FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DA HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A História também se aprende com os olhos:
O uso didático da caricatura e do cartaz propagandístico

Ana Patrícia São Simão Gomes

M

2025

Ana Patrícia São Simão Gomes

A História também se aprende com os olhos:
O uso didático da caricatura e do cartaz propagandístico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor Sérgio Gonçalo Duarte Neto e pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024/2025

A quem o medo prende e tantas vezes limita, lembrar-te-ás — para sempre —
do que este ano te deu e ensinou sobre ti mesma

Sumário

Declaração de honra 7

Agradecimentos 8

Resumo 10

Abstract 11

Índice de Figuras 12

Índice de Tabelas 13

Índice de Gráficos 14

Introdução 15

1. Enquadramento teórico 20

1.1. Considerações em torno da *imagem* 21

1.2. A Literacia Visual 32

1.2.1. Um conceito polissémico 34

1.2.2. A literacia visual no ensino 37

1.3. Ser professora de História na *Era da Imagem* 41

1.3.1. A conquista do estatuto: a imagem como fonte histórica 43

1.3.2. As fontes iconográficas no Ensino de História 46

1.4. O cartaz 50

1.4.1. O cartaz como recurso didático na — e para a — História 58

1.5. A caricatura 60

1.5.1. A caricatura como recurso didático na — e para a — História 70

1.6. O cartaz e a caricatura no manual escolar adotado 72

2. Enquadramento metodológico 80

2.1. O contexto de intervenção 81

2.1.1. A escola 81

2.1.2. As turmas 82

2.2. As intervenções pedagógicas 85

2.2.1. Aula-oficina: Características do Estado Novo 98

2.2.2. Ficha de trabalho: Guerra Civil Espanhola 101

2.2.3. Ficha de trabalho: A "questão colonial" durante o Estado Novo 102

2.2.4. O questionário final 105

3. **A apreciação dos resultados 107**

3.1. A aula-oficina "Características do Estado Novo" 108
3.1.1. Questionário sobre a aula 113
3.2. A ficha de trabalho "Guerra Civil Espanhola" 116
3.3. A ficha de trabalho "Questão Colonial durante o Estado Novo" 127
3.4. Inquérito por questionário – balanço final 137
3.4.1. A opinião da audiência: a turma X 138
3.4.2. A opinião da audiência: a Turma Y 147
3.4.3. Entre a prática e a reflexão: considerações sobre o desempenho das turmas 154
Conclusão 158
Referências Bibliográficas 163
Anexos 170
Anexo 1 – Representação de cartazes históricos no manual escolar adotado (Somos História 9) 170
Anexo 2 – Representação de caricaturas no manual escolar adotado (Somos História 9) 180
Apêndices 186
Apêndice 1 – Questionário inicial 186
Apêndice 2 – *Slides* do *PowerPoint* da aula sobre o fim da Primeira Guerra Mundial 189
Apêndice 3 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre o fim da Primeira Guerra Mundial 189
Apêndice 4 – *Slides* do *PowerPoint* da aula sobre a crise da Monarquia Constitucional 190
Apêndice 5 – Trabalho feito de forma voluntária por duas alunas da Turma Y sobre a personagem *Zé Povinho* 191
Apêndice 6 – *Slides* do PowerPoint da aula sobre as medidas legislativas da Primeira República Portuguesa 192
Apêndice 7 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre as medidas legislativas da Primeira República Portuguesa 193
Apêndice 8 – *Slides* do PowerPoint da aula sobre o Regime Nazi 193
Apêndice 9 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil Espanhola 194

Apêndice 10 – *Slides* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil 194
Apêndice 11 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil 195
Apêndice 12 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil 196
Apêndice 13 – Guiões de trabalho da aula-oficina 197
Apêndice 14 – Questionário *Google Forms* sobre a aula-oficina 214
Apêndice 15 – Ficha de trabalho: Guerra Civil Espanhola 216
Apêndice 16 – Ficha de trabalho: Questão Colonial no Estado Novo 219
Apêndice 17 – Questionário final 222

Declaração de honra

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

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.

Porto, julho de 2025

Ana Patrícia São Simão Gomes

Agradecimentos

O presente relatório marca o fim de uma etapa particularmente exigente, mas profundamente transformadora e da qual, com toda a certeza, irei sentir saudades (logo eu, amiga próxima e fiel da nostalgia). Mais do que um simples desafio académico, este ano representou um bonito processo de crescimento pessoal e profissional, feito de reflexão, de interrogações constantes e de pequenos gestos que se tornaram gigantes no meu dia-a-dia. Ao longo deste percurso, fui confrontada com desafios reais do ensino, mas também conheci a beleza de ensinar os mais pequenos e de, sobretudo, aprender com eles. Assim, é com enorme gratidão e um sentido de dever cumprido que coloco em palavras este fecho de ciclo, sem nunca esquecer todos aqueles que fizeram parte desta jornada e que foram essenciais para que chegasse até aqui.

Aos meus pais, Fátima e Pedro, por acreditarem sempre em mim, mesmo nos momentos em que me faltava essa capacidade. Pela forma generosa como sempre me abriram portas e janelas, sem imposições nem reservas, permitindo-me seguir o meu percurso pessoal e académico com liberdade e consciência de que o mais importante era, acima de tudo, a minha felicidade. Pela presença firme e constante que me deu alento para prosseguir e ambiocionar sempre mais, e mais. Nada do que eu sou, muito menos do que aqui se construiu, teria sido possível sem o vosso apoio incondicional.

À camaradagem que partilhou lado a lado esta viagem académica comigo e que vai ficar, para sempre, no meu coração, não como colegas, mas como amigas. À Beatriz e à Catarina, um obrigada incondicional por todas as conversas fora e dentro de horas, por termos sido o equilíbrio e o aconchego umas das outras neste ano turbulento e tantas vezes caótico. Aos momentos que vivemos dentro e fora do Mestrado, vou guardá-los com carinho, sabendo que esta jornada valeu a pena apenas por vos ter conhecido. Espero que o trio se mantenha por muitos anos e que nunca nos deixemos de preocupar com a ausência prolongada umas das outras.

Às pessoas que conheci na licenciatura mas que, pela lei natural da vida, se afastaram ao longo do caminho, um agradecimento especial — também o vosso contributo foi essencial para a minha evolução e crescimento pessoal ao longo destes anos. Afinal, não deixamos de ser um pouco de toda a gente que já por nós passou, um pouco dos lugares que fomos, um pouco das saudades que guardámos com carinho.

Ao Professor Sérgio Neto, expresso o meu mais sincero agradecimento pela orientação atenta, pela disponibilidade constante e pelo apoio prestado ao longo de todo este percurso. A sua celeridade nas respostas e clareza nos momentos de maior dificuldade foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À Professora Cláudia Ribeiro, expresso a minha gratidão pelos ensinamentos partilhados ao longo deste percurso. A empatia e o carinho foram a sua marca. Levo comigo, para a vida, não apenas os conhecimentos transmitidos, mas também o exemplo de humanidade e dedicação que tanto a caracteriza.

Ao Professor Armando, com quem tive a grande sorte e privilégio de trabalhar este ano. O que me acolheu dentro das suas salas, que me apresentou às suas turmas, e que me ensinou muito, principalmente que um professor nunca pode esquecer que continuará sempre a ser aluno. A sua presença, os seus conselhos e a forma como me fez sentir integrada desde o primeiro dia foram fundamentais para que este percurso se tornasse mais leve e prazeroso. Mais do que um orientador no terreno, foi um verdadeiro ombro amigo e um exemplo que guardarei com estima.

Às quatro turmas que me acompanharam ao longo deste percurso, deixo um agradecimento que é, acima de tudo, um gesto de afeto e reconhecimento. Foram elas o verdadeiro coração deste estágio. Obrigado por me terem acolhido tão bem, por me testarem, por me inspirarem e por me darem espaço para me tornar, aos poucos, professora. Obrigado por me permitirem crescer convosco e por me ensinarem — tantas vezes sem o saberem — a ser mais paciente e criativa. Levo-vos comigo, não como números ou ruídos matinais, mas como caras sorridentes, vozes barulhentas e momentos que ficarão gravados, para sempre, na minha memória. Afinal, como esquecer o brilho nos olhos quando perguntavam "É a professora Ana a dar a aula?".

Resta agora o silêncio depois da travessia. Ficam as aprendizagens, as dúvidas que persistem e a certeza de que este foi apenas o início de um caminho maior. Ensinar, compreendo agora, é estar sempre em construção — entre o que se sabe e o que ainda se procura. E é aí, nesse espaço em aberto, que escolho continuar.

Resumo

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, tem como eixo central a análise do potencial pedagógico das caricaturas e dos cartazes de propaganda na construção do conhecimento histórico. Desenvolvido ao longo de um ano letivo numa escola do concelho de Gondomar, junto de duas turmas do 9.º ano de escolaridade, o trabalho partiu da seguinte questão de investigação: em que medida a utilização de caricaturas e cartazes históricos contribui para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos?

Numa primeira parte, é problematizada a questão da imagem enquanto artefacto cultural e histórico, traçando-se a sua génese, evolução e papel na sociedade ao longo dos tempos. Neste contexto, procede-se à exploração do conceito de literacia visual, enfatizando o seu carácter polissémico e a sua relevância no ensino da História. Reflete-se, igualmente, sobre os desafios e potencialidades de ensinar História na contemporaneidade, marcada pela omnipresença da imagem, e sobre o percurso epistemológico da imagem enquanto fonte histórica. A segunda parte incide especificamente sobre os dois objetos de estudo — o cartaz e a caricatura — procurando-se traçar uma breve evolução histórica de ambos, bem como uma análise da forma como são apresentados nos manuais escolares.

A componente prática do estágio incluiu a conceção e aplicação de diversas estratégias didáticas com recurso a caricaturas e cartazes, tendo como finalidade aferir o seu impacto na aprendizagem dos alunos. A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que estes documentos visuais, quando devidamente contextualizados e explorados com intencionalidade pedagógica, constituem ferramentas valiosas para a promoção da literacia visual e histórica, fomentando a capacidade crítica, a interpretação contextualizada e o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cartaz, Caricatura, Imagem, Conhecimento histórico.

Abstract

This internship report, developed within the scope of the Master's Degree in History Teaching for Basic and Secondary Education, focuses on the pedagogical potential of historical caricatures and posters in constructing historical knowledge. Conducted over an academic year at a school in the municipality of Gondomar, with two ninth-grade classes, the study addresses the research question: to what extent does the use of historical caricatures and posters contribute to students' understanding of content and the development of historical literacy?

The first part problematizes the concept of the image as a cultural and historical artifact, tracing its origins, evolution, and societal role over time. Within this framework, the notion of visual literacy is explored, emphasizing its polysemous nature and its significance in History education. The report also reflects on the challenges and opportunities of teaching History in a contemporary context dominated by images, as well as on the epistemological journey of the image as a historical source. The second part focuses specifically on the two objects of study — the poster and the caricature — offering a brief historical overview of each and analyzing their presentation in school textbooks.

The practical component of the internship involved designing and implementing various teaching strategies using caricatures and posters to assess their impact on student learning. The analysis of the results indicates that these visual documents, when properly contextualized and pedagogically exploited, serve as valuable tools to promote visual and historical literacy, fostering critical thinking, contextualized interpretation, and active student engagement in the teaching-learning process.

Key-words: Poster, Caricature, Image, Historical Knowledge.

Índice de Figuras

FIGURA 1. O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA VISUAL 37
FIGURA 2. CARTAZ PUBLICITÁRIO AO SABONETE DA MARCA AREGOS, 1917..... 53
FIGURA 3. EXEMPLO DE GUIÃO DE TRABALHO DA 1.ª ATIVIDADE. FONTE: RECORTE DE AUTORIA PRÓPRIA. 100

Índice de Tabelas

TABELA 1. ETAPA "DESCRIÇÃO" SEGUNDO A PROPOSTA DE ANÁLISE ICONOGRÁFICA DE GERVERAU 29
TABELA 2. ETAPA "EVOCAÇÃO DO CONTEXTO" SEGUNDO A PROPOSTA DE ANÁLISE ICONOGRÁFICA DE GERVEREAU 30
TABELA 3. ETAPA "INTERPRETAÇÃO" SEGUNDO A PROPOSTA DE ANÁLISE ICONOGRÁFICA DE GERVEREAU 31
TABELA 4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS REALIZADAS NO ANO LETIVO 2024/2025 98
TABELA 5. RESULTADOS OBTIDOS POR NÍVEIS DE DESEMPENHO (TURMA X, AULA-OFICINA). 110
TABELA 6. CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTAS 1.4. E 1.4.1. DA FICHA "GUERRA CIVIL ESPANHOLA" 121
TABELA 7. CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2.1. DA FICHA "GUERRA CIVIL ESPANHOLA" 124
TABELA 8. RESPOSTAS À PERGUNTA 2.2. DA FICHA "QUESTÃO COLONIAL NO ESTADO NOVO" 135
TABELA 9. RESPOSTAS DA TURMA X À PERGUNTA 8 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA *GOOGLE FORMS* 145
TABELA 10. DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS DA TURMA X SEGUNDO CATEGORIAS À PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA *GOOGLE FORMS* 146
TABELA 11. RESPOSTAS DA TURMA Y À PERGUNTA 8 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA GOOGLE FORMS 152
TABELA 12. DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS DA TURMA Y SEGUNDO CATEGORIAS À PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA *GOOGLE FORMS* 153

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DAS TURMAS POR GÉNERO 83
GRÁFICO 2: RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA X À PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*..... 114
GRÁFICO 3: RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA X À PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*..... 116
GRÁFICO 4. RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA 1.1. DA FICHA "GUERRA CIVIL ESPANHOLA" 117
GRÁFICO 5. CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1.3. DA FICHA "GUERRA CIVIL ESPANHOLA" 119
GRÁFICO 6. RESPOSTAS À PERGUNTA 2.1. DA FICHA "GUERRA CIVIL ESPANHOLA"..... 124
GRÁFICO 7. CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1.2. DA FICHA "QUESTÃO COLONIAL DO ESTADO NOVO"..... 129
GRÁFICO 8. RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA X À PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO FINAL *GOOGLE FORMS*..... 138
GRÁFICO 9. RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA X À PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO FINAL *GOOGLE FORMS*..... 141
GRÁFICO 10. RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA X À PERGUNTA 6 DO QUESTIONÁRIO FINAL *GOOGLE FORMS*..... 142
GRÁFICO 11. RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA X À PERGUNTA 7 DO QUESTIONÁRIO FINAL *GOOGLE FORMS*..... 144
GRÁFICO 12. RESPOSTAS DA TURMA Y À PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA *GOOGLE FORMS*..... 148
GRÁFICO 13. RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA Y À PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO FINAL GOOGLE FORMS..... 149
GRÁFICO 14. RESPOSTAS DA TURMA Y À PERGUNTA 6 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA GOOGLE FORMS..... 150
GRÁFICO 15. RESPOSTAS DA TURMA Y À PERGUNTA 7 DO QUESTIONÁRIO FINAL FEITO VIA *GOOGLE FORMS*..... 151

Introdução

> "A forma como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou no que acreditamos. Na Idade Média, quando os Homens acreditavam na existência física do Inferno, a visão do fogo devia significar algo diferente do que significa hoje."[1]

Efetivamente, e cada vez mais de forma consciente, reconhece-se que vivemos numa era marcada pela ubiquidade da imagem. Em praticamente todos os momentos e lugares do nosso quotidiano, somos confrontados com um constante fluxo imagético: seja através dos dispositivos digitais que somos incapazes de abandonar por muito tempo, da publicidade nos seus vários formatos, das redes sociais, nossas companheiras diárias, ou dos grandes meios de comunicação. A imagem tornou-se rapidamente uma linguagem universal, poderosa, capaz de transmitir mensagens complexas de forma imediata e emotiva a grandes públicos. Contudo, e cada vez mais, este facto tem sido objeto de estudo e preocupação internacional: este predomínio da comunicação visual traz consigo potencial, mas também inúmeros riscos. Se, por um lado, as imagens, fixas ou em movimento, aproximam e facilitam a compreensão, tornando-a mais acessível a um maior número de pessoas, por outro, podem induzir a simplificações, erros, manipulações e estereótipos, que exigem, como se entende, uma leitura crítica cada vez mais apurada da nossa parte.

Assim como a escola promove a aprendizagem em múltiplos domínios do saber, é igualmente essencial que se fomente uma atitude crítica e consciente face às diferentes realidades que moldam a vivência do indivíduo enquanto membro de uma comunidade. Neste contexto, o ensino, em geral, e a disciplina de História, em particular, devem erguer-se e assumir um papel decisivo na formação de cidadãos capazes de decifrar não só o mundo à sua volta, como a sua dimensão visual.

A utilização de imagens nas aulas de História revela-se, assim, uma necessidade que considerámos imperativa. Os professores devem, progressivamente, acreditar nas vantagens de diversificar os seus recursos didáticos, adaptando-se às novas realidades

[1] Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

e às necessidades dos alunos que extravasam a sala de aula. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam literacias múltiplas assume uma relevância central, indo ao encontro do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Ministério da Educação-Direção Geral de Educação, 2017, p. 15). Neste sentido, mostra-se fundamental que os alunos aprendam a olhar, a questionar e a interpretar as imagens com o mesmo rigor e espírito crítico com que são, desde cedo, obrigados a ler os textos escritos.

Não obstante esta potencialidade reconhecida, nem todas as fontes visuais gozam do mesmo prestígio ou utilização no ensino e nas aulas de História. As caricaturas e os cartazes históricos, por vezes marginalizados no conjunto das fontes iconográficas, constituem exemplos de documentos que, não poucas vezes, continuam a ser pouco explorados no contexto escolar. Para além disso, não é tão comum encontrá-los como objeto de investigação em trabalhos académicos, nomeadamente em relatórios de estágio no âmbito da formação inicial de professores. Assim, considerámos que estas lacunas possam vir a contribuir para o seu esquecimento enquanto recurso didático, apesar do seu potencial para enriquecer a leitura crítica e compreensão do passado.

Ao explorar estes documentos é possível, como esperámos dar a entender ao longo do presente relatório, não só captar um maior interesse e motivação por parte dos alunos, como também munir os mesmos das ferramentas necessárias à construção do conhecimento histórico. Reconhecemos, todavia, que o trabalho com imagens e fontes iconográficas apresenta desafios significativos para a grande maioria dos alunos. De acordo com Maria Gorete Moreira (2004, p. 156), os alunos tendem a atribuir um maior valor às fontes escritas, considerando-as mais ricas em informação e claras na linguagem, o que, por sua vez, contribui para o afastamento face às fontes iconográficas. Assim, a opção pelas caricaturas e cartazes também procurou responder, de alguma forma, a essa problemática: através das atividades estruturadas e pensadas ao longo do ano letivo, pretendemos diminuir e afastar essas dificuldades, promovendo uma literacia visual mais acessível e significativa para cada um dos nossos alunos.

Atendendo a tal ambição, a presente prática investigativa realizou-se durante o segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no

Ensino Secundário, no âmbito da Unidade Curricular "Iniciação à Prática Profissional", da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo 2024/2025. Neste sentido, este estudo procurou conjugar e organizar-se em torno da análise do potencial de caricaturas e de cartazes históricos, marcadamente os de carácter propagandístico, enquanto recursos didáticos e ferramentas pedagógicas.

Face à problemática supracitada, foi formulada a seguinte questão de investigação:

- Em que medida a análise de caricaturas e cartazes históricos contribui para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos?

A partir da questão-orientadora referida acima, esta investigação foi pensada sob um conjunto de três objetivos específicos, considerados inseparáveis:

1. Analisar o impacto da utilização de caricaturas e cartazes históricos como recursos didáticos na sala de aula de História;
2. Demonstrar que a análise e interpretação de caricaturas e cartazes facilita e promove a construção do conhecimento histórico;
3. Desenvolver a literacia visual dos alunos, de forma a promover a sua capacidade de analisar e interpretar criticamente estas fontes.

Tendo em vista os objetivos delineados, optámos por uma abordagem metodológica assente em princípios de investigação-ação, orientada por uma perspetiva maioritariamente qualitativa, considerada a mais adequada para responder à natureza reflexiva do presente estudo. Assim sendo, definimos como ponto de partida da nossa intervenção um momento de observação direta das dinâmicas em sala de aula, privilegiando o acompanhamento da participação e desempenho dos alunos. Paralelamente, procedeu-se à aplicação de um questionário inicial, instrumento que permitiu articular as intenções do projeto com as características concretas de cada uma das turmas. Ainda que os dados recolhidos não tenham condicionado, desde logo, a definição exata das estratégias a implementar, todas as atividades foram concebidas

em torno de um eixo estruturante: a articulação entre o trabalho com caricaturas e cartazes históricos e a promoção da literacia visual no contexto do ensino da História.

No que concerne à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em três capítulos, somando-se a introdução e a conclusão. O capítulo 1 corresponde ao enquadramento teórico e está dividido em seis partes. No ponto 1.1. — *Considerações em torno da imagem* — procurámos traçar de forma breve o trajeto da imagem até à atualidade. No ponto seguinte, 1.2. — *A Literacia Visual* — é onde apresentámos o conceito supracitado e refletimos sobre a necessidade de desenvolver as competências inerentes ao mesmo, principalmente no contexto atual. De seguida, 1.2.1. — *Um conceito polissémico* — apresentámos e refletimos sobre um conjunto variado de definições de diferentes autores. No ponto 1.2.2. — A *Literacia Visual no ensino* — transpomos a necessidade de desenvolver estas competências em contexto escolar para uma formação mais completa quer de alunos, quer de cidadãos ativos e conscientes do mundo à sua volta. No terceiro subcapítulo (1.3.) denominado *Ser Professora na Era da Imagem,* procurámos fazer uma breve reflexão sobre isso mesmo, relembrando potencialidades e riscos a ter em consideração. Nos pontos seguintes, 1.3.1. — *A conquista do estatuto: a imagem como fonte histórica* — e 1.3.2. — *As fontes iconográficas no Ensino da História* — tentámos, respetivamente, traçar o percurso percorrido pela imagem até esta ser considerada documento e fonte histórica, tal como refletir e avaliar os riscos e as potencialidades da utilização destas fontes.

Foi a partir do ponto 1.4. que começámos a circunscrever esta parte da nossa investigação. Este subcapítulo, denominado *O Cartaz,* foi integralmente dedicado a um breve trajeto histórico desse objeto imagético e comunicativo, enquanto 1.4.1. *O Cartaz como recurso na — e para a — História*, foi direcionado ao seu potencial didático em sala de aula. Algo semelhante aconteceu no ponto 1.5., se bem que este recebeu o título *A Caricatura,* e o 1.5.1. não refletiu sobre as potencialidades do cartaz mas sim sobre *A caricatura como recurso didático na — e para a — História.* O subcapítulo seguinte (1.6.) foi inteiramente dedicado à análise destas duas fontes iconográficas no manual de 9º ano adotado e utilizado durante o nosso ano de estágio, nomeadamente, *Somos História 9* (2023).

Concluído o enquadramento teórico que sustenta esta investigação, o Capítulo 2 dedica-se à componente metodológica, apresentando a estrutura e os procedimentos que orientaram a vertente prática do estudo. No subcapítulo 2.1. *Contexto de intervenção*, procede-se à caracterização do espaço educativo e da comunidade escolar que acolheu a prática pedagógica ao longo do estágio. Segue-se o ponto 2.2 *As intervenções pedagógicas*, no qual se descrevem as estratégias de ensino-aprendizagem concebidas e implementadas com os alunos, tendo como eixo central o trabalho com as fontes iconográficas previamente selecionadas. Por fim, no Capítulo 3 *A apreciação dos resultados*, serão apresentados e analisados os dados aferidos das intervenções empreendidas ao longo do ano letivo, acompanhados das respetivas reflexões. Esta última parte constitui o suporte empírico necessário para responder à questão de partida e avaliar a pertinência e os efeitos das opções metodológicas adotadas.

Encerramos esta introdução com a consciência de que o percurso que se inicia é exigente. Ainda assim, é com disponibilidade intelectual e abertura à aprendizagem que abraçamos, desde início, este desafio. Mais do que alcançar respostas definitivas, importa-nos construir saberes e desenvolver competências em diálogo constante com os alunos e com a disciplina. Tratar-se-á, assim, de um processo dinâmico, em que todos os intervenientes se comprometem, se envolvem e, inevitavelmente, se transformam.

1. Enquadramento teórico

Efetivamente, a imagem ocupa um lugar central na sociedade contemporânea, impondo-se como meio dominante de comunicação e expressão. A cultura visual em que estamos imersos exige dos cidadãos uma constante leitura e interpretação de mensagens visuais que moldam opiniões, influenciam comportamentos e veiculam visões do mundo. No entanto, esta aparente omnipresença da imagem não é um fenómeno exclusivo da atualidade. A imagem tem uma longa trajetória histórica, profundamente enraizada na experiência humana, tendo acompanhado as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

Muito antes da era digital, a imagem já se constituía como instrumento de comunicação e representação, expressão artística e simbólica, meio de registo e de poder. Através de múltiplas formas — da arte rupestre às iluminuras medievais, das gravuras aos cartazes de propaganda, das caricaturas aos meios audiovisuais —, a imagem assumiu diferentes funções e significados, refletindo contextos, intenções e públicos diversos. Particular destaque merecem, na presente investigação, as caricaturas e os cartazes, géneros visuais que aliam a dimensão estética à função ideológica, e que desempenharam, historicamente, um papel relevante na crítica social e política, bem como na difusão de mensagens de propaganda.

