira diferente, na pintura a rendição é contínua ao contrário da rendição de Marcello, apesar de ambas serem pacíficas e dignas.

1.4. Com base no doc. 2, descreve a capitulação de Marcello Caetano, no que concerne à forma como foi realizada e aos sentimentos presentes nos intervenientes

Marcello Caetano estava conformado “a tragédia grega” a pose da dignidade. António Rosado descreve que apesar do cansaço Caetano continuava com uma postura digna e calma, independentemente da palidez e cansaço extremo.

1.5. Coloca-te no lugar de Salgueiro Maia. Terias escolhido o mesmo que ele (chamar o General Spínola para receber a capitulação de Marcello Caetano)? Terias agido de outra forma?

Justifica a tua resposta. Em caso afirmativo, explica porque é que o Salgueiro Maia agiu daquele modo e porque é que tu também agirias desse modo. Em caso negativo, explica porque agirias de outra forma.

Não, se eu estivesse no lugar de Salgueiro Maia, prendia Marcello Caetano, uma vez que causou sofrimento ao povo português, através da influência do fascismo na Europa.