Neste contexto, ensinar História no século XXI implica reconhecer o valor pedagógico da imagem enquanto fonte histórica. Exige, também, formar alunos capazes de desenvolver uma literacia visual crítica, que lhes permita analisar, interpretar e questionar as representações visuais com consciência dos seus enquadramentos históricos e ideológicos.

É, pois, a partir desta perspetiva que se justifica uma reflexão sobre a história da imagem e o modo como ela tem sido utilizada para comunicar, influenciar e educar. É esse o propósito do ponto seguinte, onde se esboça um percurso sobre a evolução da imagem enquanto construção histórica e instrumento de leitura do passado.

1.1. Considerações em torno da *imagem*

A história e a visualização de imagens, no sentido amplo da palavra, remontam aos primórdios da própria existência da humanidade. As imagens são dos testemunhos humanos mais antigos que conhecemos. Lembremo-nos rapidamente das pinturas e gravuras rupestres datadas de milénios a.C., ou até mesmo das misteriosas e coloridas pinturas dos túmulos faraónicos do Antigo Egito. Afinal de contas, a imagem, na grande maioria das vezes, comportando-se como um meio de comunicação, obriga à existência prévia de um produtor/emissor e, por sua vez, "existe em função de um recetor", ambos humanos, os únicos seres vivos intelectual e racionalmente capazes de, a partir delas, retirar informações e construir possíveis interpretações (Gervereau, 2007, p. 9).

Assim sendo, o potencial das imagens como meios de representação visual, registo e transmissão de mensagens, ideias, práticas e costumes, é já reconhecido desde o período Paleolítico, numa época em que ainda não existia o domínio da escrita mas na qual a imagem, a partir de desenhos e pinturas feitos sob a rocha, surgiu como o primeiro instrumento de comunicação humana. Destarte a imagem surgir antes das primeiras formas de escrita sistematizada, — na Mesopotâmica, c. 3500 a.C. — tal não condicionou a comunicabilidade entre humanos, a marcação de território ou o registo de acontecimentos do seu quotidiano, muito pelo contrário, afinal, e como refere Peter Burke, a vantagem primeira "do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo", privilégio que milénios mais tarde, mesmo após a invenção e desenvolvimento da escrita, continuou a pertencer às mensagens/representações visuais (Burke, 2004, p. 139).

Ao longo da História das primeiras grandes civilizações, também a imagem se constituiu objeto de reflexão e relevou ser um poderoso instrumento de comunicação e de influência pública. Podemos relembrar, por exemplo, a sua utilização ideológica/propagandística no Império Romano, meio este pelo qual os governantes, durante séculos, procuraram legitimar o seu poder e reunir apoio entre os populares (Pedro, 2024, p. 58). Séculos mais tarde, na época histórica tradicional e historiograficamente designada por Idade Média, o uso de imagens, vistas como a "escrita dos iletrados", foi potencializado pela Igreja Católica ao cunhar estas

representações visuais com um carácter educativo e pedagógico, aliado ao fator de "dominação pelo medo" (Lopes et al., 2020, p. 6).

Por exemplo, a iconografia macabra assumiu-se como evidente meio de comunicação com fins essencialmente moralizantes e didáticos — como a importância de levar uma "boa vida terrena" — foi sendo controlada pela esfera religiosa. Ao longo da Idade Média, a Igreja procurou influenciar não só o pensamento, como o comportamento humano, face à ideia da morte a partir do medo que impunha, não da morte em si mesma, mas da ideia de morrer sob pecado, resultando em não ter uma "boa morte", isto é, uma "morte cristã" (Ariès, 2010, p. 185).

Teríamos de viajar até aos séculos XV e XVI para testemunhar a primeira grande revolução na produção de imagens na Europa: o aparecimento da imprensa e, por sua vez, da imagem impressa. Contudo, e a partir da evolução técnica e do desenvolvimento tecnológico da imprensa, foi só a partir dos finais do séc. XVIII e inícios do séc. XIX que se deu, não inocentemente, uma "grande invasão das imagens no quotidiano das pessoas", já que estas "começa[ram] a adquirir um carácter altamente manipulativo e sagaz" (Lopes et al., 2020, p. 10).

Aliada ao crescimento da imprensa, foi também no século XIX que surgiu a imagem fotográfica, considerada como a segunda grande revolução na produção e difusão de imagens, transformando a forma como as pessoas compreendiam e registavam o mundo. A fotografia veio trazer uma nova sensação de objetividade e realismo nunca antes alcançados. De braço dado à imprensa, a fotografia veio transformar a comunicação visual, tornando-a mais direta e acessível a um maior número de pessoas, mudando a visão das massas, já que até então "o homem vulgar apenas podia visualizar fenómenos que se passavam perto dele, na rua, na sua aldeia (…). Com a fotografia abriu-se uma janela para o mundo. Os rostos das personagens políticas, os acontecimentos que têm lugar no próprio país ou fora de fronteiras tornam-se familiares. Com o alargamento do olhar o mundo encolhe-se". Entravámos, assim, na cultura da imagem, onde esta, por meio da imprensa quotidiana, desenvolveu e potencializou a sua função informacional e comunicativa (Freund, 2010, p. 102).

O século XX foi violentamente marcado por graves e mortíferos conflitos mundiais e pelo surgimento de regimes totalitários que fizeram, sem dúvida alguma,

um uso intenso da comunicação visual para legitimar, reforçar e consolidar o seu poder. A imagem, mais do que nunca, tornou-se a ferramenta central de propaganda, explorada para mobilizar as massas, glorificar e cultuar líderes, e legitimar ideologias. Os regimes totalitários elevaram a "estetização política" a um nível sem precedentes, utilizando o poder simbólico das imagens para controlar e influenciar a sociedade (Lopes et al., 2020, p. 11).

Após a Segunda Guerra Mundial, o panorama mediático diversificou-se com o crescimento de publicações e da imprensa em geral, mas o audiovisual veio desafiar a sua hegemonia, oferecendo novos meios de manipulação e disseminação de mensagens. Assim, a imagem, enquanto veículo de poder e instrumento de manipulação, assumiu um papel determinante na narrativa do século XX, tanto como arma de dominação como de denúncia e resistência (Gervereau, 2007, p. 164).

No mundo atual, a cultura imagética ocupa um lugar central, moldada pelo desenvolvimento das novas tecnologias e pela proliferação de dispositivos digitais que tornam as imagens omnipresentes no nosso quotidiano. Vivemos rodeados de imagens de todos os tipos, partilhadas e difundidas por diferentes meios, nem sempre devidamente filtradas a nível de validade e veracidade. Efetivamente, a "imagem é um dos mecanismos (…) dominantes da comunicação contemporânea", particularmente atrativa para crianças e jovens, os quais constroem a sua perceção acerca do mundo a partir deste contacto recorrente (Joly, 2007, p. 10). Contudo, a diversidade de formatos e plataformas que utilizam imagens vai muito além da televisão ou da publicidade, integrando também os livros[2], os museus, a imprensa, mas principalmente a *internet* e as redes sociais. Se, por um lado, esta profusão de imagens pode transformar e enriquecer a experiência cultural, por outro, levanta desafios significativos, falados adiante.

Uma terceira via também se apresenta: poderá este consumo furtivo de imagens contribuir para a iliteracia, para a "preguiça visual" e desinformação? Muito provavelmente, sim. Assim, em vez de nos adaptarmos às novas exigências de leitura de imagens, o que se tem vindo a constatar é exatamente o oposto: uma leitura cada

[2] Entre eles, e cada vez com maior peso, os próprios manuais escolares, que nos acompanham desde a infância.

vez mais supérflua, imediata, como consequência da "falta de desenvolvimento da observação, reflexão, análise e crítica da imagem" (Pedro, 2024, p. 51). A imagem, pelo seu conteúdo, mesmo que não filtrado, deixa de provocar espanto ou interesse pela sua abundância e banalização, no sentido em que, como afirma Martine Joly, "quanto mais imagens vemos, mais nos arriscamos a ser iludidos", caindo na tentação de tomá-las por reflexos da realidade (2007, p. 9).

Mas, afinal, o que é *imagem*? Quando lemos, em voz alta, esta palavra, e tentamos defini-la de forma simples, nem sempre temos sucesso. Contudo, como refere Joly, apesar da "diversidade dos significados desta palavra, compreendemo-la. Compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito (…)" (2007, p. 13). Assim sendo, coexistem diferentes definições do termo "imagem", o que, por um lado, torna mais desafiante o estudo sobre ela, mas que, por outro, o enriquece. Neste sentido, não procuramos com este trabalho adotar uma única definição da palavra, mas tentar cruzar algumas definições existentes. Tendo isto em vista, começamos por afirmar, logo no início do presente trabalho, que a imagem é um produto cultural humano, quem a cria e produz, e quem a recebe e compreende.

A palavra *imagem* tem origem no latim *imago*, que significa estátua, aparência ou sonho mas, mais concretamente, refere-se a uma representação, forma ou figura de algo. Desde a sua origem, o termo abrange significados variados, incluindo a reprodução visual de um objeto (imagem concreta, fixa ou animada), e a representação mental ou simbólica de uma ideia, que, segundo Joly, "corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o ver quase como se lá estivéssemos" (imagem imaginária) (2007, p. 20).

Ao longo do tempo, o conceito de imagem foi-se diversificando, passando a incorporar uma série de vertentes desde a expressão artística (pintura, escultura, desenho, gravura, caricatura, etc.) até à comunicação mediática e digital. Contudo, as definições de imagem não são consensuais, já que variam de acordo com o contexto em que são utilizadas, como referido acima. Mas, sendo a imagem um produto resultante da ação humana, esta transforma-se, automaticamente, também num

produto cultural, que carrega em si a “capacidade de passar valores, ideologias e sentimentos” e crenças, “criando espaços de representação e interpretação de acontecimentos” (Pedro, 2024, p. 57). Neste sentido, importa alertar para o seguinte: a imagem não deve ser lida, compreendida ou interpretada, como um reflexo da realidade dentro da qual foi produzida, mas como uma representação sociocultural entre muitas, aberta a questionamentos, dessa mesma realidade. Ela deve ser entendida, independentemente do seu formato ou suporte, como um registo do modo pelo qual uma determinada pessoa viu, sentiu e compreendeu, determinado acontecimento.

Para além do que foi referido, e sendo esta uma consideração da maior importância para o presente relatório — a imagem é também uma linguagem, tendo “como principal função a promoção do diálogo, visto que qualquer imagem que é criada pretende passar uma mensagem” (Mendes, 2022, p. 25). Neste sentido, constitui-se como meio de expressão e de comunicação, visando sempre um determinado público — definido, muitas vezes, previamente à sua produção. Sendo a imagem uma “mensagem visual”, também ela carrega consigo uma variedade de mensagens, mais, ou menos, explícitas (Joly, 2007, p. 61).

No século em que vivemos, o termo "imagem" é frequentemente associado à “imagem mediática”, especialmente no contexto da televisão, da publicidade e do digital, que dominam grande parte do espaço comunicativo (Joly, 2007, pp. 15-16). No entanto, consideramos que reduzir a palavra “imagem” a esses meios é ignorar a diversidade de formas visuais que existem e coexistem. A imagem não se resume apenas àquilo que é transmitido pelos meios de comunicação de massas, mas abrange uma vasta gama de expressões visuais. Deste modo, “confundir imagem contemporânea e imagem mediática, imagem mediática e televisão e publicidade, equivale não somente a negar a diversidade das imagens contemporâneas, mas também a ativar uma amnésia (…)” ao favorecer uma leitura imediata e superficial da realidade.

Com o advento e desenvolvimento das novas tecnologias digitais e, mais recentemente, de ferramentas cada vez mais sofisticadas — e acessíveis — de inteligência artificial, toda e qualquer imagem é, nos dias que correm, facilmente manipulável. O presente trabalho não pretende tecer considerações em torno dos

perigos que nos dias de hoje comprometem a imagem e o seu tratamento, existindo já um vasto reportório de relatórios de estágio e artigos académicos que tratam esta problemática que se impõe atualmente. Contudo, é curioso notar como as questões formuladas por John Berger, em *Modos de Ver* em torno da veracidade e da manipulação das imagens aplicam-se ainda mais nos dias de hoje. Mas, afinal, a manipulação imagética não é um fenómeno do século XXI; a grande diferença entre o passado e o presente está na quantidade de ferramentas, na velocidade e na escala em que esta ocorre. Falamos, assim, de uma manipulação cada vez mais acessível, disseminada e instantânea, que pode visar desde o entretenimento inocente do público à desinformação de larga escala.

Enfim, são praticamente infindáveis as considerações que se podem vir a tecer sobre a imagem e tudo o que ela envolve. Tendo em mente determinadas limitações, passaremos, de seguida, à apresentação — fundamentada, a partir da bibliografia recolhida — de algumas propostas e métodos de análise de imagens. Não almejando desvirtuar o foco do presente relatório, nem aplicar, de forma prática, as seguintes propostas, limitar-nos-emos a descrever, de forma breve, o método de análise iconográfica de Erwin Panofsky[3] — pela sua maior proximidade à História como ciência e disciplina — tal como a proposta elaborada por Laurent Gervereau na obra *Ver, compreender, analisar as imagens* (1996), na medida em que acreditamos que ambas possam se mostrar úteis a futuros leitores e colegas que sintam proximidade por esta temática.

Erwin Panofsky, historiador de arte alemão, desenvolveu o seu método de análise iconográfica no contexto da disciplina de História da Arte, sintetizando-o num ensaio que publicou em 1939, intitulado *Estudos de Iconologia — Temas Humanísticos na Arte do Renascimento.* Panofsky propôs uma abordagem estruturada em três fases crescentes de complexidade, dividindo a análise da imagem nos seguintes níveis: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico.

[3] No contexto dos Estudos Visuais, campo de estudos interdisciplinar que surgiu nas décadas de 70 e 80 do século XX, a "iconografia" refere-se ao estudo das imagens e símbolos, com foco na identificação, análise e interpretação dos seus significados e contextos, buscando compreender de que modo as imagens transmitem ideias e valores culturais.

O nível pré-iconográfico constitui-se como o mais básico de toda a análise, consistindo em identificar os elementos formais e as representações visíveis na imagem, sem lhes atribuir qualquer significado cultural ou simbólico. Aqui, descrevem-se as formas, as cores, as linhas, as figuras e os objetos presentes na composição, concentrando-se apenas naquilo que é diretamente observável (Panofsky, 1982, p. 55).

O segundo nível, a análise iconográfica, vai já além da simples descrição dos elementos visíveis, focando-se na identificação do significado convencional dos motivos presentes na imagem, ou seja, dos temas e assuntos que os elementos visuais representam com base nas convenções históricas (socioculturais, religiosas, literárias, entre outras) da época em que a obra foi criada. Diferente da análise superficial, aqui o observador necessita de carregar consigo um conhecimento das tradições culturais e do "repertório simbólico" de determinada sociedade para interpretar, de forma correta, os elementos que compõem a obra. A análise iconográfica começa com a identificação dos motivos presentes na imagem, como figuras, objetos, gestos ou ações, que podem ter significados específicos dentro de um determinado contexto histórico e cultural. Em seguida, procura-se associar esses elementos às suas interpretações simbólicas. Este nível de análise é essencial para compreender como as imagens não apenas representam objetos e figuras, como também comunicam mensagens de teor complexo, nem sempre explícitas, baseadas em sistemas simbólicos partilhados pela sociedade de então (Panofsky, 1982, p. 53).

Por fim, a análise iconológica. Este é o nível mais profundo e complexo de análise, centrando-se no significado intrínseco e no conteúdo simbólico da obra. Este nível vai além das aparências visuais e das associações culturais convencionais, exploradas nos níveis anteriores, para investigar as ideias, valores e visões do mundo subjacentes que a imagem reflete. A análise iconológica exige de quem observa — professor e aluno — uma compreensão ampla do contexto histórico, cultural e social no qual a obra foi criada, permitindo-lhe interpretar as intenções mais profundas do artista e o seu diálogo com os problemas ou ideais da sua época. Neste nível, a imagem é entendida como um reflexo das estruturas intelectuais e espirituais da sociedade que a produziu, mostrando que a arte não é inócua, mas que esta "traz consigo um contexto e uma história que muitas vezes é invisível ao olhar" (Panofsky, 1982, p. 54). A análise

iconológica considera também a personalidade do artista (cultura, estatuto, formação, …) e as suas intenções conscientes ou inconscientes, bem como as forças sociais, políticas e culturais que moldaram a criação da obra (local de origem, contexto artístico, comanditário, …).

A proposta de análise de imagens elaborada por Laurent Gervereau em *Ver, compreender, analisar imagens* está, tal como a de Panofsky, dividida em três fases: descrição, a evocação do contexto e, por fim, a interpretação (Gervereau, 2007, p. 187). Contudo, Gervereau alerta várias vezes ao longo da sua obra que a sua proposta não é fechada (o mesmo afirma que "nenhuma análise da imagem será alguma vez completa, visto que o único equivalente da imagem é a própria imagem"), podendo e devendo ser adaptada consoante o contexto, não exigindo que todas as etapas sejam aplicadas na sua íntegra.

A primeira etapa, a de descrição, apesar de constituir a mais simples de todas, não é tida como menos importante porque, tal como afirma Gervereau, é "a partir dos elementos recolhidos numa descrição simplista que se constrói toda a análise", entendendo que descrever é já ser capaz de compreender. Assim sendo, o autor considera que descrever a imagem é já um avanço significativo para a sua análise, já que "passamos a observá-la e não apenas a vê-la" (Gervereau, 2007, p. 45). O autor subdivide a *descrição* em três tipologias: técnica (como, por exemplo, o nome do autor/autores, a data de produção, o tipo de suporte, técnica e formato, e a localização da fonte); estilística (análise do número de cores, o cálculo das superfícies, a organização icónica, etc.) e temática (identificar o título da imagem e qual a relação texto-imagem, inventariar os elementos representados, identificar os símbolos, a identificação da(s) temática(s) de conjunto[4]). Veja-se a tabela elaborada abaixo[5]:

[4] Isto é, aquilo que os semiólogos (veja-se a nota de rodapé anterior) entendem por "significante", aquilo que é denotado, tendo-se em conta o "significado", ou seja, o sentido que é projetado, mas que não está explicito na imagem em questão.

[5] A tabela, construída por nós, tomou de empréstimo toda a grelha de descrição elaborada por Laurent Gerverau. Neste sentido, a única finalidade de inserir aqui a tabela prende-se com a tentativa de facilitar a compreensão do leitor.

Descrição		
Técnica	**Estilística**	**Temática**
▪ Nome do emissor ou dos emissores; ▪ Modo de identificação dos emissores; ▪ Data de produção; ▪ Tipo de suporte e técnica; ▪ Formato; ▪ Localização.	▪ Número de cores e cálculo das superfícies e da predominância; ▪ Volume e intencionalidade do volume; ▪ Organização icónica (quais as linhas diretrizes?).	▪ Qual o título e qual a relação texto-imagem; ▪ Inventário dos elementos representados; ▪ Quais os símbolos; ▪ Quais as temáticas de conjunto (qual é o sentido primeiro?).

Tabela 1. Etapa "Descrição" segundo a proposta de análise iconográfica de Gerverau

Fonte: Autoria própria, adaptado de Gervereau, 2007, pp. 62-68

A segunda etapa de análise de imagens elaborada por Gervereau foi designada *Evocação do contexto.* Não menos importante do que a anterior, estudar o contexto é considerado, pelo autor, "a principal proteção contra interpretações precipitadas" da imagem, já que qualquer imagem "não pode ser compreendida sem se evocar tudo aquilo que a envolve" (2007, p. 68). Neste sentido, Gervereau divide-o em *contexto a montante* e *contexto a jusante*. O primeiro procura explorar todo o processo de produção da imagem, qual o "meio técnico, estilístico, temático" no qual esta surgiu, conhecer quem a produziu e a sua história pessoal, tal como, se for o caso, quem a encomendou "e que relação tem com a história da sociedade do momento" (Gervereau 2007, p. 62). Já o segundo, como o conceito "a jusante" indica, procura compreender aspetos posteriores à produção da imagem como o seu processo de difusão (quem viu a imagem, fator importante para compreender a sua função) e quais os seus impactos (de que forma foi sendo recebida ao longo do tempo), entre outros.

Evocação do contexto	
Contexto a montante	**Contexto a jusante**
▪ Em que meio técnico, estilístico, temático, tem origem a imagem; ▪ Quem a realizou e que relação tem com a sua história pessoal; ▪ Quem a encomendou e que relação tem com a história da sociedade da altura?	▪ A imagem teve uma difusão na altura da sua produção ou difusões posteriores; ▪ Que indícios ou testemunhos temos da sua receção ao longo do tempo?

Tabela 2. Etapa "Evocação do contexto" segundo a proposta de análise iconográfica de Gervereau

Fonte: Autoria própria, adaptado de Gervereau, 2007, p. 81

Por fim, a interpretação que, como terceira e última etapa de análise, "apoia-se (…) na descrição e na evocação do texto". Assim sendo, compreendemos de que modo estas etapas se auxiliam e complementam entre si, já que ambas fases anteriores permitem orientar a interpretação da imagem. Esta fase estrutura-se em dois alicerces definidos pelo autor: *significações iniciais e significações posteriores*, e o *balanço e apreciações pessoais*.

No primeiro, pretende-se compreender se o(s) autor(es) da imagem sugeriram uma interpretação distinta do seu título ou legenda, que análises do momento da sua criação, ou posteriores, podemos encontrar. No segundo, Gervereau propõe que façamos um balanço geral em função de todos os elementos referidos anteriormente, incluindo a descrição e a evocação do contexto, para pensar, entre outros aspetos, de que forma olhamos para a mesma imagem atualmente.

Interpretação	
Significações iniciais e posteriores	**Balanço e apreciações pessoais**
▪ O ou os criadores da imagem sugeriram uma interpretação diferente do seu título, da sua legenda, do seu sentido primeiro? ▪ Que análises contemporâneas do seu tempo de produção podemos encontrar? ▪ Que análises posteriores?	▪ Em função dos elementos fortes revelados na descrição, no estudo do contexto, no inventário de interpretações ao longo do tempo, que balanço geral podemos fazer? ▪ Como vemos hoje esta imagem? ▪ Que apreciação subjetiva relacionada com o nosso gosto individual – anunciada como tal – podemos dar-lhe?

Tabela 3. Etapa "Interpretação" segundo a proposta de análise iconográfica de Gervereau

Fonte: Autoria própria, adaptado de Gervereau, 2007, pp. 85-90

Não obstante a existência de uma ampla variedade de métodos e propostas de análise de imagens, a verdade é que ao longo dos nossos dias somos constantemente bombardeados com representações visuais, e o mais comum é, de facto, ignorarmos a maioria delas ou fazermos apenas uma leitura superficial, como explica Rudolf Wittkower, historiador de arte britânico do séc. XX, "somos todos cegos à maioria das mensagens visuais que nos assaltam quotidianamente (…) mas reagir de forma sistemática tornaria a nossa vida impossível" (Gervereau, 2007, pp. 10-11). Posto isto, observa-se que a banalização da imagem leva, por sua vez, "à ilusão de que a sua compreensão é imediata", desprezando mensagens mais profundas e significados mais complexos (Calado, 1994, p. 21).

Assim, pode-se tornar difícil na época em que vivemos tomarmos e desenvolvermos a consciência de que "ver consiste também em procurar olhar", e que a leitura e posterior análise da imagem não são capacidades inatas ao ser humano, mas aptas a serem treinadas e desenvolvidas (Gervereau, 2007, p. 189). E, mesmo por isso, torna-se da maior urgência transformar a análise de imagens num hábito, algo no qual a escola e a sala de aula de História assumem um papel fundamental ao desenvolverem competências de literacia visual, faladas mais adiante, apresentando-as como instrumentos de conhecimento na medida em que "nenhum outro tipo de relíquia (…)

do passado pode oferecer um testemunho tão direto do mundo que rodeou outras pessoas em outras épocas", como as imagens (Berger, 2018, p. 23).

Neste sentido, mostra-se pertinente compreender também que, independentemente de tudo, "toda a imagem incorpora uma forma de ver", na medida em que toda e qualquer perceção que retiramos de uma imagem acaba por ser "influenciada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos" a nível social, cultural, religioso, político, etc. (Berger, 2018, pp. 144-145). Um claro exemplo disso aplicado à História chega a ser explicado por John Berger na obra *Modos de Ver*, publicada pela primeira vez em 1972: "Na Idade Média, quando os Homens acreditavam na existência física do Inferno, a visão do fogo significava seguramente algo muito diferente do que significa hoje" (2018, p. 14). Assim, mais do que seguirmos elaborados métodos de análise, é a especificidade de cada um de nós que se sobrepõe, muitas vezes, no momento de observar. Afinal, é comum a todo o ser humano procurar dar sentido ao que desconhece a partir do seu próprio reportório de vivências e experiências pessoais.

Consideramos ainda que os métodos de análise aqui brevemente apresentados não devem ser estanques ou fechados em si mesmos. Ao procurar aplicá-los no contexto do ensino da História, acreditamos que, mais do que os seguir à risca, estes devem funcionar como guias flexíveis que podem e devem ser adaptados ao contexto e dependendo do objetivo da análise. Assim sendo, após termos tecido algumas considerações sobre a trajetória cultural da imagem, torna-se essencial explorar o seu papel no ensino da História, como também analisar o processo pelo qual este documento foi elevado ao estatuto de fonte histórica ao longo da segunda metade do século XX.

1.2. A Literacia Visual

> "Na era do triunfo da imagem, a literacia visual constituiu um ato de cidadania. (…) [A] literacia visual dá ao observador os instrumentos necessários para exercer um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas, o «direito de olhar» (…)".[6]

[6] Gil, I. C. (2011), *Literacia visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.

Nos dias que correm vivemos num mundo cada vez mais pressionado por representações visuais, contudo, e como sublinha Oksana Duchak, permanecemos uma "sociedade visualmente analfabeta". Fotografias, audiovisuais, cartazes, *memes* e outras formas de representação, inundam de forma constante e intensa quer o espaço público, quer o privado, contribuindo para moldar opiniões e veicular mensagens e crenças. Neste contexto, a literacia visual, como será aqui abordada, surge com um conjunto de competências basilares e vitais para sermos capazes de navegar de forma segura e crítica pela complexidade do universo visual atual. Assim sendo, e especialmente pela altura em que vivemos, consideramos que a alfabetização visual[7] seja merecedora de tanta atenção, importância e investimento como a de carácter verbal, algo que não se refletiu durante muito tempo no sistema educativo, já que a literacia visual foi frequentemente negligenciada e descurada em relação à literacia verbal, esta última relacionada com a aprendizagem e domínio da fala, leitura e escrita (Duchak, 2014, pp. 41-42).

Destarte a variedade de definições do conceito faladas adiante, a literacia visual é comum e geralmente entendida como a capacidade de ler, interpretar e compreender mensagens visuais e os seus significados. Assim como a literacia verbal envolve a decifração e a produção de textos escritos, a literacia visual foca-se na leitura e interpretação crítica de imagens, bem como na capacidade, à *posteriori*, de produzir comunicações visuais eficientes. Como se entende, escrever não é algo inato e natural ao ser humano, mas é uma competência aprendida e desenvolvida. Por sua vez, o mesmo acontece com a visualização e leitura de imagens (Sousa, 2024, p. 25).

Nas últimas décadas, o incremento do acesso à tecnologia e às plataformas digitais tornou imperativo o investimento e desenvolvimento de uma literacia visual cada vez mais apurada, nos quais o espaço escolar deve assumir um papel primordial. Afinal, aprender a olhar não é algo que se desenvolva de forma espontânea, porque todos nós somos capazes de ver uma imagem, mas dela sermos capazes de retirar

[7] Entende-se aqui, e com base na bibliografia aqui trabalhada, referida, e na qual o presente relatório se apoia e fundamenta, que os conceitos "alfabetização visual" e "literacia visual" são sinónimos.

informações e mensagens, passando de um patamar de simplesmente "olhar", para "ver" e "interpretar", é uma outra história.

Num mundo onde a informação, acompanhada também ela pela desinformação e *fake news*, se disseminam de forma tão corriqueira e veloz através de conteúdos visuais, a capacidade de analisar criticamente as imagens mostra-se urgente e essencial. Como se entende, esta análise não se deve restringir à interpretação de imagens sob contextos isolados, mas à compreensão de todo o seu pano de fundo. Logo, a literacia visual é crucial não apenas como ferramenta de ensino, como falaremos mais adiante, mas também como um instrumento de cidadania, como nos refere Isabel Capoa Gil na citação que utilizamos para abrir este subcapítulo, permitindo aos indivíduos, e neste caso, aos nossos alunos, interagir de forma mais consciente, ativa e informada no mundo que os rodeia. Deste modo, a importância desta competência extrapassa o espaço de sala de aula, demonstrando-se não menos pertinente para a compreensão do nosso próprio quotidiano e de tudo o que ele carrega consigo (Sousa, 2024, p. 24).

1.2.1. Um conceito polissémico

O conceito de literacia visual teve as suas origens no meio académico no século XX, mais concretamente na década de 60, pelos trabalhos e estudos de John Debes, cofundador da *International Visual Literacy Association* (IVLA)[8]. À época, Debes já alertava para o facto de as imagens serem constituídas de uma gramática própria que, efetivamente, poderia ser aprendida e compreendida, argumentando que, tal como os textos escritos, também as imagens transmitiam significados complexos e exigiam determinadas competências específicas para serem decifradas.

No livro da sua coautoria publicado pela primeira vez em 1972, *Visual Literacy: A way to learn — a way to teach,* Debes apresenta o conceito, afirmando que a literacia

[8] John Debes (1914-1986) foi um educador e investigador norte-americano que desempenhou um papel fundamental na consolidação do conceito de literacia visual. Nos anos 1960, enquanto trabalhava na *Eastman Kodak Company*, liderou uma série de estudos sobre a comunicação visual e os seus impactos na educação e na sociedade. Em 1969, cofundou a *International Visual Literacy Association* (IVLA), uma organização dedicada à promoção do estudo e da aplicação da literacia visual em diversos campos, tendo cessado funções em 1970.

visual se assume como um conjunto de competências visuais aptas a serem desenvolvidas, mas que, efetivamente, não se limitavam ao uso da mera visão biológica:

> *Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning*[9]. (Debes & Fransecky, 1972, p. 7)

Com efeito, o conceito de literacia visual acabou, mais tarde, por atrair uma série de especialistas e académicos ligados ao campo dos estudos visuais que, por sua vez, também desenvolveram as suas definições do mesmo, por vezes com diferentes tónicas. Neste sentido, e devido à sua natureza complexa e multidisciplinar, mostra-se importante referir que não existe uma definição unívoca do conceito, mas várias que, no fundo, acabam por se encontrar e reafirmar.

Ralph Wileman[10], na obra *Visual Communicating*, definiu literacia visual como a capacidade de ler, interpretar e compreender informação apresentada em imagens. Já R. Heinich complementa esta visão ao sublinhar que se trata de uma capacidade, apta a ser aprendida e desenvolvida, de interpretar mensagens visuais com precisão e de criar tais mensagens (Fontes, 2023, p. 42).

A abordagem crítica ganha destaque com Brian Kennedy[11], antigo diretor do *Toledo Museum of Art,* que descreveu a literacia visual como a capacidade de construir

---

[9] D. John L., F. Roger B. — *Visual Literacy: A Way to Learn — A Way to Teach.* Tradução nossa: "A literacia visual refere-se a um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver vendo e ao mesmo tempo tendo e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para uma aprendizagem humana normal.".

[10] Ralph Wileman (1942-2010) foi um educador britânico reconhecido pelo seu trabalho na área do ensino e das tecnologias educativas. Destacou-se pela sua abordagem à comunicação visual no ensino, defendendo que as imagens são ferramentas fundamentais para facilitar a compreensão e retenção de informações.

[11] Brian Kennedy (1961) ocupou o cargo de diretor em vários museus de arte nos Estados Unidos, destacando-se o *Hood Museum of Art* (2004-2010) e o *The Toledo Museum of Art* (2010-2019). Durante o tempo em que esteve ao encargo da direção deste último, implementou iniciativas focadas na educação artística, com ênfase no desenvolvimento da literacia visual. Em 2014, o museu foi o anfitrião da conferência da *International Visual Literacy Association* (IVLA), sendo o primeiro a receber o evento. Mais recentemente, Kennedy atuou como diretor do *Peabody Essex Museum*, de 2019 a 2020, em Massachusetts, E.U.A..

significado(s) a partir de imagens. Apesar de na linguagem quotidiana serem muitas vezes considerados sinónimos, o autor elaborou uma distinção entre os conceitos de "ver" e "olhar", referindo-se a este último como o ato superficial e banal de "passar os olhos" por uma imagem, sem qualquer tipo de esforço intelectual, por total oposição ao primeiro. Para o autor, saber "ver" é ser alfabeto visual (e, por sua vez, possuir literacia visual), na medida em que nos mostramos capazes de ler, compreender e interpretar imagens, e a partir delas retirarmos informações e sermos capazes de as comunicar.

Esta visão é reforçada pela definição institucional do *Toledo Museum of Art*, que associou a literacia visual à aptidão de ler, compreender e escrever linguagem visual, destacando não só a interpretação, mas também a criação e comunicação das mensagens visuais presentes nas imagens. Neste sentido, esta perspetiva mostra-se mais abrangente a não limitar a literacia visual à capacidade de ler e compreender, como também à de ser capaz de comunicar as mensagens visuais transmitidas pela imagem (Nouye & Deetsch, 2017, p. 3).

Em Portugal, Isabel Capeloa Gil contribui com uma perspetiva interdisciplinar, sublinhando que a literacia visual designa simultaneamente uma competência e uma estratégia. Segundo a autora, esta competência não se limita à visão biológica ou a uma aprendizagem escolar entre tantas, mas exige múltiplas capacidades analíticas, resultantes de um esforço consciente e orientado. Além disso, Capeloa Gil argumenta que desenvolver a literacia visual nas escolas promove, efetivamente, a análise crítica e a capacidade de interpretar a complexidade de todos os tipos de imagens (Gil, 2011, p. 12).

John Debes, pioneiro na formalização do conceito, descreveu ainda um processo de cinco etapas inerentes à literacia visual: ver, aprender, comunicar, interpretar e compreender (Duchak, 2014, p. 44). Estes passos apresentados por Debes foram mais tarde desenvolvidos e readaptados pelo *Toledo Museum of Art* que, em 2017, publicou um esquema explicativo das etapas necessárias a qualquer indivíduo que desejasse desenvolver esta literacia: olhar, observar, ver (aqui entendido como ler linguagem visual), descrever, analisar e interpretar (Nouye & Deetsch, 2017, p. 12).

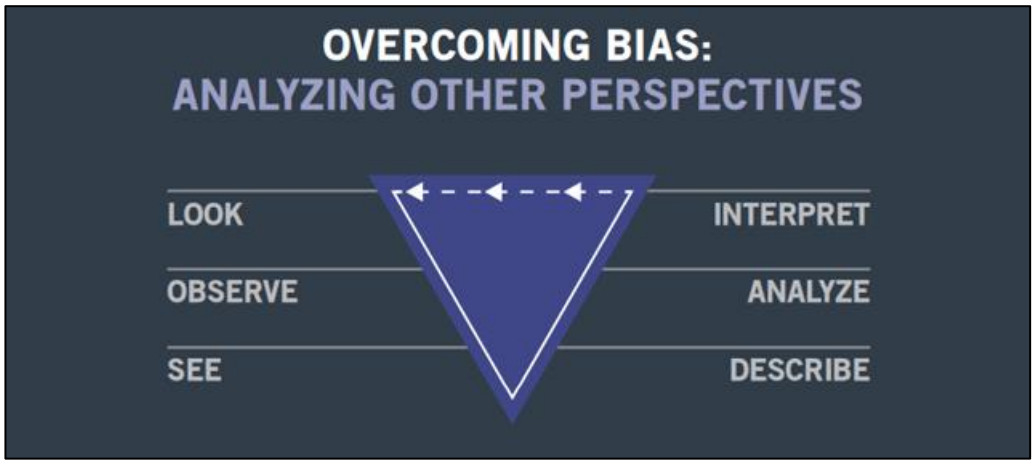


Figura 1. O desenvolvimento da literacia visual

Fonte: *Toledo Museum of Art*, 2017, p. 12

Enfim, diversas definições têm sido elaboradas e continuam a enriquecer o conceito de literacia visual. Neste trabalho, destacamos apenas algumas, sem a pretensão de esgotar o campo, uma vez que existem muitas outras interpretações igualmente válidas e pertinentes. Esta opção justifica-se por razões de logística e de limitação temporal, sendo impossível abarcar todas as abordagens ao conceito. Neste contexto, propomos uma definição simples que procura sintetizar o dito anteriormente, entendendo que a literacia visual envolve um conjunto abrangente de competências que capacitam o indivíduo a ler, interpretar e analisar imagens, de forma a ser capaz de atribuir sentido e significado aos elementos visuais com os quais entra em contacto.

1.2.2. A literacia visual no ensino

A literacia visual tem vindo a ganhar crescente relevância no contexto educativo atual, sendo reconhecida como uma competência essencial para a formação de indivíduos capazes de interpretar e analisar criticamente o vasto leque de imagens e representações visuais que os rodeiam. No caso do ensino da História, a literacia visual desempenha um papel particularmente importante, uma vez que permite aos alunos não apenas compreender e contextualizar as fontes iconográficas, como as caricaturas e os cartazes que serão trabalhados e analisados ao longo deste relatório, mas também interpretar os significados subjacentes a essas imagens.

Perante a sociedade na qual estamos integrados, caracterizada pela predominância das imagens — muitas vezes deturpadas e manipuladas — e das tecnologias de informação, a escola não pode permanecer indiferente aos desenvolvimentos externos, devendo, antes, tirar partido das oportunidades que surgem com a utilização de novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e, a partir delas, desenvolver competências de literacia visual com os alunos. Esta orientação encontra respaldo no documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), onde o jovem, aquando do término do seu processo escolar, deve estar "munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia" (Ministério da Educação-Direção Geral de Educação, 2017, p. 15).

Entre as dez áreas de competências delineadas no PASEO, destacámos a que se refere a "Linguagens e Textos", na qual se sublinha a importância de os alunos desenvolverem competências comunicativas não só ao nível da oralidade e da escrita, mas também no domínio da comunicação visual. Esta perspetiva integra a imagem enquanto linguagem, articulando-se diretamente com a literacia visual, entendida como a capacidade de ler, analisar, interpretar e criar formas de comunicar visualmente (Ministério da Educação-Direção Geral de Educação, 2017, pp. 21-27).

De facto, a ideia de que a leitura e interpretação de imagens são atos imediatos e inatos ao ser humano, como sugere Isabel Calado (1994), é um equívoco. Na verdade, compreender uma imagem e as suas mensagens exige o domínio de um conjunto vasto de competências cognitivas e analíticas especificas, além de uma postura ativamente crítica e reflexiva perante o contexto da mesma, como sublinha Isabel Capeloa Gil. Nesse sentido, as competências subordinadas à literacia visual devem ser encaradas não como capacidades complementares, mas como componentes fundamentais que devem estar presentes no currículo escolar (Sousa, 2024, p. 29).

Histórica e tradicionalmente falando, o meio educativo tem vindo a privilegiar as competências subjacentes à literacia verbal. Afinal, as primeiras habilidades a serem desenvolvidas nos anos de ensino primário prendem-se com a aquisição de competências de leitura, escrita e oralidade. Esta realidade levanta uma questão

urgente: “A escola que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver?”. Esta interrogação sublinha a necessidade de uma abordagem renovada no ensino, que zele por acompanhar as transformações contemporâneas das sociedades e das tecnologias, e que, acima de tudo, valorize o papel das imagens não apenas como complementos, mas como ferramentas pedagógicas e didáticas de carácter primordial (Fontes, 2023, p. 45).

O impacto da digitalização e a massificação das imagens tornaram evidente, nos últimos anos, a necessidade de ampliar o foco de forma a incluir a literacia visual no meio educativo, uma vez que esta se apresenta como uma competência indispensável ao nosso mundo, digital e visual. Destarte, e como refere Oksana Duchak, a acessibilidade a recursos visuais não reflete a existência de uma sociedade visualmente letrada. Aliás, muitos alunos, embora inseridos neste universo saturado de imagens, carecem, de facto, de um vocabulário visual que os capacite a compreender, ler e interpretar criticamente recursos visuais e as suas mensagens (Duchak, 2014, pp. 44-45).

No ensino da História, os recursos visuais têm vindo cada vez mais a assumir um papel significativo e poderoso. Conforme o Conselho da Europa aponta num artigo publicado em 2018, intitulado *Quality History Education in the 21st Century*, as imagens possuem uma força e sentido persuasivos na grande maioria das vezes superiores a outras formas de comunicação, o que, efetivamente, as torna veículos eficazes, mas também perigosos e sensíveis, de desinformação e manipulação. Estas características tornam clara a necessidade de reforçarmos, enquanto docentes, o desenvolvimento de uma capacidade analítica que prepara os alunos para distinguirem mensagens falaciosas, de representações visuais fidedignas. O processo de leitura e interpretação de imagens requer, portanto, uma leitura visual complexa que vá além da sua função meramente ilustrativa e complementar, promovendo uma reflexão crítica e devidamente informada.

Posto isto, mostra-se justo evidenciar como também nos últimos anos temos vindo a assistir a um progressivo aumento de trabalhos e publicações sobre a utilização de imagens como recursos didáticos no meio educativo, incluindo em Portugal, onde

estudos sobre a formação de professores têm vindo a integrar o conceito de literacia visual no seu vocabulário.

O papel do professor na aquisição e desenvolvimento de competências de literacia visual entre os alunos reveste-se de uma importância central, particularmente no âmbito do ensino da História. Como reforça Isabel Calado, as imagens, por si só, muitas vezes não possuem um significado intrínseco, e, quando apresentam, muitas menos vezes este apresenta-se claro ao observador. Esta ideia sublinha a necessidade de uma intervenção pedagógica estruturada que passa pela formação inicial de professores, como sublinha a autora. A inclusão de competências especificas de literacia visual nos cursos de formação docente é, assim, uma etapa essencial e imprescindível para que os futuros docentes adquiram, ainda enquanto alunos, as ferramentas necessárias à exploração, leitura e interpretação das imagens como recursos didáticos e mediadores de conhecimento (Fontes, 2023, p. 46).

O domínio da designada gramática visual, conceito discutido por Isabel Calado e aqui já mencionado anteriormente, deveria, acreditamos nós, constituir um pré-requisito imperativo para o docente que deseja empregar recursos visuais de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Este domínio não apenas capacita o professor a selecionar os recursos visuais adequados e pertinentes à conquista dos seus objetivos pedagógicos, como também o prepara para guiar os seus alunos, de forma eficiente, no desenvolvimento de uma leitura visual, reforçando o seu papel enquanto mediador entre aluno-imagem. Afinal, e como reforça Calado, ensinar os alunos a ler imagens mostra-se hoje tão essencial quanto ensiná-los a ler textos, pois também as imagens transportam consigo narrativas e intenções que requerem leitura e análise críticas (Fontes, 2023, p. 46).

Outro aspeto central do papel do professor é explicar que as imagens não são neutras nem desprovidas de intenções. Pelo contrário, constituindo-se como puros meios de comunicação, obrigando à existência de um emissor e posterior recetor, elas refletem valores, ideias e objetivos que exigem uma leitura informada e crítica (Duchak, 2014, pp. 46-47). Assim sendo, o papel do professor como mediador e orientador no desenvolvimento de competências de literacia visual não se limita à transmissão de competências técnicas. Trata-se, antes, de um compromisso com a

formação integral dos alunos, capacitando-os a interpretar o mundo visual de forma crítica, promovendo a alfabetização visual dos mesmos.

No ensino da História, esta competência adquire uma relevância particular, permitindo que os estudantes compreendam as imagens não apenas como representações do passado, mas também como instrumentos culturais que continuam a ser passíveis de influenciar as dinâmicas atuais (Mendes, 2022, p. 28).

1.3. Ser professora de História na *Era da Imagem*

> "(…) o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (…)".[12]

Ser professor nos dias de hoje implica responder à emergência de desafios constantes, frutos das exigências e transformações que ocorrem de forma tão recorrente e rápida nas sociedades atuais. Esta nova realidade obriga cada vez mais aos docentes uma abordagem pedagógica flexível e criativa, capaz de diversificar estratégias de motivação e de ensino, promovendo, nos alunos, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências tais como o pensamento e a reflexão críticos, capacitando-os, tornando-os "mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que se perspetiva serem os problemas do futuro" (Justino, 2010, p. 27).

Neste sentido, também o ensino da História se transformou, indo além da transmissão de conteúdos factuais sobre o passado. Constitui-se como um processo dinâmico que visa desenvolver nos alunos a capacidade de compreender o mundo em que vivem através da análise crítica do que foi, para melhor serem capazes de interpretar o que é, e para projetar o que poderá vir a ser. Assim, o ensino da História vai além de um processo académico de aprendizagem, narração e memorização de conhecimentos do passado, assumindo-se como um meio fundamental à formação de futuros cidadãos ativos e conscientes no mundo em que vivem, contribuindo para

[12] Mattoso, J. (1999). *A função social da história no mundo de hoje*. Associação de Professores de História (A.P.H.).

"lutar contra a ignorância e para acabar com os julgamentos simplistas (…)" (Alves, 2014, p. 13).

No entanto, o ensino da História enfrenta também desafios constantes. Apesar de para nós a sua importância e utilidade ser evidente, a disciplina é não raras vezes secundarizada e os seus conteúdos subestimados no âmbito curricular. Um desses desafios reside na visão utilitarista do ensino que tende a privilegiar disciplinas consideradas mais pragmáticas ou utilitárias para o mercado de trabalho em detrimento das ligadas às Humanidades. Durante muito tempo, esta tendência falaciosa reduziu a História a um conjunto de datas e factos destruturados/descontextualizados, limitando a memorização como competência a desenvolver na disciplina. Outro desafio prende-se com o geral desinteresse e a desmotivação dos alunos. Num mundo marcado pela sobrecarga informativa e por estímulos constantes, o ensino da História vê-se, de facto, obrigado a adaptar-se e a competir com formas de comunicação mais simplistas (Stremel, 2016, p. 1).

Neste sentido, as informações que hoje chegam até nós são frequentemente apresentadas de forma fragmentada e/ou manipulada. A História, enquanto ciência e disciplina, desempenha um papel fundamental a nível social, capacitando os alunos com as ferramentas necessárias para desenvolverem a sua intervenção e leitura críticas sobre o passado e o presente. Assim, acreditamos que a História humaniza e, como sublinha Luís Alberto Alves, "(…) em cada aluno podemos plantar uma oliveira (…) o horto será a sociedade que eles vão fazer crescer e vingar, ao longo da VIDA!", atentando ao potencial da História enquanto disciplina que, ao formar mentes e corações, prepara as crianças e os jovens para se assumirem como agentes de mudança dentro da sua sociedade. Deste modo, não só a História nos humaniza a "nós", como ao "outro", na medida em que ensina e promove a normalização e aceitação do diferente (Alves, 2014, p. 29).

A imagem, enquanto fonte histórica, nem sempre foi devidamente valorizada no discurso historiográfico, tendo sido frequentemente relegada para um papel secundário em relação às fontes escritas. Nos subcapítulos seguintes, será explorada a evolução do estatuto da imagem na historiografia, desde a sua marginalização inicial até ao seu reconhecimento como fonte essencial para a compreensão do passado. Além disso,

será posteriormente analisado o contributo, potencialidades e limitações, das imagens para o ensino da História, pretendendo-se destacar o seu potencial pedagógico no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção do conhecimento histórico.

1.3.1. A conquista do estatuto: a imagem como fonte histórica

> "Chegada tardiamente ao discurso do historiador, a imagem desempenha nele um papel muito comparável ao do neurótico na ordem médica."[13]

A imagem, enquanto objeto de estudo, teve uma entrada tardia no discurso historiográfico, sendo durante muito tempo relegada a um papel secundário face às fontes escritas. Comparável à forma como o neurótico foi inicialmente compreendido na medicina, a imagem foi vista como acessória, destinada apenas a ilustrar ou a embelezar as narrativas históricas, sem ser reconhecida como uma fonte legítima, válida e autónoma em si mesma. No entanto, com o desenvolvimento dos Estudos Culturais e Visuais, a imagem passou a ser valorizada como um documento rico em significados, capaz de revelar dimensões culturais, sociais e políticas muitas vezes ausentes nos documentos escritos. Este reconhecimento, se bem que tardio, veio ampliar, como falaremos adiante, o leque de fontes disponíveis ao historiador, exigindo novas abordagens que considerem as especificidades da linguagem visual e o contexto no qual as imagens foram produzidas e consumidas.

Para Peter Burke, as imagens igualam-se em importância aos documentos escritos já que estas também se podem constituir como "testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo das maneiras de ver e pensar do passado (Burke, 2004, p. 232). Contudo, nem sempre a imagem foi considerada válida como fonte, e esta sua elevação de estatuto é relativamente recente. Afinal, e até ao século passado, "documento escrito" era sinónimo de "fonte histórica", e a historiografia, que se cingiu à utilização de imagens como tal, apenas o fez não por preferência, mas devido à

[13] Le Goff, J. (1991). *A nova história* (A. M. Bessa, Trad.). Edições 70.

escassez de testemunhos escritos, por exemplo, para o estudo de épocas como a Pré-História e a Antiguidade (Knauss, 2008, p. 152).

Durante todo o séc. XIX, "(…) o historiador (…) negou-se a entrar no jogo das imagens, das interpretações múltiplas (…) não examina as imagens como produtoras de significados, mas sim como um simples registo de feitos ou retratos da realidade" (Nóvoa, 2003, p. 72)[14]. Até aos inícios do séc. XX, as imagens continuaram a passar completamente despercebidas de utilidade ao historiador e, por sua vez, à História e historiografia, limitadas a funções secundárias e ao seu valor estético como ilustração e "adorno para confirmar textos", sendo raras vezes alvos de uma análise crítica profunda (Gervereau, 2007, pp. 32-33).

Efetivamente, foi só a partir do final da década de 20 do século passado que a imagem foi gradualmente conquistando o estatuto de fonte histórica. O marco historiográfico que veio revolucionar a forma de ver e olhar a imagem surgiu a partir de 1929 com a criação da revista francesa *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre que, entre muitos outros aspetos, veio desmistificar e ampliar o conceito de fonte histórica, contrapondo-se à supervalorização do documento escrito (Miranda, 2016, p. 384). A *Escola dos Annales* ao enfatizar a interdisciplinaridade, a negar a supremacia da história de cunho político e abrindo caminho ao estudo das mentalidades, veio também revolucionar o conceito de fonte histórica, incorporando todo o tipo de vestígio humano nesta definição, incluindo as imagens, compreendidas, a partir deste momento, como produtos culturais que carregam em si discursos, aptos a serem devida e criticamente analisados e contextualizados (Gervereau, 2007, p. 35).

[14] Recorde-se a obra *De re diplomatica* de Jean Mabillon (monge beneditino e historiador francês, considerado fundador da paleografia e diplomática) publicada pela primeira vez em 1681. A publicação desta obra constitui-se como ponto de viragem para a historiografia e para o estudo das fontes históricas, na medida em que Mabillon veio estabelecer uma série de critérios rigorosos para a análise e autenticação dos documentos. Esta abordagem veio estabelecer uma ligação fundamental entre o estudo da História e a crítica das fontes, enfatizando a necessidade de verificar tanto a autenticidade material quanto a veracidade do conteúdo documental. No entanto, o foco manteve-se unicamente nas fontes escritas, particularmente às de carácter oficial e institucional, postulando a ideia de que os documentos (=escritos) seriam a principal e a mais confiável forma de fonte histórica.

Assim, e a partir de 1929, a imagem foi-se afirmando como documento histórico válido, o que acompanhou a emergência de novas áreas de interesse, como a história das mentalidades[15], já mencionada acima, e a história da vida quotidiana, na medida em que permitem, entre outros aspetos, a reconstrução de hábitos, costumes, crenças e modas (Burke, 2004, p. 16). Isto foi também resultado, entre outros aspetos, do desenvolvimento da fotografia e do cinema, este último progressivamente reconhecido como meio e ferramenta para o estudo de propaganda; da revolução semiótica e análise estruturalista que surgiu nos anos 60 e 70 do séc. XX, período temporal no qual a História Cultural, enquanto corrente historiográfica que visa estudar e analisar todo e qualquer objeto cultural/cultura material pertencente a uma sociedade, onde se destacam as fontes visuais, começou a ganhar força (Pedro, 2024, p. 51).

Nos finais do séc. XX, mais concretamente durante as décadas de 80 e 90, o campo da História Visual foi formalmente reconhecido como área de estudo. Paralelamente, os Estudos Visuais, campo de estudo interdisciplinar, emergiu nos anos 90 nos Estados Unidos[16]. Estes vieram destacar o papel das imagens não apenas como representações, mas como participantes ativas na reconstrução de realidades sociais e políticas (Knauss, 2008, 154). Hoje, mais do que nunca, a imagem deixou de ser uma fonte secundarizada para se tornar um objeto de estudo central à historiografia, uma vez que já é consensual a sua importância e pertinência para compreender, imaginar, reconstruir e interpretar o passado.

---

[15] A história das mentalidades surgiu como uma abordagem historiográfica ligada *à Escola dos Annales*. Entre os seus principais precursores encontra-se Johan Huizinga, cuja obra *O Outono da Idade Média* (1919) explorou as representações culturais e os modos de vida da Europa medieval, destacando a importância das sensibilidades e simbolismos. Já Philippe Ariès, no século XX, consolidou a abordagem ao investigar mudanças nas perceções sobre a infância e a vida privada, como em *História Social da Criança e da Família* (1960), contribuindo significativamente para a análise das mentalidades coletivas ao longo do tempo. Ambos os autores se mostraram fundamentais para a consolidação desse campo, que procura ir além da história política e económica, valorizando as estruturas culturais e psicológicas das sociedades.

[16] Neste sentido, a Universidade de Rochester em Nova Iorque foi pioneira ao criar, em 1989, o programa de Estudos Culturais e Visuais. Mais tarde, em 1998, a Universidade da Califórnia em Irvine criou o programa Estudos Visuais, promovendo a colaboração entre História da Arte e outras disciplinas. Nos primeiros anos do séc. XXI, este campo de estudos foi-se consolidando a partir de uma série de publicações a nível académico como, por exemplo, as revistas *Journal of Visual Culture* e *Visual Studies*; e obras de referência, *Viisual Studies* e ainda *Visual Culture: The study of visual after the Cultural Turn.*

Assim, releva-se precioso relembrar que, tal como as fontes escritas, também as fontes iconográficas apresentam as suas limitações e obrigam a uma série de precauções na sua análise e tratamento, como falaremos mais adiante no contexto específico do ensino da História. Neste sentido, Peter Burke escrevia: "As imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho" (Burke, 2004, p. 25). Deste modo, mostra-se fundamental como professores desenvolvermos essa consciência e passá-la aos nossos alunos, alertando-os para a necessidade e exigência de questionamento e crítica da fonte, independentemente da sua natureza, na medida em que também as imagens mentem, enganam e distorcem, nem sempre sendo precisas ou confiáveis. Assim, tal como qualquer fonte escrita, também uma imagem pode ser manipulada, deturpada e influenciada pelos valores, crenças e preconceitos que subsistem numa determinada época, em particular, e pelo contexto histórico no qual se insere e foi produzida (social, cultural, político, …), em geral.

1.3.2. As fontes iconográficas no Ensino de História

No contexto do ensino de História, destarte o referido anteriormente sobre as potencialidades da imagem como documento histórico e a sua função pedagógica reconhecida desde tempos remotos, as fontes escritas continuam a ser mais valorizadas do que as de natureza iconográfica. Na maioria das vezes, quando dialogamos com colegas ou alunos sobre a utilização e análise de fontes na sala de aula, estas são associadas a textos e documentos de natureza escrita, longos e fastidiosos. Relembrados um estudo feito por Maria Gorete Moreira (2004) com uma turma do 8º ano de escolaridade onde esta afirmação se comprova tendo em conta que os alunos desta amostra afirmaram que os documentos de cariz iconográfico serviam apenas para "completar e ajudar a compreender o texto informativo", enquanto demonstraram, previsivelmente, uma grande dificuldade na análise e interpretação dos mesmos (Fontes, 2023, p. 49).

Isto deve-se, mais uma vez, à desvalorização das potencialidades da imagem e até mesmo à falta de competências, por parte de professores e alunos, de as trabalhar devidamente em sala de aula. Apesar disto, e na tentativa de enriquecer e dinamizar o ensino da História, tem-se vindo a observar, nos últimos anos, um gradual aumento da

quantidade de imagens nos manuais escolares, mas tal facto nem sempre se traduz num devido tratamento e identificação da imagem como fonte histórica[17].

Por um lado, a imagem continua, *grosso modo*, a possuir um papel ilustrativo e secundário nos manuais escolares da disciplina, algo que acaba por se espelhar nas aulas e na forma como estes documentos não são trabalhados e explorados devidamente; por outro, devemos também reconhecer que alguns manuais, no sentido de valorizar a imagem e tratá-la como fonte, passaram a introduzir questões ou exercícios que a colocam como objeto central, capaz de educar e produzir conhecimento (Pedro, 2024, p. 61). Assim, e como fiéis crentes da utilidade e importância do uso da imagem como recurso didáticos nas aulas de História, consideramos que deve partir do professor a transmissão de competências e ferramentas que possibilitem aos alunos, por um lado, a construção do conhecimento histórico a partir destes valiosos documentos e, por outro, a leitura do mundo imagético que os envolve e rodeia também fora do espaço escolar.

Efetivamente, a sala de aula de História deve promover o estudo, tratamento e a análise de diferentes tipologias de documentos, procurando, assim, estimular também o desenvolvimento de diferentes competências, nas quais se deve inserir a Literacia Visual, falada anteriormente. Ao ser introduzida e normalizada como recurso na aula de História, a imagem vem ampliar e diversificar o leque de fontes de conhecimento. A imagem, ao constituir-se como meio de comunicação carregada de significados e valores culturais e, por sua vez, ferramenta pedagógica, permite a construção de conhecimento acerca do passado e da sociedade na qual foi produzida, muitas vezes de forma mais clara do que um texto. Mas este conhecimento é impossível de ser adquirido sem a devida preparação, isto é, a contextualização histórica que vem a montante de qualquer análise, onde se devem inserir as circunstâncias da sua criação, a vida pessoal do artista, e o contexto do mesmo, fatores decisivos para a compreensão, interpretação e crítica da fonte, mostrando que também a imagem não é um produto isolado da nossa sociedade ou da que a produziu.

[17] Por exemplo, não raras vezes os documentos iconográficos são apresentados sem qualquer identificação ou legenda (no que concerne à sua origem, produção, autor, datação, entre outros aspetos). Neste sentido, acreditamos que esta despreocupação em referenciar devidamente estes documentos seja um reflexo da desvalorização dos mesmos.

A imagem, enquanto artefacto visual, ultrapassa o simples registo de um momento histórico, transformando-se num testemunho da História e numa ferramenta para a compreender. A sua relevância dentro da sala de aula não está apenas no que retrata, mas também no contexto no qual foi produzida e consumida, como referido acima, e nas múltiplas interpretações que permite. Mais do que um elemento estático e inerte, a imagem, independentemente do tipo ou formato, interage com a realidade social à sua volta, refletindo-a e influenciando-a, tornando-se indispensável para a compreensão do passado e do presente. Mostra-se da responsabilidade do docente passar esta consciência aos alunos.

Assim sendo, as imagens oferecem testemunhos e permitem o acesso a aspetos do passado quando lidas historicamente, ou seja, quando se vai "além de uma abordagem percetiva daquilo que se vê", de forma a "estabelecer conexões entre os significados dessa produção e a tradição", o que permite uma melhor compreensão do passado (Pedro, 2024, p. 62). Contudo, não devemos pensar nelas enquanto meras reflexões ou testemunhos de realidades e sociedades passadas. Para delas retirarmos evidências é necessário, como no caso de qualquer outro tipo de fonte, estarmos alerta das suas fragilidades e perigos, ler entre as suas entrelinhas e perceber os seus aspetos ocultos. Se, por um lado, as imagens não chegam ao extremo de espelhar o contexto sociocultural no qual foram produzidas, também não devemos pensar que alguma vez serão capazes de se desligarem dele. Como afirma Peter Burke, "[as imagens] ocupam uma variedade de posições entre esses extremos" (Burke, 2004, p. 311).[18]

Neste sentido, também o trabalho com documentos iconográficos pode e deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos mais novos, na medida em que estimulam e, na verdade, obrigam, a um questionamento e análise atentos e

[18] Efetivamente, existe uma longa discussão historiográfica em volta dos "níveis de confiabilidade" das imagens, principalmente entre as correntes positivista e estruturalista. Os historiadores positivistas tendem a tratar as imagens como reflexos do passado, isto é, como representações objetivas da realidade histórica. No entanto, esta visão tem sido criticada na medida em que desconsidera o papel do criador/produtor da imagem e as suas intenções. Por outro lado, os estruturalistas entendam as imagens como construções sociais e culturais que refletem quer a mentalidade da época em que foram produzidas, quer as relações de poder subjacentes, argumentando que as imagens não são neutras nem a sua produção inocente, mas carregada de intencionalidade e simbolismo. Neste sentido, para serem lidas como documentos históricos, devem ser desconstruídas criticamente, considerando quem as produziu, para quem foram produzidas, e com que finalidade(s).

conscientes (Fontes, 2023, p. 38). Afinal, a imagem, pertencendo a determinado tempo e espaço, sendo um meio de comunicação que procura transmitir mensagens a um público circunscrito, que cumpre uma variedade de funções e finalidades, assim o faz, mas nem sempre de forma explícita. Compreender isto é tomar consciência da necessidade de se realizar uma descodificação e desconstrução em camadas (contexto, conteúdo, personagens, objetos, significados, intenção do autor…) deste tipo de documento em sala de aula, junto dos alunos, promovendo que estes tomem por hábito ler imagens historicamente a partir da sua reflexão, análise e interpretação. Além disso, esta ideia torna-se essencial na medida em que é preciso, e de forma consistente, preparar os nossos alunos para que se tornem críticos cautelosos, desenvolvendo a habilidade de identificar e questionar possíveis manipulações nas imagens que consomem no seu dia-a-dia, de forma a garantir que não sejam facilmente induzidos a interpretações e narrativas falsas e distorcidas da realidade.

Assim, a escola e a sala de aula de História possuem a "incumbência de ensinar a ler o mundo", promovendo o desenvolvimento das competências de literacia visual nos estudantes, um trabalho que, muito dificilmente, seriam capazes de fazer de forma autónoma (Stremel, 2016, p. 2). Inseridos e integrados num mundo e sociedade visuais, no qual as transformações se dão de forma rápida e a informação é constante e repentina, torna-se da maior urgência educar visualmente os nossos alunos. Esta importância, como se entende, não se vincula apenas às aulas da disciplina de História, como também ao seu próprio quotidiano. Assim, acreditamos que o ponto de partida pode ser, efetivamente, a sala de aula, na medida em que a História cede as ferramentas necessárias à compreensão do mundo atual, tal como à conscientização do papel de cada um de nós enquanto sujeitos inseridos num espaço e tempo. No capítulo seguinte, centraremos a atenção no cartaz, explorando-o enquanto artefacto cultural e discutindo as suas potencialidades e limitações enquanto recurso para a aprendizagem na aula de História,

1.4. O cartaz

"O cartaz torna-se então o signo permanente do desenvolvimento social, liga-se, ao mesmo tempo, intimamente à vida quotidiana e à vida política, evidencia as influências históricas ou económicas sofridas por um país."[19]

O cartaz constitui-se como um expressivo meio de comunicação visual, caracterizando-se pela sua capacidade de transmitir mensagens de forma concisa e impactante. A palavra "cartaz" tem origem no termo italiano *cartazza*, que por sua vez deriva do latim *charta*, significando "folha de papel" ou "escrito", conceitos que se prendem à sua natureza comunicativa e de exposição pública (Coutinho, 2015, p. 75). Utilizado em diversos contextos, desde a publicidade comercial ou meio de propaganda política, o cartaz recorre a uma combinação de elementos gráficos e textuais para captar a atenção do público, difundir mensagens, influenciar e moldar mentalidades e opiniões. A sua eficácia assenta na articulação entre imagem e discurso escrito, mobilizando estratégias visuais e linguísticas que apelam às emoções, à persuasão e sedução de um determinado público (Bortulucce, 2010, p. 324).

Segundo Maria Alice e Tiago Batista em *Os cartazes na Primeira República* (2010), o cartaz "é, por definição, um objeto fixável, isto é, concebido para ser colado ou aposto por qualquer outra forma a uma superfície vertical, a partir da qual seja capaz de atrair o olhar distraído de um transeunte" (Samara & Baptista, 2010, p. 9). De acordo com Lilia dos Santos, o cartaz "é um formato que corresponde à folha impressa de um só lado, geralmente de tamanho grande, própria para a afixação em local público e destinado à divulgação ou propaganda" (Santos, 2020, p. 6). Em consonância, a historiadora de arte Vanessa Bortulucce afirma que o cartaz "(também chamado de poster) é um suporte, basicamente em papel, (…). As centenas de cópias impressas são afixadas estrategicamente em locais públicos, para garantir uma visibilidade eficaz. O cartaz é um meio de comunicação tipicamente urbano (…) cuja principal função é a de divulgar uma informação especifica por meio de imagens, textos e outros caracteres visuais (…)" (Bortulucce, 2010, pp. 319-320). Por fim, Abraham Moles, na obra que

[19] Moles, A. (2004). *O cartaz* (2ª ed.). Perspetiva.

dedica inteiramente ao estudo deste testemunho cultural, *O Cartaz*, refere-se a este como "uma imagem em geral colorida contendo normalmente um único tema e acompanhado de um texto condutor, que raramente ultrapassa dez ou vinte palavras, portador de um único argumento" (Moles, 2004, p. 44).

Destarte a diversidade de definições atribuídas ao cartaz, todas elas convergem em determinados aspetos. Enquanto meio de comunicação, publicitário, propagandístico, cultural, entre outros, o cartaz veicula um discurso intencionalmente dirigido a um público, muitas vezes pré-determinado, recorrendo a uma linguagem visual e textual que se distingue pelo seu elevado poder de síntese. Neste sentido, a articulação entre arte visual e arte tipográfica revela-se fundamental, uma vez que a construção do seu significado resulta do equilíbrio dinâmico entre estes dois elementos. Assim, estas duas linguagens não podem ser entendidas em separado, mas a sua ação conjunta é aspeto imprescindível à compreensão da mensagem a ser transmitida. Para além disso, e como referido anteriormente, a conceção do cartaz está intrinsecamente associada à exibição pública, fator que potencia a sua capacidade de persuasão e reforça a sua função comunicativa e informativa (Mesquita, 2018, p. 37).

Constituindo-se como fonte de informação e canal de comunicação de massa, Abraham Moles identifica seis funções do cartaz. A primeira é a *função informativa*, referindo-se à característica informacional do cartaz e ao seu papel didático e difusor de conhecimento; de seguida, a *função publicitária* e/ou de *propaganda*, onde o autor refere que o papel persuasivo é expresso e o cartaz se assume como instrumento para convencer ou seduzir. Para além destas, o cartaz apresenta uma *função educadora*, assumindo-se como um meio de comunicação entre o organismo/instituição emissor/a e as massas, elemento e agente de cultura, que forma culturalmente indivíduos através da exposição a uma série de imagens e elementos formadores do imaginário coletivo. A *função de ambiência* refere-se à sua capacidade de influenciar o ambiente no qual está exposto, assumindo grande importância na formação da paisagem urbana. Por fim, Moles apresenta a *função estética*, construída pelo cartazista, onde o cartaz, "como a poesia, sugere mais do que diz" através do "jogo das cores e das formas, (…) das palavras e das imagens"; e a *função criadora*, já que o cartaz "é um dos criadores de desejos e um dos transformadores dos desejos em necessidades que servem para fazer

girar o mecanismo de consumo" (Moles, 2004, pp. 53-56), no caso concreto da publicidade.

Assim sendo, o cartaz assumiu, ao longo da sua história, à qual dedicaremos alguma atenção mais adiante, um papel central na comunicação de massas, destacando-se pela sua capacidade de transmitir mensagens e discursos de forma clara e eficaz, ao serviço de campanhas governamentais, da publicidade comercial ou de movimentos políticos e artísticos (Moles, 2004, p. 46). Mediante as funções apontadas anteriormente por Moles, consideramos que a principal se prende com a divulgação de informação através de uma linguagem visual impactante. Para além do seu carácter informativo e persuasivo, o cartaz mobiliza e influencia o público, procurando captar a atenção e provocar reação, seja ela de adesão, reflexão ou ação (Coutinho, 2015, p. 77). Assim, mais do que um simples meio de divulgação, o cartaz é um instrumento de intervenção social, cultural e política, cuja relevância ultrapassa o seu contexto imediato e se inscreve na memória histórica e coletiva.

Efetivamente, considerámos, anteriormente, que a principal característica do cartaz reside na sua capacidade de transmitir informações de forma eficaz. Assim sendo, a sua leitura deve ser rápida, na medida em que a sua força reside no seu carácter imediato (Coutinho, 2015, p. 76). Para alcançar este objetivo recorre-se à combinação estratégica de elementos gráficos e textuais, como cores fortes, a composição e a repetição, fatores determinantes na captação da atenção do observador (Coutinho, 2015, p. 80).

A eficácia do cartaz assenta também na sua dupla dimensão comunicativa, discutida por Abraham Moles: a mensagem semântica e a mensagem estética, indissoluvelmente ligadas. Segundo Moles, a mensagem semântica, transmitida pelo texto, é explícita e baseia-se num conjunto de palavras e signos previamente (re)conhecidos, quer pelo emissor, quer pelo recetor/observador. Esta dimensão mostra-se essencial na medida em que "o recetor compreende melhor a mensagem se reconhecer a linguagem", desviando problemas de incompreensão na leitura e observação do cartaz (Coutinho, 2015, p. 82). Em contrapartida, a mensagem estética, transmitida pela imagem, é de carácter instável e implícito, pois assenta em elementos simbólicos que podem ser interpretados de diferentes formas consoante o repertório

sociocultural do observador. De acordo com Moles, esta interação entre os dois planos de comunicação é fundamental para a assimilação e memorização da mensagem transmitida.

A clareza e a simplicidade devem ser princípios fundamentais na conceção de cartazes, uma vez que a mensagem deve ser compreendida e descodificada em poucos segundos. Para tal, a sua linguagem assenta, de forma frequente, em estereótipos e no designado senso comum, o que inevitavelmente contribuiu para a manutenção de preconceitos sociais, raciais e de género, coetâneos à época em que foram concebidos (Samara & Baptista, 2010, p. 16). Um exemplo paradigmático é o cartaz do sabonete Aregos, que utilizava uma representação racista para ilustrar a eficácia do produto no branqueamento e limpeza da pele, conforme mostra a Figura 2.



Figura 2. Cartaz publicitário ao sabonete da marca Aregos, 1917

Fonte: Biblioteca Digital de Portugal, 1916.

O carácter repetitivo do cartaz, quer pelos seus elementos, quer pela sua massiva exposição nas malhas urbanas, contribui para que as imagens e mensagens se inscrevessem no imaginário coletivo das sociedades, consolidando valores e moldando comportamentos. No entanto, e pelo seu carácter imediato, à medida que o cartaz se torna familiar ao público, a sua força comunicativa tende a esgotar-se, levando à necessidade de renovação constante das estratégias visuais e discursivas do mesmo (Bortulucce, 2010, p. 321). Efetivamente, a estrutura de um cartaz deve garantir legibilidade e simplicidade, características que facilitam a sua compreensão instantânea pelo observador. Para tal, a linguagem textual deve ser simples e curta, enquanto a visual deve ser baseada num repertório de símbolos socioculturais em comum, garantindo a sua compreensão e assimilação, como referido acima.

Reunindo as características faladas até então, os cartazes podem assumir diferentes tipologias consoante as necessidades e finalidades. Destacam-se os cartazes

políticos, utilizados para divulgar ideologias e campanhas eleitorais, e os que mais nos interessaram em contexto do trabalho desenvolvido com as turmas; os culturais, destinados à promoção de eventos; os comerciais e publicitários, focados na venda de produtos ou reforço da notoriedade de uma marca; e os sociais, que procuram sensibilizar a sociedade ou grupos específicos para determinadas causas. Independentemente do tipo, o cartaz afirmou-se, ao longo da sua história, como uma ferramenta poderosa na comunicação visual e na influência do comportamento coletivo.

Segundo Moles, e apesar de se afastar da nossa conceção estética do mesmo, os primeiros cartazes são anteriores à invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XIV, sendo que o primeiro a surgir na Europa data apenas de 1454. Sendo elaborados recorrendo à xilogravura, método de fazer gravuras sobre uma placa de madeira ou metal, não apresentavam qualquer imagem, já que estas só viriam a ser incluídas no século XIX, mas apenas texto (Tuasca, 2018, p. 15).

A origem do cartaz, tal e qual como o conhecemos, está inevitavelmente associada ao aparecimento da publicidade que, em contexto europeu, recua ao século XVIII, apesar do cartaz publicitário ilustrado ter-se popularizado apenas na segunda metade do século seguinte, resultado de avanços tecnológicos e técnicos, como o advento da litografia (1798), que permitiu aumentar as tiragens, e a invenção da cromolitografia (1827), que introduziu a cor na impressão, com destaque para a França e para a obra de Jules Chéret[20], considerado o "pai do cartaz moderno" (Burke, 2017, p. 142).

Na sua análise sobre o surgimento do cartaz moderno, Luís Espada apontou quatro causas para explicar tal fenómeno: tecnológicas, socioeconómicas, socioculturais e, por fim, de natureza estética. As primeiras estão, como a designação indica, associadas a fatores tecnológicos tais como a descoberta da técnica litográfica por Aloys Senefelder nos finais do século XVIII. Relativamente aos fatores

[20] Jules Chéret (1836-1932) foi um pintor e litógrafo francês, considerado o pai do cartaz moderno pelo seu pioneirismo na criação de cartazes publicitários ao longo da segunda metade do século XIX. A sua vasta obra é marcada pela inovação na utilização da litografia, técnica que lhe permitiu reproduzir, com rigor, cores e detalhes, conferindo às suas produções um dinamismo e expressividade considerados originais para a época.

socioeconómicos, o autor refere que, à época, "vivia-se (…) um clima de grande euforia, motivado pelas repercussões da Revolução Industrial", altura na qual várias indústrias em crescimento procuraram divulgar e promover os seus produtos. Em relação às causas de natureza socioculturais, Espada menciona os avanços tecnológicos que permitiram, entre outros aspetos, a democratização da arte e da imagem, como, por exemplo, o advento da fotografia (Mesquita, 2018, pp. 34-35).

Fenómeno crescente nos meios urbanos, já no final de oitocentos e inícios do século XX o cartaz publicitário vivia, no mundo ocidental, a sua idade de ouro, enquanto o de carácter propagandístico teria de esperar mais uns anos para ganhar protagonismo como meio de comunicação de massas e abandonar o seu cunho essencialmente textual (Coutinho, 2015, p. 77). Tal aconteceu a partir de um fenómeno que veio, para sempre, mudar o mundo, a Primeira Guerra Mundial. Foi a partir de 1914 que as necessidades inerentes à guerra, como o recrutamento de civis, o financiamento e as tentativas de justificar o conflito, levaram ao desenvolvimento e à produção massiva de cartazes de propaganda como meio de comunicação de massas. (Coutinho, 2015, p. 86).

Assim, foi a partir do primeiro conflito em escala mundial, e, consequentemente, devido aos interesses dos beligerantes, que se abriu uma nova era na produção e conceção de cartazes, "utilizado[s] em uma escala até então jamais vista" (Bortulucce, 2010, p. 323). Utilizados, até ao momento, para fins maioritariamente publicitários, os cartazes assumiram, desde o início do conflito, novas finalidades e objetivos, invadindo, abundante e expressivamente, a esfera política como instrumentos de propaganda. Como refere Ana Coutinho:

> *(...) considera-se o cartaz politicamente inocente até ao início da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Os governos europeus reconheceram a eficácia da comunicação em massa dos cartazes comerciais e transportaram-nos para propósitos políticos tendo como tema primeiro e principal o patriotismo, numa espécie de culto ao país* (Coutinho, 2015, p. 84).

A importância do cartaz não se esbateu após a Primeira Guerra Mundial. Pelo contrário, foi com a ascensão ao poder de regimes totalitários, num primeiro momento, e, posteriormente, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que o

cartaz propagandístico atingiu o seu auge enquanto instrumento de comunicação e doutrinação política, amplamente utilizado por diversos líderes e nações do mundo. Ao mesmo tempo, o valor publicitário do cartaz foi também ele crescendo. Além disso, o período entre guerras ficou marcado por significativos avanços tecnológicos no setor da imprensa, os quais possibilitaram tiragens cada vez mais rápidas e numerosas. Estas inovações foram estrategicamente exploradas pelos diferentes lados do espectro político, fosse para desmoralizar o inimigo, onde cada país beligerante procurou denunciar os atos de violência exercidos pelo adversário; para convocar esforços para a guerra, e/ou para enaltecer os valores fundamentais dos regimes totalitários, como, por exemplo, o culto ao chefe, o nacionalismo e o patriotismo, através da apresentação de símbolos socioculturais previamente reconhecidos (Mesquita, 2018, p. 48).

Mesmo após o término da Segunda Guerra Mundial, o cartaz manteve a sua relevância como meio de comunicação, consolidando-se, entre as décadas de 1960 e 1980, como um objeto cultural de ampla difusão. Este período foi caracterizado por uma produção intensiva de cartazes, impulsionada pelos avanços tecnológicos da época, enquanto se verificava uma crescente valorização do cartaz enquanto obra de arte e objeto artístico. Foi apenas na década de 1990 que se registou um certo declínio na preponderância do cartaz impresso, fenómeno associado ao desenvolvimento das tecnologias digitais e à massificação da Internet. No entanto, como afirma Francisco Mesquita, esta transformação não significou a estagnação do cartaz, mas antes a sua adaptação a novas realidades tecnológicas. O autor refere que, "recentemente surgiu outra tipologia [de cartaz] que podemos denominar por cartaz digital", o qual, como o próprio nome indica, "trata-se de um cartaz cuja base de funcionamento assenta exclusivamente nas tecnologias digitais massificadas nas duas últimas décadas" e que, consequentemente, tem vindo a substituir gradualmente o cartaz impresso. Apesar das inevitáveis transformações decorrentes do progresso social e tecnológico, o cartaz preserva a sua relevância como um instrumento essencial na comunicação contemporânea, permanecendo um veículo privilegiado de transmissão de valores, ideias, conhecimento e cultura (Mesquita, 2018, p. 56).

No caso português, a história do cartaz é também ela marcada pela convergência entre arte, propaganda e comunicação visual, refletindo as transformações políticas, sociais e culturais do país. As primeiras manifestações remontam ao século XIX,

acompanhando o desenvolvimento da imprensa e da litografia, que permitiram a produção em larga escala de materiais gráficos destinados à publicidade comercial e à divulgação de eventos culturais. No entanto, foi no início do século XX que o cartaz assumiu, em Portugal, um papel mais expressivo, especialmente durante a Primeira República e o Estado Novo, períodos em que foi amplamente utilizado como meio de comunicação e instrumento de propaganda política e ideológica.

Efetivamente, as forças republicanas em muito recorreram à imagem como veículo de propaganda, não só através das caricaturas, faladas adiante, como dos cartazes, se bem que em menor número (Samara & Baptista, 2010, p. 11). Mesmo durante a Primeira Guerra Mundial, também em Portugal observávamos uma série de cartazes dirigidos, sobretudo, à população civil, com o intuito de mobilizar recursos humanos para o conflito, como também a opinião pública (Samara & Baptista, 2010, p. 75). Durante o período da Primeira República o cartaz conheceu um grande desenvolvimento, devido, entre outros fatores, à obra e ação de Raul de Caldevilla, figura central na afirmação do cartaz como meio de comunicação e expressão artística em Portugal[21] (Samara & Baptista, 2010, p. 91).

Já durante o Estado Novo (1933-1974), o cartaz assumiu um papel significativo na estratégia de propaganda do regime, sendo amplamente utilizado para difundir e comunicar os valores ideológicos do salazarismo, numa altura em que o grau de literacia da população mantinha-se ainda muito baixo. É sobre este contexto que se explica a priorização da imagem em detrimento do texto. Sob o controlo do Secretariado da Propaganda Nacional (mais tarde Secretariado Nacional de Informação, SPN/SNI), a comunicação visual foi direcionada para exaltar os pilares fundamentais do regime, entre eles, a tríade da educação nacional "Deus, Pátria e Família", o culto à figura de Salazar, o nacionalismo e a exaltação do mundo rural. Desta produção, destaca-se a série de cartazes intitulada *A Lição de Salazar* publicados

[21] Raul de Caldevilla (1877-1951) teve um papel determinante na modernização e profissionalização do cartaz durante a primeira metade do século XX. Publicitário de vanguarda e fundador da empresa *ETP — Escritório Técnico de Publicidade*, que mais tarde daria origem à *Empresa do Bolhão,* destacou-se pela introdução de novas abordagens gráficas e técnicas inovadoras na produção de cartazes, influenciado pelas tendências europeias, nomeadamente, a *Art Nouveau* e o modernismo. A sua produção abrangeu diversos domínios, desde a publicidade comercial à propaganda política e institucional, sendo particularmente relevante o contributo na promoção do turismo e na divulgação de marcas nacionais.

em 1938, distribuídos pelas várias escolas primárias do país com o objetivo de glorificar a obra realizada pelo regime, tal como assinalar a oposição entre o presente, de ordem e progresso, e o passado republicano, marcado pela desordem e instabilidade (Coutinho, 2015, pp. 94-95).

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, o cartaz em Portugal adquiriu uma nova dimensão enquanto meio de comunicação visual, tornando-se um instrumento privilegiado de mobilização política e social. A abertura democrática e a extinção da censura do antigo regime proporcionaram um crescimento exponencial da produção de cartazes, utilizados sobretudo por partidos políticos, sindicatos e movimentos populares para difundir mensagens ideológicas, apelar à participação cívica e reivindicar direitos. Como observa Anna Coutinho, a estética destes cartazes refletia a efervescência do período, caracterizando-se pela experimentação gráfica e pelo forte impacto visual, assumindo um papel central na construção da identidade visual da revolução. Paralelamente, o cartaz consolidou-se também como veículo de promoção cultural. Nas décadas seguintes, com o avanço das tecnologias digitais e a diversificação dos meios de comunicação, a produção de cartazes sofreu transformações significativas, mantendo, contudo, a sua relevância no panorama da comunicação visual contemporânea (Coutinho, 2015, p. 96).

1.4.1. O cartaz como recurso didático na — e para a — História

O cartaz constitui um recurso didático valioso no ensino da História, pois permite aos alunos analisar representações visuais do passado e compreender a forma como determinados acontecimentos, ideologias ou mudanças sociais foram comunicados e interpretados ao longo do tempo. Enquanto fonte iconográfica, o cartaz possibilita o desenvolvimento da literacia histórica e visual, ao estimular a análise crítica das mensagens que procura transmitir e do seu contexto de produção. A sua utilização em contexto educativo favorece a exploração de diferentes temáticas, desde a propaganda política até às transformações culturais, incentivando os alunos a questionar e interpretar diferentes perspetivas históricas. Além disso, a análise de cartazes históricos estimula o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

O cartaz, enquanto documento visual, representa uma fonte histórica de grande valor nas aulas de História, já que possibilita uma abordagem direta ao passado, permitindo aos alunos analisar e interpretar vestígios das sociedades que os produziram. De acordo com Lília dos Santos, uma fonte histórica é definida como tudo o que foi produzido pelos seres humanos ou que traz vestígios das suas ações e interferência no mundo, proporcionando acesso significativo à compreensão do passado (Santos, 2020, p. 7). Ao fazer uso de cartazes nas suas aulas, o professor abre caminho à transformação desses objetos culturais em fontes históricas, tornando-os peças fundamentais para o estudo de diferentes períodos e fenómenos históricos. Como documentos criados com um propósito comunicativo, os cartazes não devem ser vistos apenas como imagens ou peças gráficas, mas veículos de mensagens que revelam conteúdos pertinentes sobre o contexto social, político e cultural da época em que foram criados.

Ao utilizar o cartaz como recurso didático, é essencial que o professor leve os alunos a compreenderem que cada elemento visual e textual possui uma função específica dentro de um processo comunicativo e persuasivo. Detalhes como a postura dos personagens, a escolha das cores, gestos e símbolos apresentados não são inocentes, mas carregam significados que ajudam a construir e a transmitir, de forma eficaz, um discurso. Além disso, a análise do conteúdo textual presente no cartaz mostra-se por vezes crucial para se desvendar as entrelinhas da mensagem. Como mencionado pela autora, "é o conteúdo da mensagem que nos dará pistas sobre o contexto de produção (histórico, social e cultural), função (que objetivo teve ao ser produzido), autoria, data de produção, circulação e público-alvo", fatores essenciais à análise documental (Santos, 2020, p. 9).

Ao se depararem com um cartaz histórico, é importante que os alunos entendam o impacto que este tinha na sociedade de seu tempo. Assim, a análise do cartaz permite explorar não apenas a sua função social e política, mas também a forma como ele se relaciona emocionalmente com o espectador, incentivando-o a se identificar com a mensagem e sentir-se parte de um movimento ou causa maior. Essa compreensão mais profunda do cartaz como um objeto histórico e comunicativo enriquece a aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes uma visão mais abrangente e crítica dos eventos passados (Santos, 2020, p. 9).

Embora o uso de cartazes como recurso didático apresente diversas potencialidades na sala de aula de História, mostra-se necessário considerar algumas limitações que podem surgir na sua utilização como ferramenta para a construção do conhecimento histórico. Primeiramente, a interpretação de cartazes exige dos alunos uma capacidade crítica e analítica avançada, uma vez que estes documentos nem sempre são imediatamente acessíveis ou compreensíveis, especialmente quando estão inseridos em contextos históricos distantes ou não tão bem conhecidos pelos alunos. A ausência de uma contextualização adequada pode resultar em interpretações simplistas ou errôneas, prejudicando o entendimento profundo das mensagens que os cartazes veiculam. Outro ponto crítico é a potencial subjetividade na interpretação das imagens, uma vez que as mensagens veiculadas podem ser entendidas de formas diferentes, dependendo da bagagem cultural e das experiências pessoais dos alunos, o que pode gerar interpretações divergentes e, em alguns casos, dificultar a construção de um consenso em sala de aula. Além disso, a utilização de cartazes na sala de aula pode ser dificultada pela necessidade de recursos tecnológicos que nem sempre se apresentam disponíveis nos estabelecimentos de ensino, o que pode comprometer a eficácia da análise visual destes documentos.

1.5. A caricatura

> "Em política a caricatura é de boa guerra. É uma arma terrível, mas não desleal, porque, se exagera o falso, é para impedir que haja alguém que caia nele; a caricatura diz de mais para que nós digamos apenas o suficiente."[22]

O termo "caricatura" tem origem no latim *caricare*, que significa "carregar" ou "exagerar", refletindo a essência desta forma de representação gráfica, que se caracteriza, comummente, pela amplificação e/ou distorção de certos traços físicos e expressivos. Embora as suas raízes possam ser encontradas na arte da Antiguidade, a caricatura desenvolveu-se como género próprio a partir do Renascimento, como

[22] Silva, P. (2011) *Citações e Pensamentos de Eça de Queirós*. Lisboa: Leya.

falaremos adiante. Ao longo dos séculos, a caricatura evoluiu como meio de expressão artística e comunicativa, sendo utilizada em diferentes contextos, desde o simples entretenimento à atroz crítica sociopolítica.

Entendida como um meio de representação cultural e social, transmissora de valores, ideias e mensagens, foi nesse sentido que a caricatura, em forma de imagem, foi aqui escolhida como objeto de investigação e trabalho. Afirmando-se como fonte para o conhecimento histórico, e considerada por muitos como uma "arma", tal como refere a citação que deu início a este subcapítulo, a caricatura tem sido, ao longo da sua história, "uma voz que machuca sem piedade, que satiriza, ironiza, (…) e que mesmo diante da censura, através das metáforas, denuncia a reivindica os problemas sociais e políticos", não raras vezes objetos de estudo na sala de aula de História (Silva, 2009, p. 3).

De acordo com Borregales, a caricatura "é uma forma de expressão (gráfica quase sempre) que distorce ou acentua a aparência ou características de uma pessoa, não necessariamente para ridicularizá-la… Porém, o mais frequente é que a caricatura contenha intenção crítica ou satírica (…)", seja ela individual, ou direcionada a um grupo social específico e/ou para uma sociedade em geral (Borregales, 2017, p. 113). Em consonância, Fonseca afirma que a caricatura "é a representação plástica ou gráfica de uma pessoa, tipo, ação ou ideia interpretada voluntariamente de forma distorcida sob seu aspeto ridículo ou grotesco", referindo que é um desenho que "pelo traço, pela seleção criteriosa de detalhes, acentua ou revela certos aspetos ridículos de uma pessoa ou de um facto" (Fonseca, 1999, p. 29).

Amadeu Carvalho Homem apresenta duas abordagens para definir a caricatura. Por um lado, o autor defende uma conceção mais abrangente e com a qual concordamos, na qual a caricatura resulta da fusão entre o humor e a imagem, promovendo um exagero intencional que transforma qualquer situação em algo risível (Homem, 2020, p. 40). Nessa perspetiva, a caricatura não se restringe à simples distorção de traços físicos, mas abrange também imagens satíricas que expressam críticas de teor político, ampliando, assim, o seu significado para além da deformação estética (Homem, 2020, p. 85). Por outro lado, outros autores defendem uma definição

mais estreita, limitando o conceito à representação onde ocorre a distorção de aspetos anatómicos ou fisionómicos do ser humano (Homem, 2020, p. 17).

Segundo Borregales, a caricatura pode tomar diferentes formas: escrita (tipo impressa), imagem (tipo fotográfica), em objeto (tipo escultórica), se transmitida via rádio e televisão (tipo radiofónica e televisa). O autor propõe ainda uma classificação das caricaturas em cinco categorias, considerando os propósitos para os quais são criadas. A primeira delas é a caricatura editorial, que se baseia em notícias atuais para construir uma crítica, tendo os jornais como meio de divulgação. Em seguida, destaca-se a caricatura pessoal, caracterizada pela representação exagerada dos traços faciais e corporais. A caricatura política, por sua vez, reflete as dinâmicas governamentais de um dado contexto e período, enquanto a tipologia "costumbrista" enfatiza a retratação dos hábitos, costumes e estereótipos característicos de uma sociedade. Por fim, a caricatura ilustrativa, que geralmente acompanha um texto e é publicada na imprensa (Borregales, 2017, p. 115). Independentemente da sua natureza, a caricatura costuma reunir cinco elementos: simbolismo, os elementos que devem ser facilmente reconhecidos pelo público; exagero, tendo em conta que aquilo que a caricatura nos mostra não é a visão literal da realidade; legenda, analogia e, por fim, a ironia (Cândido, 2017, pp. 65-66).

Neste sentido, a caricatura é compreendida como uma representação artística, uma arte gráfica, um meio de expressão e de comunicação que se destaca, particularmente, pelo facto de procurar provocar, de forma propositada, humor e riso a quem a observa, podendo prescindir do uso de palavras sem que a sua finalidade seja prejudicada (Borregales, 2017, p. 112). Contudo, não nos deixemos enganar. Como referimos acima, o carácter humorístico da caricatura não é inocente nem neutro, já que visa provocar reações, assumindo-se, quase sempre, como crítico e denunciante, sendo a partir deste que o público é coagido a refletir, questionar e problematizar determinada situação ou comportamento, baseados na sua realidade temporal (Santos, 2015, p. 15). Toda a caricatura é nitidamente intencional. Deste modo, a imagem caricatural é uma criação do quotidiano para o quotidiano, uma arte efémera, já que a sua produção se prende a um determinado momento histórico, partilhado em comum

por uma mesma sociedade que compartilha "o imediatismo da memória coletiva" de uma realidade (Lopes, 2009, p. 51).

Em consonância com o cartaz, a caricatura assume-se como um vestígio cultural de uma determinada sociedade que, ao contrário de outros, caracteriza-se também pelo seu poder de síntese. Através da combinação harmoniosa[23] de um conjunto modesto de elementos figurativos e tipográficos, estes últimos de carácter opcional e pessoal por parte do autor, o objetivo da caricatura é transmitir um discurso/mensagem de forma direta e de fácil compreensão para quem a observa (Borrogales, 2017, p. 126).

Segundo Amadeu Carvalho Homem, por mais que as distorções e transformações do aspeto físico das personagens estejam presentes, a caricatura só consegue comunicar de forma plena se o caricaturista tiver em consideração o cuidado de "tomar a salvaguarda de um mínimo de elementos identificativos (…) que permitam concluir, sem sombra de dúvidas, sobre a identidade do visado (…)" (Homem, 2020, p. 43). Deste modo, a eficácia da caricatura como meio de comunicação não reside apenas na capacidade de provocar riso através da distorção e ridicularização das figuras representadas, mas também na forma como mantém ícones e símbolos alegóricos que permitam ao público reconhecer, de forma rápida, os elementos visuais e simbólicos utilizados pelo caricaturista (Sousa, 2010, p. 24).

Sendo a caricatura "uma fonte de lacunas, silêncios, códigos, sinais que precisam ser decifrados", esta arte gráfica assenta num complexo jogo de equilíbrio entre o exagero expressivo e a preservação de um repertório de referências e símbolos culturais, sociais e políticos reconhecidos universalmente dentro do contexto em que é produzida. Só desta forma se pode garantir que a sua mensagem pode ser plenamente compreendida (Oliveira, 2019, p. 32).

De acordo com Ildemaro Torres, a palavra "caricatura" surgiu em Bolonha, Itália, no século XVII. Este conceito fora empregue, pela primeira vez, por Giovanni

[23] Como afirma Girija Srinivasalu no artigo *Using cartoons as effective tools in teaching learning process of social science* (2016), a relação entre imagem e texto nas caricaturas vai além da simples função explicativa. O texto não se limita a ser uma legenda, nem a imagem atua apenas como ilustração; ambos os elementos interagem de forma complementar, criando um significado único e intencional, conforme desejado pelo autor.

Passeri[24], escritor e biógrafo, para se referir aos desenhos humorísticos dos irmãos Annibale e Agostino Carracci[25], considerados os precursores dos desenhos caricaturais. Nos seus estudos de figuras humanas, os irmãos Carracci exploraram o exagero expressivo como forma de capturar traços distintivos de forma satírica e humorística. Diferente da tradição clássica da época, que zelava pela idealização do Homem, os Carracci experimentaram a deformação propositada de rostos e corpos. Neste sentido, as suas representações são tradicionalmente consideradas como um dos primeiros passos para o desenvolvimento da caricatura como género autónomo (Gervereau, 2007, p. 132-133).

Por mais que seja do nosso interesse traçar aqui uma breve história da caricatura, mostra-se importante afirmar que o recurso ao exagero para fins humorísticos em representações pictóricas é, como afirma Carvalho Homem, quase tão antigo como a própria arte de desenhar (Homem, 2020, p. 18). No livro *Riso e Poder: Estudos sobre a imagem satírica*, o autor apresenta-nos um desenho caricatural que data do séc. III, um dos mais antigos a ser descobertos até ao presente. O mesmo encontra-se no Monte Palatino, em Roma, naquele que teria sido o palácio do Imperador romano Calígula. O desenho mostra-nos a figura de um ser humano, com cabeça de asno, a ser crucificado. Tendo em conta o seu tempo e espaço históricos, o autor concluiu que tal representação serviu como sátira pagã à morte de Jesus Cristo na cruz, confirmando, e recorrendo a outros exemplos, que a arte de caricaturar esteve presente ao longo da História e que, como referido anteriormente, a imagem foi desde cedo um meio pelo qual os humanos comunicavam entre si e perpetuavam a memória (Homem, 2020, pp. 18-19).

[24] Giovanni Battista Passeri (c. 1610-1679) foi um pintor e biógrafo italiano conhecido, especialmente, pelo seu trabalho como cronista de artistas do séc. XVII. Embora a paixão pela pintura, considera-se que o seu maior contributo tenha sido na escrita, exatamente pela coleção de biografias de artistas que viveram em Roma ao longo do séc. XVII. Foi na obra *Vite de' pittori, scultori ed architetti che anno lavorato in Roma, morti dal 1641 fino al 1673,* publicada pela primeira vez em 1772, que Passeri documentou o termo "caricatura" para se referir às representações dos irmãos Carracci.

[25] Annibale Carracci (1560-1609) foi um pintor e desenhista italiano do finai do Renascimento, conhecido pelo seu papel na renovação da pintura italiana. Juntamente com seu irmão Agostino (1557-1602) e primo Ludovico, fundou a Escola de Bolonha (sécs. XVI-XVII), que promoveu uma síntese entre o idealismo renascentista e a observação naturalista. Destacou-se por obras monumentais, como os frescos do Palazzo Farnese, em Roma, mas também pelos seus estudos gráficos, nos quais explorou o exagero expressivo, sendo, por isso, considerado um dos precursores da caricatura na arte europeia.

Na mesma obra, Carvalho Homem destaca um fenómeno histórico que impulsionou significativamente a produção de satirizações iconográficas: as guerras religiosas do século XVI entre reformistas e contrarreformistas. Neste contexto, a caricatura e outras representações visuais satíricas assumiram um papel central na propaganda ideológica, funcionando como instrumentos de ataque e deslegitimação do adversário moral. Tanto protestantes como católicos recorreram amplamente a imagens ridicularizadoras para expor os vícios e corrupções que atribuíam ao lado oposto, reforçando, assim, a polarização religiosa e política da época. Ao longo de todo o século XVI, tais representações consolidaram-se como armas simbólicas de combate, servindo não apenas para satirizar, mas também para moldar perceções e influenciar a opinião pública (Homem, 2020, pp. 34-36).

Segundo Borregales, a sátira de carácter político nasceu e foi-se desenvolvendo, se bem que precocemente, ao longo do séc. XVII, quando são publicados os primeiros periódicos ilustrados em países como a França, Inglaterra e Alemanha, pioneiros no recurso à caricatura como meio de expressão e comunicação (Borregales, 2017, p. 114). Como se entende, a própria caricatura foi ganhando protagonismo no espaço público à medida que a imprensa se foi desenvolvendo tecnologicamente. Osvaldo Macedo de Sousa, na sua obra *As Caricaturas da Primeira República*, afirma que no séc. XVIII, e resultante destes avanços, a criação e circulação de jornais foi-se tornando cada vez mais massiva, democratizando o acesso à informação, ao conhecimento, a novas ideias e imagens, entre as quais se destacou a caricatura gráfica (Sousa, 2010, p. 8).

O século XVIII mostra-se ainda de grande importância para a história das caricaturas devido a outro acontecimento fraturante: a Revolução Francesa. Nas décadas 40 e 50 do mesmo século, na França, eram ainda raras as imagens caricaturais, críticas da decorrente situação sociopolítica, que circulavam entre o grande público. Contudo, na Revolução Francesa, "a par de uma revolução ideológica verificou-se também uma revolução da caricatura, que se tornaria numa arma jornalística fundamental para a era moderna" (Sousa, 2010, p. 8). O advento da Revolução,

acompanhada pela invenção da litografia em 1796[26], vieram mudar, para sempre, a produção, circulação e o impacto que as caricaturas passariam a ter entre as massas populacionais (Homem, 2020, p. 38).

Segundo Carvalho Homem, a função crítica da imagem é anterior às revoluções liberais, contudo, o autor afirma que foi a partir, e durante, a Revolução Francesa, que se começou a produzir em maior número e consistência imagens satíricas (Homem, 2020, pp. 15-16). A este respeito, parece-nos pertinente afirmar que a Revolução constituiu um marco decisivo para a afirmação da caricatura enquanto ferramenta de expressão política e social no contexto europeu. Conforme refere o autor, "só a partir deste momento [foram] lançados os alicerces de uma sistemática sátira gráfica ao serviço de um projeto de transformação social". A crescente importância atribuída à imagem satírica deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento por parte das diversas fações em conflito da sua capacidade de influenciar a opinião pública. Dessa forma, a produção de estampas caricaturais aumentou significativamente, ainda que os textos escritos se mantivessem, ainda nesta altura, predominantes na comunicação de carácter satírico (Homem, 2020, p. 19).

Como se entende, um dos aspetos distintivos da caricatura revolucionária (e contrarrevolucionária) deste período reside no anonimato dos seus autores. O receio da censura e das represálias fez com que a esmagadora maioria destas caricaturas não fossem devidamente assinadas. Paralelamente, verificou-se, ao longo do período revolucionário, uma inversão na apresentação da sátira: se antigamente a imagem surgia como complemento da mensagem textual, a partir deste momento ela passou a assumir um papel central, relegando, gradualmente, o texto para uma função acessória, meramente elucidativa da informação veiculada pela imagem (Homem, 2020, pp. 20-21).

[26] A técnica litográfica foi inventada pelo alemão Aloys Senefelder (1771-1834), e contribuiu para revolucionar o mundo da impressão ao permitir uma reprodução mais barata, rápida e detalhada das imagens. Esta inovação teve, efetivamente, um impacto significativo na produção de caricaturas, tendo facilitado a sua difusão em grande escala, já que permitiu um grande aumento das tiragens, tornando-as mais acessíveis aos grande público.

No contexto revolucionário desencadeou-se uma autêntica "guerra de caricaturas" entre os apoiantes da monarquia absoluta e os revolucionários. Enquanto as caricaturas revolucionárias procuraram desacreditar as instituições do Antigo Regime, as contrarrevolucionárias promoveram um discurso de exaltação dos valores tradicionais, entre eles os de carácter católico e de estabilidade política pré-Revolução (Homem, 2020, pp. 24-27). A circulação destas imagens caricaturais deu-se essencialmente através da imprensa. Em 1791, foi publicada a *Collection Générale des Caricatures de la Revolution Française,* seguida, em 1792, pela *Histoire des Caricatures de la Revolte des Français*, uma publicação periódica que apresentava a curiosa particularidade de expor, lado a lado, caricaturas revolucionárias e contrarrevolucionárias, com o intuito de promover um confronto visual direto entre as diferentes perspetivas sociopolíticas (Homem, 2020, p. 28).

A perceção da caricatura como uma poderosa arma de propaganda política nasceu neste período, sendo amplamente utilizada para mobilizar o apoio popular e reforçar determinadas narrativas políticas. Instrumento de comunicação que conduz à introspeção, a caricatura foi descrita por Carvalho Homem como "uma espécie de escrita falada e colorida que convinha maravilhosamente aos iletrados", alcançando, assim, um público vasto e heterogéneo. Dessa forma, a Revolução Francesa consolidou o papel da caricatura como um meio eficaz de comunicação visual e de intervenção política, um legado que se prolongaria muito para além deste período histórico, como abordaremos de seguida (Homem, 2020, p. 28).

A partir do século XIX, a sátira gráfica expandiu-se ampla e significativamente. Foi durante este período que surgiram inúmeros jornais satíricos que desempenharam um papel fundamental na crítica política e social da época. Entre os mais influentes destacamos, por exemplo, *La Caricature* (França, 1830-1835), *Punch* (Inglaterra, 1841), *Berliner Cjarivari* e *Kladderadatsch* (Alemanha, 1847 e 1848, respetivamente) e, por fim, *II Fischietto* (Itália, 1848) (Gervereau, 2007, p. 133). Acompanhando esta tendência, também Portugal viu nascer a caricatura ao longo destes anos, tendo sido na década de 1830 que surgiram os primeiros jornais satíricos, tais como *A Caricatura* (1837), *O Ramalhete* (1837-1839), o *Procurador dos Povos* (1838-1848), *A Macaca* (1842-1848) e *O Óculo* (1847), entre outros (Sousa, 2010, p. 10).

A caricatura política em Portugal surgiu num contexto de grandes transformações políticas e sociais, tendo as suas primeiras manifestações ligadas à crítica ao regime monárquico. Segundo Osvaldo de Sousa, "a Caricatura, em Portugal, nasceu com o liberalismo, mas cresceu pelo republicanismo" (Sousa, 2010, p. 25). A primeira caricatura política portuguesa surgiu em 1807, aquando da fuga da família real para o Brasil, deixando o país à mercê das invasões francesas. Esta primeira manifestação foi, naturalmente, antimonárquica, refletindo o descontentamento por parte da população com a ausência do rei e o impacto da ocupação estrangeira.

Apesar desta primeira manifestação, e de acordo com o autor, a data oficial do nascimento da caricatura de imprensa em Portugal é considerada o dia 12 de agosto de 1847, com a publicação do *Suplemento Burlesco* do jornal *O Patriota*, um periódico semanal "marcadamente setembrista" e com "um forte cunho panfletário e anticabralista" (Sousa, 2010, pp. 10-11). Foi nesse contexto que a caricatura, a primeira tipologia de imagem usada na imprensa para criticar e satirizar figuras e eventos sociais, se consolidou nos jornais portugueses (Mendes, 2022, p. 39). Durante o século XIX, surgiram, ainda, outros periódicos humorísticos como, por exemplo, *O Torniquete, Demócrito* e *O Duende*, e destacaram-se caricaturistas como Manuel Macedo, Nogueira da Silva e Manuel Maria Bordalo Pinheiro, pai de Rafael Bordalo Pinheiro. Estes artistas foram pioneiros na utilização da caricatura para abordar temas como a Guerra Civil da Patuleia e o movimento da Regeneração, consolidando a caricatura como uma ferramenta crítica no discurso político da época (Mendes, 2022, p. 41).

Rafael Bordalo Pinheiro (1846-1905), nascido em Lisboa dentro de uma família de artistas, emerge como uma figura central na evolução da caricatura em Portugal. Embora alguns historiadores o classifiquem como o pai da caricatura de imprensa, essa designação é objeto de debate, uma vez que outros artistas contribuíram para o desenvolvimento inicial deste género, como referimos acima (Sousa, 2010, pp. 10-11). O que não se pode negar é que o seu contributo trouxe, efetivamente, uma renovação significativa à arte da caricatura, conferindo-lhe uma nova dinâmica e ampliando as possibilidades expressivas do comentário social e político (Sousa, 2010, p. 12).

A criação da sua personagem de destaque, o *Zé Povinho*, deu-se a 12 de junho de 1875 em contexto das festas populares em honra ao Santo António, numa revista da sua autoria, *A Lanterna Mágica*, constitui o marco mais emblemático da sua obra e transformou-se num símbolo resistente e intemporal da identidade portuguesa. Esta figura estereotipada, aspeto comum da arte caricatural, que personifica o indivíduo comum, "desconfiado mas ingénuo", e Portugal, "país que ainda representa[va] um desenvolvimento inferior tendo em conta os outros países europeus", surgiu num contexto de crítica intensa à realidade social e política do país, diferenciando-se dos modelos artísticos prevalentes em outras nações europeias (Mendes, 2022, pp. 44-46). Tendo criado um símbolo coletivo e dado nome à consciência nacional do povo português, a influência de Bordalo Pinheiro ultrapassou, de facto, as fronteiras portuguesas, tendo o seu percurso passado também pelo Brasil, afirmando-o como um dos pioneiros que redefiniu a caricatura e consolidou a sua importância no panorama cultural português (Santos, 2015, p. 26).

Durante a Primeira República Portuguesa (1910-1926), a caricatura consolidou-se como um poderoso meio de crítica sociopolítica, desempenhando um papel essencial na articulação, ou denúncia, das ideias republicanas. Veículos de imprensa de orientação republicana adotaram a caricatura para denunciar as contradições e injustiças sociais. Publicações humorísticas de destaque, como o *Suplemento Humorístico* do jornal *O Século* (1897-1921) e *Os Ridículos* (1900-1963), exerceram um papel determinante ao acompanhar e criticar o cenário político da época. Enquanto o primeiro periódico encerrou as suas atividades em 1921, o segundo perdurou até os anos 60, demonstrando a longevidade e pertinência da caricatura como ferramenta de análise e resistência mesmo durante períodos de regimes autoritários como foi o Estado Novo (Sousa, 2010, pp. 86-87).

Como se entende, o controlo e a força da censura aplicada pelo regime de António Oliveira de Salazar condicionaram, em muito, a arte da caricatura como meio de crítica sociopolítica e forma de denúncia e protesto. Apesar disto, é importante referir que artistas como João Abel Manta (1928) utilizaram de forma estratégica a clandestinidade para garantir a circulação contínua de imagens caricaturais durante o Salazarismo (Almeida, 2015, p. 26).

Após a Revolução dos Cravos a 25 de abril de 1974, traçou-se o caminho para a liberdade de expressão e a caricatura em Portugal passou a desfrutar de uma nova era, marcada pela possibilidade de abordar temas de forma mais aberta e irreverente. Contudo, e como aborda Hélder Almeida, a liberdade recém-adquirida não foi capaz de manter o mesmo impacto e força crítica que caracterizavam as caricaturas durante o regime do Estado Novo. Embora os caricaturistas tenham ganhado espaço para criticar o poder e os acontecimentos sociais, muitos passaram a cair numa certa banalidade, refletindo mais sobre as trivialidades da vida quotidiana do que sobre questões políticas e sociais urgentes. A recente consciência de liberdade trouxe consigo a ausência de limites e, com isso, a caricatura foi se afastando da sua vertente mais incisiva e contestatória, tornando-se por vezes um reflexo menos contundente da realidade atual (Almeida, 2015, p. 18).

1.5.1. A caricatura como recurso didático na — e para a — História

A caricatura assume um papel relevante como recurso didático no ensino da História, não só pela sua natureza visual mas também pelo seu valor enquanto fonte primária, quando contemporânea à situação e personagens que representa, "visto que é possível aceder em primeira mão a características sociais e políticas a partir do desenho satírico" (Mendes, 2022, p. 55). Sendo uma representação gráfica que traduz e interpreta, de forma crítica, parte de uma realidade, ideologias, acontecimentos e figuras históricas, a caricatura permite aos alunos explorar o modo como determinados períodos foram percecionados, problematizados e debatidos na sua época. Para além de incentivar a análise de contextos políticos, sociais e económicos de uma sociedade, a sua utilização em sala de aula estimula o pensamento e o espírito críticos, ao desafiar os alunos a interpretar intenções, estereótipos e estratégias de persuasão subjacentes às imagens. Deste modo, a caricatura não só enriquece o ensino da História, tornando-o mais dinâmico e reflexivo, como também contribui para o desenvolvimento da literacia visual, conjunto de competências que consideramos essenciais, faladas anteriormente.

A utilização da caricatura como fonte de grande riqueza informativa e recurso didático no ensino da História revela-se uma abordagem inovadora, se bem que ainda

pouco consolidada no panorama educativo, já que, e como refere Maria do Céu Melo, o seu uso "como fonte histórica é apenas feito em situações muito pontuais" (Melo, 2008, p. 170). A sua análise em sala de aula deve ser conduzida, juntamente por aluno e professor, com um olhar crítico e devidamente contextualizado, já que nenhuma fonte pode estar isenta de questionamento, considerando fatores como o momento e o local da sua produção (conhecer o contexto histórico em que a caricatura foi produzida), o meio de publicação (identificar o público a que se destina) e a intenção do autor (perceber as motivações do artista, ideológicas, sociopolíticas, …), de modo a captar os significados e as implicações subjacentes (Mendes, 2022, p. 56). Toda esta contextualização torna-se ainda mais pertinente se considerarmos que a caricatura é capaz de distorcer mais a realidade social do que propriamente a refletir (Lopes, 2020, p. 52).

No ensino da História, a caricatura possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, ao incentivar a problematização e interpretação de narrativas e o questionamento de determinados estereótipos, como referimos. Em vez de oferecer certezas e verdades absolutas, estes documentos iconográficos estimulam o debate e a reflexão sobre diferentes perspetivas de um mesmo acontecimento ou personagem histórica, levando os alunos a compreender que as caricaturas são, simultaneamente, portadoras de mensagens implícitas e explícitas. Além disso, ao funcionarem como construções e meios de representação socioculturais, as caricaturas refletem a mentalidade e os valores de uma determinada época, constituindo-se como testemunhos da cultura e da sociedade que as produziu, ou, pelo menos, "uma visão da história da atualidade do artista" (Borregales, 2017, p. 122).

Destarte o seu potencial educativo, as caricaturas continuam a ser subvalorizadas na construção do conhecimento histórico, não sendo frequentemente reconhecidas como recursos didáticos pertinentes. Contudo, a produção gráfica de humor interage constantemente com o processo histórico em que se insere, transmitindo visões críticas e subjetivas que permitem compreender melhor as dinâmicas do passado. Deste modo, a caricatura não deve ser considerada apenas uma manifestação humorística, na medida em que contribui para, quem sabe, um momento de aula mais divertido e jocoso, mas antes como um instrumento de análise histórica que permite, aos alunos, aceder a perceções e representações do passado, tal como explorar as transformações

e permanências de uma determinada sociedade. A sua utilização no ensino da História contribui para diversificar as metodologias pedagógicas, estimulando uma capacidade de interpretação mais crítica das fontes visuais e promovendo a literacia visual e histórica dos alunos. Dessa forma, a caricatura afirma-se como um recurso didático valioso para a compreensão das mentalidades e construção do conhecimento histórico (Oliveira, 2019, p. 21).

Apesar das suas potencialidades como recurso didático, a utilização da caricatura no ensino da História apresenta algumas limitações que devem ser cuidadosamente consideradas. Efetivamente, o processo de descodificação de uma caricatura raramente se revela isento de dificuldades, até pelo facto de os alunos muitas vezes não as encararem como possíveis fontes de informação. A sua natureza artística, assente no exagero e na ironia, pode dificultar a interpretação por parte dos alunos, exigindo um esforço acrescido na decifração dos significados implícitos e trocadilhos da imagem. Além disso, a compreensão da caricatura está intrinsecamente ligada ao contexto em que foi produzida, o que pode representar um obstáculo para estudantes que desconhecem os acontecimentos e referências da época. Outro aspeto a ter em conta é a subjetividade inerente à caricatura, uma vez que reflete as convicções e intenções do seu autor, não sendo, portanto, uma fonte isenta de viés. Assim, para que a caricatura possa ser eficazmente integrada no ensino da História, torna-se essencial uma abordagem pedagógica que forneça o enquadramento necessário à sua interpretação, promovendo uma leitura crítica que permita compreender tanto os seus conteúdos explícitos como as mensagens subjacentes, como referido acima (Mendes, 2022, p. 58).

1.6. O cartaz e a caricatura no manual escolar adotado

No presente subcapítulo pretendemos analisar o manual escolar de 9º ano com o qual trabalhamos ao longo de todo o ano letivo, com o intuito de aferirmos se os cartazes e as caricaturas são documentos iconográficos selecionados de forma consistente para trabalhar os conteúdos programados. O manual de 9º ano adotado no estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio foi o *Somos História* da autoria de Andreia Andrade, Helena Vieira, Patrícia Remelgado e Teresa Magano, com revisão

científica de Andreia Arezes (Andrade, Vieira, Remelgado & Magano, 2023). No mesmo foram contabilizados, entre os vários domínios e subdomínios, 35 cartazes e 18 caricaturas.

O manual adotado apresenta 35 cartazes, correspondendo, entre o universo de 289 imagens do mesmo, cerca de 12,1% do total de documentos iconográficos[27]. É no domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* e, por sua vez, no subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia,* que podemos encontrar um maior número de cartazes, contando com cerca de vinte, mais de metade da amostra total. Tal facto é facilmente explicável tendo em conta que é nesta parte dos conteúdos que se aborda, entre outros, os regimes totalitários, tema apelativo ao estudo e compreensão da propaganda que tantas vezes se apresenta em formato visual. No que concerne aos restantes domínios e subdomínios, o número de cartazes apresentados como documentos mostra-se, de certa forma, consistente, não havendo nenhum outro que se destaque. Destarte, é curioso constatar que o subdomínio *A II Guerra Mundial* não apresenta qualquer cartaz enquanto ilustração ou documento, por mais que este período da História seja propício e rico, por exemplo, para o estudo da propaganda de guerra.

A esmagadora maioria dos cartazes selecionados encontra-se indevidamente identificada, na medida em que estão ausentes elementos fundamentais tais como a data de publicação e o autor dos mesmos. Efetivamente, esta foi a grande lacuna que encontrámos: muitos destes documentos/fontes não são identificados como tal, ou, pelo menos, não da forma como o são as fontes escritas, já que a autoria dos mesmos é quase sempre desconhecida ou ocultada. Um dos poucos casos em que verificamos a identificação do autor e a datação correta encontra-se no subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia*, aquando dos conteúdos sobre o Estado Novo em Portugal, quando são apresentados os cartazes de "A lição de Salazar", publicados em 1938 e da autoria de Jaime Martins Barata (1899-1970).

Apresentada e analisada a presença de cartazes no manual adotado pela escola na qual se realizou o estágio, sentimos o interesse de compreender de que forma é que

[27] Veja-se Anexo 1.

estes eram, ou não, trabalhados pelo mesmo, isto é, se são colocadas, ou não, propostas de exercícios que têm como objeto único de análise estes documentos. Observamos que a maioria dos cartazes presentes no manual é acompanhada por propostas de exercícios que orientam a sua análise e/ou interpretação. Por outro lado, tal facto evidencia que apenas uma parcela reduzida dessas imagens se encontra no manual de forma meramente ilustrativa. Posto isto, decidimos ainda, por curiosidade, verificar que questões eram colocadas, e numa tentativa de simplificar esta breve análise, decidimos "categorizá-las" em três grandes tipos diferentes, as *Questões de Identificação e Descrição Elementar, Questões de Análise e Interpretação de Mensagem* e, por fim, *Questões de Relação e Explicitação de Conteúdos.*

A primeira categoria abrange perguntas que visam a verificação da capacidade dos alunos em reconhecer e descrever informações explícitas presentes nos cartazes. As questões desta natureza focam a identificação de elementos factuais e dados concretos — por exemplo, a identificação do país de origem dos cartazes, tal como a identificação dos países responsáveis pela sua produção. Ao se concentrar na observação e na descrição imediata dos conteúdos visuais, estas atividades servem como base para a compreensão inicial dos materiais apresentados, permitindo que os alunos estabeleçam um ponto de partida para análises subsequentes, o que raramente acontece, tendo em conta que não são colocadas outras questões, mas apenas uma, no máximo, a cada um dos cartazes apresentados acima. Assim sendo, e, no fundo, estas questões funcionam como um instrumento de diagnóstico que verifica a familiaridade e a perceção dos alunos acerca dos elementos essenciais expostos nos cartazes.

Na segunda categoria, verificámos que algumas questões propõem já uma reflexão mais aprofundada acerca do significado e das intenções comunicativas dos cartazes. As atividades incluem indagações sobre o que os cartazes pretendem ilustrar ou transmitir, desafiando os alunos a extrapolarem o conteúdo visual e a interpretarem as possíveis mensagens subjacentes. Esse processo não só estimula a capacidade analítica — ao fazer com que os alunos considerem o contexto histórico, simbologias e implicações culturais implícitas na comunicação visual –, mas também promove a literacia visual. Ao serem conduzidos a descodificar os elementos da imagem, os alunos desenvolvem uma leitura crítica da mesma.

Por fim, as propostas que incluímos na terceira categoria visam que seja feita uma articulação entre os conteúdos aprendidos e os elementos representados nos cartazes, exigindo dos alunos uma abordagem integradora e explicativa. As propostas deste tipo solicitam já a associação dos elementos visuais com conceitos históricos, como a explicação de ideais políticos e/ou económicos (por exemplo, o ideal de autarcia da Itália de Benito Mussolini e os princípios/características do Estado Novo em Portugal) a partir da análise dos cartazes. Esta abordagem visa não apenas a compreensão dos cartazes enquanto artefactos visuais, mas também a capacidade de os relacionar com os saberes teóricos e históricos, promovendo uma aprendizagem significativa. Desta forma, estas propostas desafiam os alunos a construir pontes entre a observação empírica e a reflexão crítica sobre os conteúdos estudados, consolidando o conhecimento adquirido em sala de aula.

A análise dos cartazes presentes no manual revela que, embora constituam ainda uma pequena fração do total de imagens (35 de 289, cerca de 12,1%), a sua inclusão assume um papel estratégico no processo de ensino-aprendizagem. Apesar da sua representatividade ser limitada, ou por vezes, inexistente, nomeadamente em áreas temáticas relevantes como a Segunda Guerra Mundial, onde poderiam ilustrar de forma mais marcante a propaganda de guerra, a sua presença já se revela um ponto de partida valioso. As propostas de exercícios orientadas para a análise destes cartazes não só promovem a identificação dos elementos visuais, como incentivam o desenvolvimento da literacia visual, impulsionando os alunos a adotar uma leitura crítica e interpretativa dos discursos iconográficos. Este conjunto de atividades estimula, ou deveria estimular, o professor de História a aprofundar a análise em sala de aula, transformando os cartazes em objetos de estudo que facilitam uma compreensão mais integrada e contextualizada dos fenómenos.

Tendo levado a cabo uma análise que procurou compreender a representatividade dos cartazes enquanto documentos no manual adotado, entendemos que o mesmo deveria ser feito com as caricaturas[28]. O manual escolar *Somos História* apresenta um total de 18 caricaturas dentro do seu universo de 289 imagens, sendo que

[28] Veja-se Anexo 2.

estas primeiras correspondem, por sua vez, apenas a 6,2% dos documentos iconográficos. Esta presença ínfima mostra-se consistente ao longo das várias páginas do manual, com exceção no domínio *A Europa e o Mundo no limiar do século XX* e respetivos subdomínios um e três, *Hegemonia e declínio da influência europeia* e *Portugal: da I República à ditadura militar*, sendo que este último é o que apresenta um maior número de caricaturas, nomeadamente, sete, pouco menos de metade da amostra total. Mantendo a tradição dos últimos anos, é neste subdomínio, sobre parte da história de Portugal, que as editoras mais têm apostado na seleção e colocação de caricaturas, na sua grande maioria da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro (1846-1905), um dos artistas que mais se destacou na arte da caricatura em Portugal, como referido por nós anteriormente. Nos restantes domínios e subdomínios, a representatividade das caricaturas é mínima.

De forma semelhante ao que apontamos no caso dos cartazes, a mesma lacuna foi observada com a análise das caricaturas. Entre as 18 por nós contabilizadas, apenas metade se encontra devida e precisamente identificada (fonte, autoria, data da publicação), sendo que as restantes caricaturas são apenas acompanhadas pelo autor e/ou data de publicação, sem estar constado o local ou publicação/edição de onde é original, ou, no pior dos casos, todos estes elementos se encontram ausentes ou ocultados e a imagem é apenas acompanhada por uma breve legenda para fins de contextualização. Mais uma vez, é curioso afirmar como a esmagadora maioria das caricaturas identificadas pela fonte, autoria e data de publicação, foi feita por Bordalo Pinheiro ou publicada nos periódicos que tinha em sua direção e gestão, e, como tal, encontram-se no subdomínio *Portugal: da I República à ditadura militar*. Contudo, e como mencionamos, casos menos felizes também existem, e contabilizamos seis caricaturas, o que representa um terço da amostra, sobre as quais não existiu o cuidado de se mencionar quer a fonte, data de publicação e até mesmo a sua autoria. Esta lacuna foi observada sobre os vários subdomínios que repartem o manual.

A nossa análise da representatividade da caricatura no manual adotado passou também, e como fizemos para os cartazes, por perceber de que forma estes documentos eram apresentados e trabalhados, se ativa ou passivamente, isto é, se lhes eram direcionados exercícios ou questões, ou se a sua presença apontaria, à partida, para uma finalidade meramente ilustrativa. Assim sendo, confirmamos o que também

observamos anteriormente: a esmagadora maioria das caricaturas, identificadas como documentos pelo manual, são objeto de análise ou, pelo menos, de algum tipo de tratamento e exercício. Neste sentido, apenas contabilizamos quatro caricaturas sobre as quais não foi colocada qualquer tipo de proposta de exercício ou questão.

Para compreendermos o tipo de proposta de exercícios apresentadas pelo manual podemos e devemos reutilizar as "categorias" apontadas por nós anteriormente aquando da mesma análise sobre os cartazes, relembramos: 1) *Questões de Identificação e Descrição Elementar,* 2) *Questões de Análise e Interpretação de Mensagem* e 3) *Questões de Relação e Explicitação de Conteúdos.*

No primeiro grupo, identificámos as propostas mais simplistas como, por exemplo, "Identifica, com base na caricatura, o país que foi em «auxílio» da Sérvia"?, em contexto dos conteúdos sobre o início da Primeira Guerra Mundial (página 13 do manual). Mais uma vez, referimos como este tipo de propostas, apesar de existirem e permitirem um maior destaque a estas imagens, não obrigam necessariamente o aluno a analisar ou a interpretar algo, mas limita-o ao exercício da observação.

No segundo grupo, onde é exigido ao aluno já não apenas a mera observação mas analisar e interpretar mensagens implícitas presentes na caricatura ou em algum elemento visual concreto, foi onde encaixámos a grande maioria das propostas de exercícios que encontramos distribuídas pelo manual. Deste modo, estes exercícios exigem que o aluno veja para além da caricatura e que seja capaz de a inserir num determinado contexto histórico ("Interpreta o significado da caricatura"). Outro tipo de exercício encontrado, que também consideramos integrar esta "categoria" de análise e interpretação, é aquele que questiona diretamente o aluno sobre a intenção do autor ao criar determinada caricatura. Ao pedir ao aluno que responda a perguntas como "Qual a intenção do autor ao criar esta caricatura?", o manual convida à reflexão sobre a intencionalidade comunicativa da imagem, levando o aluno a ultrapassar a simples descrição visual. Este tipo de proposta contribui para o desenvolvimento da leitura crítica, incentivando o aluno a considerar quem produziu a imagem, com que propósito e em que contexto. Ao analisar a caricatura enquanto construção discursiva, o estudante é levado a reconhecer as estratégias de persuasão utilizadas, a ironia ou a crítica subjacente, promovendo, assim, a sua literacia visual e histórica.

Como verificamos no caso dos cartazes, também são várias as propostas que, a partir de uma caricatura, pedem ao aluno para relacionar ou explicar os conteúdos já aprendidos e estudados dentro de sala de aula. Por mais que esta tarefa não pareça, à partida, complexa, é notável que muitos alunos seguem a tendência de "despejar" os conteúdos que estão habituados a memorizar para tão rapidamente os poderem descartar sem serem capazes de neles integrarem a análise ou qualquer tipo de referência à caricatura em questão. Daqui podemos tirar duas breves conclusões que não se fecham em si mesmas: existe quer uma dificuldade em ler e decompor a imagem, neste caso, uma caricatura; quer um menosprezo ou desprestígio pelas caricaturas como documentos viáveis e historicamente importantes. Independentemente do tipo de exercício, a verdade é que consideramos a sua existência mais valiosa do que a sua ausência, na medida em que pode ser a partir destes que o professor seja estimulado e incentivado a desenvolver com os seus alunos uma análise mais pormenorizada e minuciosa, levando a que as caricaturas ganhem um maior protagonismo dentro de sala de aula.

As caricaturas assumem um valor significativo enquanto documentos históricos, na medida em que refletem visões da época na qual foram produzidas e publicadas. No entanto, apesar do seu potencial didático, a sua presença no manual *Somos História* (2023) é reduzida, sendo por nós considerada uma oportunidade desaproveitada. Poderiam, com vantagem, ser incluídas em maior número e distribuídas de forma mais representativa pelos diversos subdomínios programáticos, sobretudo tendo em conta que o 9.º ano constitui uma etapa privilegiada do Ensino Básico para conhecer, observar e analisar caricaturas. Além disso, as caricaturas presentes encontram-se frequentemente mal identificadas, com informação incompleta ou imprecisa, o que limita a sua contextualização e dificulta o trabalho interpretativo por parte dos alunos. Apesar destas limitações, consideramos que a inclusão de caricaturas no manual representa um ponto de partida importante, que deve ser complementado e devidamente aprofundado pelo professor em sala de aula.

Tendo sido explorados, ao longo do enquadramento teórico — capítulo que agora encerramos — os principais conceitos que orientam o nosso trabalho, torna-se agora pertinente apresentar a forma como estas abordagens foram operacionalizadas no contexto prático do estágio. Assim sendo, o capítulo seguinte será dedicado ao

enquadramento metodológico, onde procuraremos descrever as opções didáticas tomadas, os contextos em que se inseriram e os instrumentos utilizados, com especial enfoque na análise e interpretação de cartazes e caricaturas em sala de aula, tendo por base os materiais selecionados e a realidade das turmas envolvidas.

2. Enquadramento metodológico

Entre o campo da teoria e o terreno da prática ergue-se uma ponte construída com intenções, escolhas e tomadas de decisão conscientes. O enquadramento teórico, ancorado na investigação e na tentativa levada a cabo por nós de criar um diálogo a partir do pensamento de autores, apenas adquire verdadeiro sentido quando aplicado na prática. Se, por um lado, o enquadramento teórico ofereceu o alicerce necessário à compreensão do ensino da História e do uso da imagem enquanto recurso pedagógico, por outro, é na planificação, execução e avaliação da prática letiva que esse conhecimento se transforma em vivência concreta, moldada pelas dinâmicas de cada sala de aula e pelas especifidades do contexto educativo.

Tal como o artista que, diante de uma folha em branco, transporta para o traço a intenção crítica ou simbólica de um determinado tempo histórico, também o processo metodológico requer consciência e criatividade. A caricatura e o cartaz, estudados no enquadramento teórico pela sua força expressiva e capacidade de comunicar ideias e informações, encontram paralelo na ação educativa, onde cada decisão metodológica representa uma escolha interpretativa sobre o que ensinar, como ensinar e com que propósito. Assim, como o artista interpreta o mundo para o representar, o professor investiga, planeia e age para tentar transformar a sua realidade dentro de sala de aula.

Neste enquadramento metodológico apresentar-se-á, em primeiro lugar, o contexto de intervenção, com uma breve caracterização da escola cooperante e das turmas com as quais desenvolvemos o nosso estágio. De seguida, será descrita a metodologia adotada, onde se incluem as intervenções pedagógicas que realizamos com as turmas. Por fim, serão analisados os resultados das intervenções feitas à luz das evidências recolhidas, culminando na nossa reflexão final.

2.1. O contexto de intervenção

2.1.1. A escola

O estágio de Iniciação à Prática Profissional que decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025 teve lugar em uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, localizada na freguesia — e cidade — de Rio Tinto, no concelho de Gondomar e distrito do Porto. A freguesia, com 9,58km² de área de acordo com o censo de 2021, possui uma massa populacional de 51.083 habitantes, sendo, até então, considerada a 9ª freguesia portuguesa com um maior número de residentes a nível nacional.

Rio Tinto deve o seu nome ao ribeiro que atravessa a freguesia e cuja origem está envolta numa lenda. Segundo a tradição, no século X, durante o processo histórico historiograficamente reconhecido por reconquista cristã, travou-se uma intensa batalha entre os exércitos do Rei Ordonho II e as forças muçulmanas do Califa Abdelramam III. O confronto ocorreu junto a um pequeno curso de água, e a quantidade de sangue derramado, de tanto avultada, tingiu as suas águas límpidas de vermelho, dando origem ao nome da localidade[29]. Mais lendário do que toda esta história que permanece no imaginário de tantos locais, só mesmo o facto de, passado alguns anos, ter regressado a um sítio que outrora me fizera tão feliz; um espaço que me viu crescer e deu-me tanto que aprender. Rever caras e corações que, estando um dia à frente da sala, caminharam, agora, lado a lado no mesmo patamar. Que bonito poder, agora, retribuir a este espaço um pouco daquilo que ele me deu.

A escola, que em outras andanças da vida foi segunda casa, é sede de um agrupamento composto por cinco estabelecimentos de ensino que vão desde os níveis de educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico. A sua construção remonta a 2001, tendo, atualmente, capacidade para 46 turmas, o que corresponde a um total de 1200 alunos, e é composta por diferentes espaços, entre outros, 21 salas de aula, laboratórios, refeitório, biblioteca e pavilhões gimnodesportivos.

Destarte, poderá mostrar-se pertinente afirmar que, efetivamente, a escola pouco tem vindo a alterar o seu aspeto ao longo dos anos, mantendo uma estrutura e

[29] Fonte: https://www.riotinto.pt/2014-04-29-23-39-20/historia

arquitetura tradicionais, com salas de aula equipadas quer com quadros de ardósia, quer brancos, com equipamentos tecnológicos funcionais, porém limitados, desde à escassez de, por exemplo, quadros interativos, aos próprios computadores que evidenciam desgaste e deterioração resultante da natural passagem do tempo. Este último aspeto constitui um dos desafios a enfrentar ao longo da nossa prática de ensino supervisionada, especialmente em aulas nas quais procurámos integrar quer recursos visuais (a grande maioria), quer ferramentas interativas para as quais o bom funcionamento dos computadores se mostrava fundamental.

Em síntese, e procurando, propositadamente, manter o anonimato do estabelecimento no qual lecionámos, trata-se de uma escola urbana, bem localizada e integrada num meio envolvente dinâmico. É de fácil acesso e, de forma geral, bem conceituada pela comunidade local.

2.1.2. As turmas

No percurso deste capítulo foi já traçado o espaço onde tudo se desenrolou — as paredes que acolheram cada descoberta, os corredores que testemunharam o ritmo apressado dos dias das regências, as salas de aula que serviram de palco para a construção do conhecimento. Contudo, nenhum espaço, por mais estruturado que seja, ganha verdadeira vida sem aqueles que o habitam. Agora, é tempo de dirigir o olhar para as turmas, para os alunos que deram corpo e significado a cada estratégia pensada, a cada atividade implementada, e que fizeram todos os risos de nervoso valerem a pena. Foram eles, com as suas dúvidas e certezas, com os seus entusiasmos e resistências, que moldaram o caminho percorrido ao longo deste ano. Falar das turmas não é apenas descrever grupos de alunos, mas reconhecer o papel essencial que desempenharam na concretização de tudo isto, pois sem eles, qualquer plano permaneceria apenas uma ideia em papel por executar.

Durante a nossa prática pedagógica ficamos entregues ao total de quatro turmas, duas do 7º ano e outras duas do 9º ano de escolaridade. Mediante a temática que foi escolhida para o presente relatório, decidimos trabalhar apenas com as duas turmas de 9º ano, as quais, a partir de agora, passarão a ser reconhecidas como Turma X e Y, de forma a salvaguardar os dados pessoais dos alunos e a manter o seu anonimato. Outro

dos motivos que nos levou a trabalhar com ambas as turmas foi a possibilidade de estabelecer comparações ao longo de todo o ano letivo. Ao aplicar, sempre que possível, os mesmos desafios e estratégias às duas, tornou-se possível analisar diferenças e semelhanças nos seus desempenhos, permitindo, na nossa opinião, uma reflexão fundamentada sobre o impacto das metodologias utilizadas. Desta forma, foi possível acompanhar a evolução de cada turma e compreender de que modo diferentes dinâmicas influenciaram a aprendizagem dos alunos.

Pelo facto de serem duas turmas do final de um ciclo de estudos, a constituição de ambas raras vezes foi sujeita a mudanças e a grande maioria dos alunos já se conhecia de anos anteriores. Relativamente à sua composição, a turma 9º X foi inicialmente constituída por 27 alunos, sendo que um aluno acabou por ser transferido para outra escola ainda durante o 1º período letivo. Destes 26 alunos restantes, 16 eram elementos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Aquando do início do ano letivo, todos compreendiam idades entre os 13 e 14 anos. Refere-se ainda que 12 alunos frequentavam o Ensino Articulado (de Música e Dança).

Constituída de forma ligeiramente diferente, a turma 9º Y foi inicialmente constituída por um total de 23 alunos, sendo que um deles nunca chegou a frequentar as nossas aulas, tendo sido transferido para outra escola logo no início do ano letivo. Por oposição à anterior, a turma Y era composta essencialmente por elementos do sexo feminino, nomeadamente 13, enquanto os do sexo masculino estavam em minoria, sendo eles 10. Todos os alunos compreendiam, no início do aluno letivo, idades entre os 13 e 14 anos.

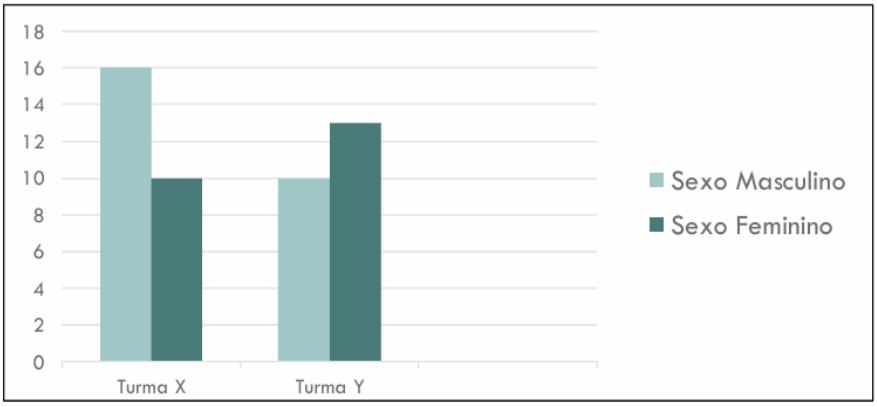


Gráfico 1. Distribuição dos alunos das turmas por género

Fonte: autoria própria

No que respeita ao comportamento das turmas, a Turma X destacou-se pelo seu comportamento exemplar. Embora, por vezes, se apresentasse mais agitada no início das aulas ou quando eram propostas atividades diferentes, estas situações constituíam exceções. De um modo geral, demonstraram de forma consistente um elevado sentido de responsabilidade e autocontrolo, sendo conscientes do ruído inicial que produziam e os primeiros a corrigi-lo sempre que necessário. Por sua vez, a Turma Y também evidenciou um comportamento positivo ao longo de todo o ano letivo, ainda que inclua alguns alunos facilmente propensos à distração. Apesar de se verificar algum ruído inicial, este dissipava-se rapidamente assim que as aulas tinham início, permitindo o normal decorrer das atividades letivas, e, neste sentido, nunca perturbando o seu bom funcionamento.

Relativamente ao aproveitamento das turmas, a Turma X revelou um desempenho global muito positivo ao longo de todo o ano letivo. No 1º período, as classificações situaram-se entre os níveis 3 e 5, sendo que a maioria dos alunos obteve nível 4 e seis alunos alcançaram nível 5. Esta turma destacou-se pela participação ativa nas aulas, demonstrando grande motivação e interesse, o que se refletiu na consolidação das aprendizagens e nos bons resultados alcançados, mais uma vez, ao longo de todo o ano. No 3º período, as avaliações mantiveram-se de forma consistente e sem surpresas, variando entre níveis de 3 a 5, sendo que apenas dois alunos, entre 26, terminaram o ano letivo com 3. Por sua vez, oito alunos obtiveram nível 5, enquanto 14 atingiram avaliaçao de nível 4. Como se entende, nenhum aluno da turma esteve sequer em risco de retenção.

Deste modo, consideramos que a Turma X revelou um desempenho global muito positivo, pautado pela consistência das aprendizagens e pelo empenho demonstrado ao longo do ano letivo. Embora não prossigam estudos na área das Humanidades, os alunos revelaram interesse, sentido de responsabilidade e uma atitude participativa nas aulas de História. Os resultados obtidos refletem, agradavelmente, esse compromisso, constituindo um balanço final claramente satisfatório.

Por outro lado, a Turma Y apresentou um rendimento mais baixo, evidenciando maiores dificuldades ao longo do ano letivo. No 1º período, os resultados foram globalmente inferiores aos da Turma X, com predominância de níveis 3 e a existência

de dois alunos com nível 2. Embora também se tenham registado classificações de níveis 4 e 5, estas foram em menor número. De um modo geral, esta turma revelou menor motivação e interesse pelas aulas, o que condicionou o seu desempenho. No entanto, ao longo do ano, verificaram-se melhorias em alguns alunos, que aumentaram significativamente a sua participação nas aulas, demonstraram um maior empenho e capacidade de progredir tanto nos seus resultados como no desempenho global.

Por sua vez, o final do 3º período veio tornar evidente a melhoria de desempenho por parte da turma: entre 23 alunos, nove obtiveram nível 3. Apesar de ser um número significativo, a verdade é que não atinge, como aconteceu no 1º período, cerca de metade da turma. As melhorias nesta turma foram notórias: seis alunos obtiveram nivel 5, enquanto os restantes oito conseguiram nível 4. Assim, e apesar das dificuldades iniciais, a turma Y evidenciou, ao longo do ano letivo, uma evolução positiva e gradual no seu desempenho. A melhoria das classificações no 3º período refletiu não só o esforço da maioria dos alunos, como também uma maior participação e envolvimento nas atividades letivas. Embora persistam fragilidades em parte da turma, é de destacar a progressão feita, o que demonstra potencial de superação e capacidade de aprendizagem quando existe maior empenho e orientação.

De forma geral, as turmas apresentaram perfis distintos desde o início do ano letivo, refletindo trajetórias de evolução igualmente diferenciadas. Ainda assim, em ambas se destacou a manutenção de um clima de respeito, colaboração e abertura, que favoreceu não só a aprendizagem, mas também a implementação das várias propostas pedagógicas.

2.2. As intervenções pedagógicas

Neste subcapítulo, passaremos a apresentar o processo metodológico por nós adotado, isto é, a elaboração e execução das estratégias de aprendizagem que tiveram sempre como ponto orientador a questão fundamental que colocamos no início do nosso trabalho: em que medida a análise de caricaturas e de cartazes históricos contribui para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos?

Assim sendo, a partir deste estudo pretendemos analisar o impacto da utilização de caricaturas e cartazes como fontes históricas e documentos dentro da sala de aula de História, procurando compreender se estes recursos contribuem para um melhor entendimento dos conteúdos por parte dos alunos. Através desta escolha e das atividades que realizamos ao longo do ano letivo, fossem sendo aplicadas de forma contínua ao longo das várias aulas ou em dias específicos, almejamos treinar, desenvolver e melhorar a capacidade de leitura imagética dos nossos alunos, principalmente a partir de fontes iconográficas com as quais comprovaram estar menos familiarizados e, por sua vez, mostraram dificuldades em analisar. Acreditando que a literacia visual envolve um conjunto de competências não apenas úteis dentro da sala de aula e alertando os nossos estudantes para tal facto, a nossa aposta na análise, questionamento e interpretação destas fontes iconográficas foi sendo desenvolvida desde tenra fase do estágio.

Ao longo do ano letivo, as nossas regências foram divididas pelas quatro turmas que nos foram atribuídas, sendo que duas delas eram do 7º de escolaridade, e as restantes duas do 9º, como referimos anteriormente, tendo sido apenas com estas últimas que desenvolvemos as atividades que vão constar no presente subcapítulo. A escolha em trabalhar e desenvolver o nosso estudo apenas com as turmas de 9º ano pautou-se pelo simples facto de os conteúdos programáticos deste nível de escolaridade promoverem a abordagem e a referência a caricaturas e cartazes do modo que desejávamos, ou seja, as criações que vão desde os finais do século XIX até aos finais do século XX/início do século XXI.

Num primeiro momento, marcado pelo início do estágio e pelo processo gradual de adaptação às turmas, iniciamos uma fase de observação, ainda durante as primeiras aulas do professor cooperante, com o intuito de compreendermos o nível de familiaridade e capacidade dos estudantes em ler, analisar e interpretar documentos iconográficos no geral, período no qual ainda não sabíamos que iríamos focar o nosso estudo nas caricaturas e nos cartazes. Durante esta fase, fomos-nos apercebendo, de maneira geral, que vários alunos não se sentiam totalmente confortáveis nem estavam habituados a interagir e analisar fontes iconográficas nas aulas da disciplina de História. Neste sentido, e como forma de comprovar as pressuposições que estavam a ser geradas, se bem que ainda sem evidências palpáveis, decidimos elaborar um

questionário inicial através do *Google Forms*, com o objetivo de conhecer a opinião e a experiência dos alunos em relação à visualização e utilização de caricaturas nas aulas de História[30]. Este questionário, ao qual os alunos foram convidados a responder de forma anónima fora de sala de aula, foi composto por 10 questões, sendo que todas elas são de resposta fechada.

De um total de 49 alunos sobre os quais incidiu este estudo, 45 deles responderam ao questionário inicial. Procuramos iniciar o questionário da forma mais simples possível, questionando *Sabes o que são caricaturas?*, ao que 84,4% dos alunos responderam afirmativamente, e 15,6% deles negativamente, o que não nos deixou de surpreender. Na questão seguinte, e disponibilizando quatro opções, pedíamos a cada um dos alunos que escolhesse a que achassem mais correta para descrever uma caricatura, sendo que a maioria (64,4%) escolheu a opção mais acertada entre todas as disponíveis, *Uma representação humorística e exagerada de uma pessoa ou situação.* Contudo, 17,8% dos estudantes escolheram a opção *Não sei/Nunca pensei sobre isso,* o que, de certa forma, veio a comprovar a impressão inicial de que uma parte significativa dos alunos apresentava dificuldades na compreensão e leitura destes documentos. Outra questão incidia sobre a função da caricatura. Apesar de todas as quatro opções disponibilizadas terem sido selecionadas pelos alunos, a mais escolhida foi, de novo, a mais acertada entre todas: 55,6% dos alunos selecionaram *Fazer uma crítica (social, política, ...), ou provocar reflexão,* o que consideramos bastante positivo, na medida em que a maioria dos estudantes sabia já identificar o propósito da criação e produção destes documentos.

Na pergunta seguinte, a única em que possibilitavamos aos alunos acrescentarem as suas próprias opções caso considerassem necessário, questionamos sobre os locais onde mais habitualmente tinham oportunidade de visualizar e entrar em contacto com caricaturas, sendo que a maioria (55,6%) selecionou a opção *Manuais Escolares*, 46,7% selecionaram *Redes Sociais,* e com percentagens menos significativas foram

[30] Veja-se Apêndice 1. O questionário foi elaborado num período no qual o tema do nosso estudo focava-se ainda apenas nas caricaturas. Apesar de não constatar nada em relação à análise e visualização de cartazes, decidimos incluir a menção ao questionário no presente relatório já que o consideramos como um útil instrumento de levantamento de ideias prévias em relação a um dos objetos de estudo e análise do nosso trabalho.

selecionadas ou adicionadas as seguintes opções: *Jornais/Televisão* e *Revistas*. É curioso constatar como 13 estudantes, o que corresponde a 28,9% das respostas, afirmaram que não têm contacto nem habitualmente visualizam qualquer tipo de caricatura.

As seguintes questões procuraram estabelecer uma ligação entre a visualização e análise de caricaturas e as aulas de História, questionando os alunos sobre a utilização destes documentos nas aulas e de que modo estes influenciavam a compreensão dos conteúdos estudados, por exemplo. Mais uma vez, e nem sempre correspondendo à ideia prévia que fomos concebendo ao longo das primeiras aulas, a maioria respondeu positivamente: 60% dos alunos afirmaram que gostavam de analisar caricaturas nas aulas de História e 62,2% consideraram que estas fontes iconográficas têm um impacto positivo na compreensão dos conteúdos da disciplina.

Uma das últimas perguntas foi de natureza técnica, já que questionava sobre o recurso ao exagero tão tipicamente utilizado nas caricaturas. Entre todas, constatamos que esta foi uma das questões que mais dividiu os alunos, sendo que 51,1% responderam que o exagero é uma parte essencial da caricatura, compreendendo que é um aspeto propositado e escolha consciente do autor que procura, a partir dele, transmitir uma mensagem; enquanto 35,6%, percentagem ainda significativa, considerou que apesar do exagero ser uma característica importante, ele não é crucial nem determinante a esta tipologia de documento iconográfico.

Tendo por base este questionário preliminar, cuja realização coincidiu com o início das nossas regências, consideramos que, ainda antes de elaborarmos intervenções pedagógicas específicas, faria sentido irmos trilhando caminho e utilizar as aulas por nós lecionadas como forma de familiarizar e treinar os alunos para a análise de caricaturas e cartazes, tal como fazê-los compreender a sua pertinência para as aulas de História. Neste sentido, fizemos questão de selecionar, sempre que possível, caricaturas e/ou cartazes para as nossas aulas e analisá-los com as turmas, não só como forma de desenvolver a capacidade de análise e interpretação dos estudantes, como referimos, mas também como forma de criar uma ponte harmoniosa entre as aulas e as atividades que mais tarde viríamos a desenvolver, as quais, como se entende, vieram a incidir na análise destas fontes iconográficas. Assim sendo, a análise

das caricaturas e dos cartazes, ao longo das aulas lecionadas que descrevemos em baixo, foi sendo realizada tendo por base o diálogo entre professora estagiária e alunos, com o objetivo de os guiar, sempre que possível, para esse mesmo processo. Para além disso, houve um esforço contínuo no sentido de clarificar dúvidas e corrigir eventuais erros que pudessem surgir na análise e interpretação dos documentos visuais, contribuindo para o progresso do conhecimento histórico dos alunos.

Iniciamos as nossas regências com ambas as turmas no mês de outubro de 2024. A primeira aula, inserida no domínio *A Europa e o Mundo no limiar do século XX* e no subdomínio *Hegemonia e declínio da influência europeia,* teve como tema o fim da Primeira Guerra Mundial e as transformações políticas e geoestratégicas que lhe seguiram e, neste sentido, um dos documentos selecionados para a segunda parte da aula foi uma caricatura, presente no manual, intitulada *The Gap in the Bridge*[31]. A caricatura, publicada na revista inglesa *Punch* a 10 de dezembro de 1919 e da autoria de Leonard Raven-Hill, foi selecionada para análise com o objetivo de os alunos serem levados a compreender o impacto negativo que a ausência dos E.U.A., representado pela figura caricata do *Uncle Sam*, na Sociedade das Nações (S.D.N.), representada como a ponte, incompleta e instável, tivera para a própria organização. Tendo sido esta a primeira regência quer do estágio, quer nas turmas que selecionamos para incidir o nosso estudo, preferimos não ser ambiciosos e selecionar para esta aula apenas duas caricaturas. Apesar de ter sido a nossa primeira experiência, recordamos vivamente que a primeira análise correu de forma bastante positiva, na medida em que os alunos de ambas turmas fácil e rapidamente foram capazes de identificar a figura do *Uncle Sam,* encostado à pedra identificada com o nome *USA*, tal como associaram a ponte, onde se encontram escritos os nomes dos vários países fundadores da S.D.N., à organização de carácter internacional, compreendendo e explicitando a mensagem crítica que o documento pretendia transmitir: apesar de os norte-americanos terem sido os autores da proposta de criação de uma organização internacional que zelasse pela paz no período pós-guerra, e por isso serem considerados, na imagem, a peça central

[31] Veja-se Apêndice 2.

da S.D.N., a verdade é que o facto de não terem integrado contribuiu para a sua instabilidade e, mais do que isso, para o seu fracasso.

O momento em que foi apresentada a segunda caricatura foi já bastante próximo do fim da aula. Posto isto, a sua análise foi algo bem mais breve em comparação à primeira. Contudo, esta caricatura, da autoria de William Allen Rogers e publicada no jornal americano *New York Herald* em 1918, surge exatamente no momento de reflexão final, onde propusemos às turmas que, a partir da sua análise, tentassem relacionar o fim da Primeira Guerra Mundial e as condições do Tratado de Versalhes com o futuro da Europa[32]. A imagem mostra o general francês Ferdinand Foch a mostrar a seguinte mensagem a um soldado alemão: "Termos: o povo alemão deve pagar todos os danos a civis em terra, mar ou ar". Como se entende, a mensagem refere-se às pesadas condições impostas pelo Tratado de Versalhes (1919) à Alemanha, no qual a França teve uma importância central. A seleção desta caricatura que, ao contrário da anterior, não constava no manual, teve como objetivo, como referimos, a realização de uma reflexão final sobre o peso das condições impostas à Alemanha, algo que se entende pela mensagem escrita da própria caricatura.

No domínio *A Europa e o Mundo no limiar do século XX* e subdomínio *Portugal: da I República à ditadura militar*, que anteriormente comprovamos ser o subdomínio com um maior número de caricaturas, lecionamos um total de três aulas sobre os temas *Crise e Queda da Monarquia* e *A Primeira República Portuguesa.* Sendo que as nossas aulas tinham duração de apenas 50 minutos, tentamos sempre que a quantidade de documentos que selecionávamos para cada aula não fosse exaustiva, mas equilibrada, na medida em que sempre privilegiámos que a análise e interpretação dos mesmos fosse de acordo com o ritmo de cada turma. Neste sentido, para a aula sobre a crise e o fim da monarquia portuguesa selecionámos duas caricaturas, sendo que apenas uma delas foi objeto de exploração durante a aula. A caricatura em questão é da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro e foi publicada em 1890 no semanário da sua direção *Pontos nos ii*[33]. Devidamente enquadrada no contexto sociopolítico do Portugal dos finais de oitocentos, marcado por uma grave crise económica e financeira e pela pobreza e

[32] Veja-se Apêndice 3.
[33] Veja-se Apêndice 4.

analfabetismo da população, a caricatura surge na sequência do *Ultimato* feito pelo governo da Inglaterra a Portugal. Após este enquadramento, os alunos deveriam ser capazes de fazer uma leitura e análise autónomas da caricatura, identificar as personagens que são satirizadas e a própria mensagem do autor. A caricatura em questão apresenta três personagens, o rei D. Carlos I, a rainha Vitória de Inglaterra e o *Zé Povinho*. Por denotarmos algumas dificuldades iniciais na identificação e leitura de alguns objetos, a análise desta caricatura teve como base o diálogo entre professora e alunos, na medida em que consideramos necessário ajudá-los a decifrar o significado de alguns objetos, como a cesta que D. Carlos I se encontra a oferecer à rainha Vitória, que simboliza, por sua vez, a entrega, por parte de Portugal, das riquezas do continente africano à Inglaterra.

Foi nesta aula que apresentámos às turmas a personagem *Zé Povinho* que, por sua vez, se encontra na caricatura a ser espezinhado por ambos os monarcas. Após um breve enquadramento sobre a figura caricata e o próprio Bordalo Pinheiro, os alunos foram capazes de identificar o *Zé Povinho* como a representação generalizada do povo português que, na caricatura, se encontrava a ser maltratado pelos monarcas de ambos os reinos que, acima de qualquer aspeto, priorizavam as suas relações diplomáticas e os seus interesses económicos nas colónias. Para nosso espanto, no final dessa aula duas alunas da turma Y propuseram realizar um pequeno trabalho expositivo sobre Rafael Bordalo Pinheiro e a criação do *Zé Povinho*, sugestão que aceitamos com grande satisfação[34].

Numa das aulas seguintes lecionamos, como referimos, sobre a Primeira República e algumas das suas principais medidas governativas. Para esta aula, entre documentos escritos, iconográficos e exercícios, selecionamos duas caricaturas, sendo que uma delas se encontrava no manual escolar. Decidimos iniciar a aula fazendo uma recapitulação dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, de forma a destacar, tendo por base uma cronologia realizada por nós, alguns dos acontecimentos que mais marcaram o Portugal dos finais do século XIX e inícios do século XX. Após as turmas terem analisado excertos da Constituição de 1911 e levadas a preencher um esquema

[34] Veja-se Apêndice 5.

explicativo sobre a mesma, estava na altura de introduzir e analisar em conjunto com os alunos algumas das principais medidas legislativas da 1ª República, sendo que uma das que decidimos destacar foi a laicização do Estado. Sendo que os alunos já estavam familiarizados com este conceito, decidimos não iniciar nenhum tipo de explicação, mas apresentamos uma caricatura[35]. Esta caricatura foi publicada em 1910 no jornal *O Século* e tinha exatamente como título *Separação da Egreja do Estado.* O momento de análise foi iniciado com uma questão, à qual todos os alunos souberam responder: *Qual dos princípios republicanos está a ser referido no documento?*

De seguida, e compreendido o tema da caricatura, foi pedido aos alunos que analisassem cada um dos elementos da imagem — onde se inseriam as personagens, a sua postura e expressão facial, as cores das suas vestimentas, entre outros aspetos. Muito menos guiada do que a análise anterior, e sabendo desde o início o tema da caricatura, os alunos foram capazes de a analisar e interpretar de forma autónoma, tendo identificado as personagens como representações da própria República, vestida pelas cores vermelho e verde, jovem e alegre por se estar a despedir da Igreja; e da Igreja, representada por um clérigo que carrega consigo uma vestimenta de cor negra da cabeça aos pés, tom tipicamente associado a esta instituição, mas que neste caso procura também simbolizar o luto, a perda e a tristeza que lhe causara esta separação. No meio destes dois agentes, um homem sentado numa secretária prestes a assinar um documento, facilmente identificado pela legenda do manual como sendo Afonso Costa, também conhecido popularmente por "mata-frades", alcunha já atribuída anteriormente a Joaquim António de Aguiar (1792-1874).

Num momento mais tardio da aula falávamos sobre as medidas sociais/civis implementadas pelo novo regime político, onde se inseria o direito ao voto. Apesar das mudanças generalizadas, o regime republicano manteve-se conservador em relação ao sufrágio universal. Em 1911, a lei confirmava que todos os cidadãos com mais de 21 anos, escolarizados e chefes de família tinham direito ao voto, o que, apesar de limitar o voto feminino, não o excluía totalmente. Contudo, o Código Eleitoral foi subtilmente alterado em 1913, afirmando que apenas os cidadãos do sexo masculino, escolarizados

[35] Veja-se Apêndice 6.

e com mais de 21 anos teriam o direito ao voto. Neste sentido, e ainda antes desta explicação por parte da professora, foi apresentada uma caricatura para análise[36]. A caricatura, datada de julho de 1912, foi publicada no número 87 do jornal *O Zé*. Na legenda da imagem podemos ler "Ellas votam; eles tratam dos bebés, esfregam a casa e lavam a loiça… inconvenientes do progresso!", o que, em conjugação com a visualização dos restantes elementos da caricatura, é compreensível como uma possível crítica ao regime republicano que, apesar de defender o tal progresso e mudança, excluía o sufrágio feminino. Na imagem podemos observar várias personagens que formam uma fila para votar, sendo que os únicos votantes são mulheres, representadas com um aspeto desfigurado e inestético, enquanto os homens, seus maridos, e representados com vestimentas consideradas à época femininas, encontram-se no final da fila à sua espera, segurando os filhos nos seus colos.

Para a análise desta caricatura não foi formulada uma lista de questões, permitindo que os alunos, por si só e de forma autónoma, fossem capazes de interpretar o significado e a mensagem da mesma, retirando as suas conclusões. Uma minoria dos estudantes não percebeu a sátira e a ironia da caricatura, entendendo a existência do sufrágio feminino como parte da realidade da época. Contudo, e após terem sido chamados à atenção para lerem a legenda, esta confusão foi rapidamente despistada, concluindo que o desenho satírico não passava de uma expressão artística, irónica e crítica, sobre as restrições ao direito ao voto.

No domínio seguinte, *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial*, e no subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia*, foram lecionadas duas aulas, uma a cada turma, sobre as especificidades do Nazismo, sendo que o foco foi a política antissemita do Partido Nazi no período pré-Segunda Guerra Mundial. Ao contrário das restantes, esta foi uma das primeiras aulas para as quais selecionamos cartazes para análise. Até então, o tema do nosso estudo envolvia apenas caricaturas, e foi apenas nos inícios do 2º período do ano letivo que decidimos também incluir os cartazes como objeto de investigação. Apesar de para esta aula termos decidido privilegiar documentos escritos e fotográficos, com o intuito de tentar

[36] Veja-se Apêndice 7.

aproximar os alunos à cruel realidade da política antissemita do regime, selecionamos dois cartazes para a análise, sendo que um foi enquadrado no estudo da propaganda antissemita e o outro para abordar a perseguição levada a cabo a outros grupos e minorias consideradas impuras pelo regime nazi[37]. O primeiro cartaz foi publicado entre 1937 e 1938, e propagandeava, entre outros aspetos, a organização *Winterhilfswerk,* criada em 1933 com o intuito de reunir doações de bens essenciais, como alimentos e roupas, para auxiliar os alemães em situação de pobreza e desemprego. Na legenda do cartaz podemos observar não só o nome da organização, tal como a seguinte frase: "Um povo ajuda-se a si mesmo!".

Após a exposição de conteúdos e análise de documentos, onde se incluem excertos das Leis de Nuremberga (1935) e fotografias que captam momentos de humilhação pública a judeus, foi apresentado o primeiro cartaz e pedido aos alunos que, a partir da sua análise, interpretassem a sua relação com a propaganda antissemita do regime. O cartaz mostra uma família da "raça ariana", identificada, entre outros aspetos, pela sua aparência física, como o tom de pele claro, os cabelos loiros e os olhos de cor azul. A família mostra-se propositadamente numerosa, simbolizando a perpetuação e a manutenção da "raça ariana", sendo composta pelo marido e esposa e pelos seus quatro filhos, três rapazes e uma rapariga, promovendo, o casamento entre "arianos". Para além dos aspetos mencionados, alguns alunos da turma X apontaram a diferença entre a postura do homem e da mulher, sendo que o primeiro, de pé e no centro do cartaz, assume o papel de chefe de família enquanto encara séria e diretamente o observador; já a esposa, sentada e sorridente enquanto segura o seu recém-nascido no colo, parece apenas focar-se neste, como se não prestasse qualquer tipo de atenção ou não tivesse interesse em relação àquilo que estivesse fora da esfera doméstica e familiar.

O segundo cartaz foi, como referimos, selecionado para o momento em que iríamos abordar outros grupos vítimas do regime nazi, sendo que o documento selecionado fazia referência direta aos portadores de deficiência. Este cartaz foi publicado na revista mensal alemã *Neues Volk* em 1938, e, entre outros elementos aos

[37] Veja-se Apêndice 8.

quais já iremos fazer referência, carregava consigo a seguinte legenda: "Esta pessoa, que possui uma doença hereditária, custará para a nossa comunidade nacional 60.000 marcos. Camarada, esse dinheiro também é seu!". Como se entende, e sem ser necessário visualizarmos o cartaz, este, dirigido ao povo alemão, refere-se aos portadores de deficiência e de doenças hereditárias como sendo responsáveis por uma grande parte da despesa nacional, já que estavam muitas vezes impedidos de trabalhar e, portanto, não tinham qualquer forma de gerar receita ao Estado. O cartaz apresenta apenas duas personagens; dois homens, um médico, de pé, identificado pela farda do seu trabalho, e um indivíduo portador de deficiência, esta identificada pela sua postura desequilibrada na cadeira onde se encontra sentado. A análise deste cartaz foi feita em conjunto pela professora e por cada uma das turmas, na medida em que foi necessário traduzir a legenda e identificar os portadores de deficiências como sendo um dos grupos perseguidos pelo regime para posterior compreensão por parte dos alunos. De seguida, a professora falou, a cada uma das turmas, sobre o programa secreto de eutanásia forçada levado a cabo pelo regime, conhecido pelo nome de *Aktion T4.*

Ainda no domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* e subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia*, lecionamos sobre a Guerra Civil Espanhola. A aula em questão teve como objetivo levar os alunos a compreenderem as causas e antecedentes do conflito e as fações que se opuseram, tendo sempre como pano de fundo o contexto ideológico no qual o mesmo decorreu. No início, e tendo em conta que esta foi a primeira aula desde o início do ano letivo na qual a temática se focava num acontecimento da história de Espanha, decidimos contextualizar os alunos relativamente à conjuntura sociopolítica dos anos 20 do século XX, de forma a fazer a transição para a implementação de um novo regime político, a República (1931-1939).

Durante a aula foram apresentados cinco cartazes de propaganda. O primeiro, publicado em 1937, foi publicado pelas forças comunistas que integraram a Frente Popular para fazer frente aos nacionalistas liderados por Francisco Franco[38]. O cartaz, composto por elementos simples e de fácil identificação, apresenta um camponês e um

[38] Veja-se Apêndice 9.

soldado, ambos com o punho esquerdo erguido, enquanto atrás deles observamos um símbolo comunista, nomeadamente, a foice e o martelo sobrepostos, representando a união entre os trabalhadores rurais e urbanos. A análise deste cartaz foi breve e direta, sendo que o único objetivo era que os alunos identificassem que a Frente Popular, enquanto coligação eleitoral, era também composta por partidários comunistas. Mais tarde, dedicamos uma parte da aula à análise e interpretação de propaganda de guerra, para a qual os restantes cartazes foram selecionados como documentos privilegiados e ricos em informação. Neste momento, a apresentação dos cartazes tinha como objetivo, para além da análise e interpretação dos seus elementos e mensagem, que os alunos soubessem identificar qual lado do conflito, se nacionalistas ou republicanos, fora o responsável pela sua produção.

Um dos primeiros cartazes a serem apresentados e questionados relativamente à sua produção mostrava um soldado fardado que, com as suas mãos, segurava uma vassoura, na tentativa de empurrar uma série de elementos e pessoas para fora da imagem[39]. Simbolicamente, o soldado assume-se como o agente que vai "limpar e purificar" a sociedade espanhola de grupos ou aspetos indesejados e que o cartaz enumera: *Bolchevismo*, *Politicastros* (referência aos "políticos corruptos" do regime republicano), *Separatismo* (ameaça à unidade do Estado espanhol), *FAI* (grupos anarquistas), *Injustiça Social*, entre outros. Mesmo sabendo que a grande maioria dos alunos desconheceria parte das referências deste cartaz, decidimos torná-lo, à mesma, objeto de análise, a partir do momento em que teriam obrigação de saber identificar ou fazer associações em relação ao *Bolchevismo.* Na verdade, e a partir desse elemento, muitos acabaram por identificar corretamente este cartaz como sendo uma produção/propaganda nacionalista/franquista. Muitos deles acabaram, também, por fazer a associação do soldado ao exército espanhol, já que este último se assumiu um grande apoio de Francisco Franco durante o conflito.

A análise do cartaz que apresentamos de seguida seguiu os mesmos moldes e procurava responder às seguintes perguntas por nós colocadas aos alunos: Qual dos dois lados do conflito foi responsável pela produção do cartaz? Em que elementos do

[39] Veja-se Apêndice 10.

cartaz fundamentam a vossa resposta? O cartaz, intitulado *El Generalisimo*, de autoria desconhecida e publicado entre 1937 e 1938, mostra um esqueleto fardado de grandes dimensões, simbolizando o general Francisco Franco, a violência e o grande número de mortes pelas quais os nacionalistas foram responsáveis[40]. Neste sentido, ambas turmas foram capazes de identificar o cartaz como tendo sido produzido por um membro das forças republicanas, já que este representava Franco como sendo a Morte ele mesmo. Num primeiro momento, os alunos hesitaram em tentar identificar quem seria a "grande" figura. Contudo, e tendo em conta que fizemos o esforço de falar e repetir inúmeras vezes ao longo da aula o nome do líder das forças nacionalistas, os alunos acabaram por chegar a essa conclusão. Este esqueleto gigante carrega no seu uniforme uma grande suástica, símbolo que rapidamente os alunos souberam associar ao regime nazi, em particular, e ao totalitarismo, no geral, e ao grande apoio que estes prestaram às forças nacionalistas durante a Guerra Civil Espanhola.

Ainda no mesmo cartaz, no canto inferior direito, observamos três indivíduos de pequena dimensão que caminham atrás de Franco, os quais pedimos aos alunos para identificarem. Simbolizando os apoios ao general, foi pedido aos alunos que identificassem o grupo a que cada um deles pertencia. Esta diferenciação e identificação foram facilmente possíveis pela roupa de cada um destes indivíduos: Exército, representado por um indivíduo fardado de vestes militares, o Burguês/Grandes Proprietários de terras e, por fim, a Igreja, representada por um membro do clero que carregava nas suas costas uma arma.

Os últimos dois cartazes apresentados na aula em questão, selecionados do manual escolar, foram colocados lado a lado já que faziam alusão ao mesmo assunto: tinham como objetivo promover o recrutamento para as Brigadas Internacionais, grupo de voluntários, vindos de vários países do mundo, criado exclusivamente para e durante a Guerra Civil Espanhola[41]. Sendo que anteriormente já tínhamos explicado à turma em que consistiam as Brigadas Internacionais, e pela própria legenda de cada um dos cartazes, que denunciava o nome da organização, rapidamente os alunos souberem identificar os documentos como criações do lado republicano. Foram ainda

[40] Veja-se Apêndice 11.
[41] Veja-se Apêndice 12.

pedidas outras observações aos alunos, que serviram para enriquecer a análise dos cartazes.

Para além das aulas por nós lecionadas, nas quais foi sendo integrada a análise de caricaturas e cartazes como fontes históricas, foram igualmente desenvolvidas estratégias de aprendizagem específicas que procuraram dar resposta à questão orientadora que norteou este estudo. Estas atividades, realizadas de forma articulada com as regências, assumiram um duplo propósito: por um lado, aferir se os exercícios de análise e interpretação realizados em sala de aula estavam a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das competências de literacia visual dos alunos; por outro, visaram potenciar esse mesmo desenvolvimento, funcionando também como momentos de consolidação e aprofundamento das aprendizagens. De seguida, passaremos à descrição e análise das atividades realizadas, nomeadamente, as que constam na Tabela 4, deixada abaixo.

Atividade	Período de realização
Aula-oficina: Características do Estado Novo	2º período
Ficha de trabalho: Guerra Civil Espanhola	2º período
Ficha de trabalho: A "questão colonial" durante o Estado Novo	3º período

Tabela 4. Estratégias de aprendizagem específicas realizadas no ano letivo 2024/2025
Fonte: autoria própria.

2.2.1. Aula-oficina: características do Estado Novo

Após cerca de quatro meses de preparação contínua dos estudantes para a análise de caricaturas e cartazes, foi na segunda semana de janeiro de 2025, nos inícios do 2º período letivo, que realizámos a nossa primeira grande intervenção pedagógica.

Como o título deste subponto indica, foi selecionada a metodologia de aula-oficina para ser realizada a primeira atividade constada no presente relatório. A aula-

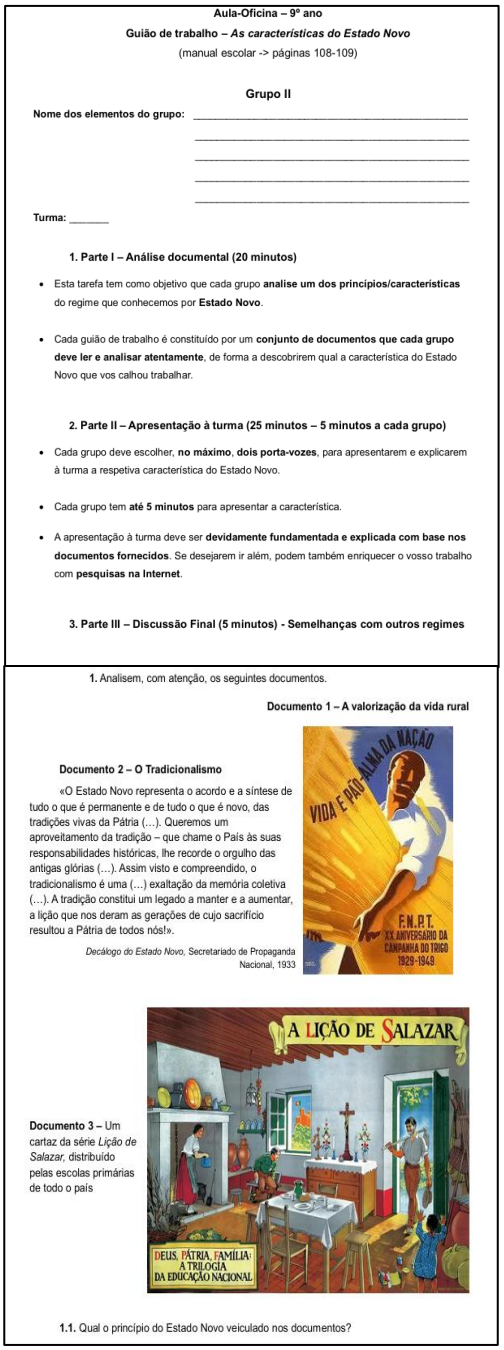
oficina surge como uma alternativa pedagógica à tradicional "aula-conferência", de carácter expositivo, o qual, independentemente da aula, procurámos sempre evitar, propondo uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem. Em vez de se centrar na figura do professor como o principal transmissor do saber, este modelo de aula coloca o aluno, no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel bastante ativo na construção do seu próprio conhecimento. Inspirada nas propostas de Maria Isabel Barca (2004), esta metodologia valoriza a investigação, a análise de fontes e a construção coletiva de conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam competências tais como o pensamento crítico e a autonomia na construção de saberes (Silva, Mendes & Nicolini, 2021, p. 102).

No contexto específico do ensino da História, a aula-oficina revela-se particularmente eficaz por permitir o contacto direto dos alunos com fontes históricas. Esta abordagem, como constatamos, fomenta uma relação pedagógica mais participativa e horizontal, onde o professor atua como mediador do conhecimento, incentivando o questionamento e a construção de inferências (Silva, Mendes & Nicolini, 2021, p. 110). No entanto, importa também reconhecer os desafios que esta metodologia colocou em relação ao nosso caso em concreto, sobretudo quando aplicada em contextos com constrangimentos de tempo ou nos quais é notável os diferentes ritmos de aprendizagem dentro da mesma sala de aula. Efetivamente, a duração de apenas 50 minutos por aula limitou a profundidade do trabalho colaborativo e o tempo necessário para uma análise mais desenvolvida por parte dos alunos.

Esta primeira atividade inseriu-se no domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial*, e subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia*, e foi desenvolvida durante uma aula-oficina, tendo sido explicada previamente à turma com a qual foi realizada, isto porque, e por motivos de indisponibilidade da nossa parte, não fomos capazes de a desenvolver com ambas turmas. Assim sendo, na aula anterior à realização da atividade foram comunicadas à turma as informações necessárias, entre elas, que deveriam ser formados cinco grupos de trabalho, os quais foram constituídos livremente pelos alunos.

Tendo como temática os princípios e características do Estado Novo, cada um dos grupos de trabalho recebeu, no dia da aula, um guião de trabalho com as devidas orientações e documentação a explorar, com o objetivo de redigirem um texto sintético onde identificassem a característica do Estado Novo que lhes calhara, a partir da análise dos documentos e fontes do respetivo guião. A cada um dos grupos corresponderia apenas um/a princípio/característica: 1) Regime autoritário e dirigista, 2) Regime conservador e tradicionalista, 3) Regime nacionalista, 4) Regime colonialista, e, por fim, 5) Regime Corporativo[42].

Concluída a dimensão escrita da atividade, cada grupo foi ainda responsável por selecionar um porta-voz para realizar uma pequena apresentação oral, onde este explicaria à turma, com base nos documentos que estariam a ser projetados, os mesmos do guião do seu grupo, a respetiva característica do Estado Novo. Deste modo, procuramos avaliar não apenas competências interpessoais, como também a capacidade de análise e interpretação das fontes, as quais seriam, na sua maioria, cartazes; e a componente de comunicação escrita e oral, aferida pelos textos que recolhemos e pelas apresentações orais que observamos em aula.



Aula-Oficina – 9º ano

Guião de trabalho – *As características do Estado Novo*

(manual escolar -> páginas 108-109)

Grupo II

Nome dos elementos do grupo: _____

_____

_____

_____

_____

Turma: _____

1. Parte I – Análise documental (20 minutos)

- Esta tarefa tem como objetivo que cada grupo **analise um dos princípios/características** do regime que conhecemos por **Estado Novo**.
- Cada guião de trabalho é constituído por um **conjunto de documentos que cada grupo deve ler e analisar atentamente**, de forma a descobrirem qual a característica do Estado Novo que vos calhou trabalhar.

2. Parte II – Apresentação à turma (25 minutos – 5 minutos a cada grupo)

- Cada grupo deve escolher, **no máximo**, **dois porta-vozes**, para apresentarem e explicarem à turma a respetiva característica do Estado Novo.
- Cada grupo tem **até 5 minutos** para apresentar a característica.
- A apresentação à turma deve ser **devidamente fundamentada e explicada com base nos documentos fornecidos**. Se desejarem ir além, podem também enriquecer o vosso trabalho com **pesquisas na Internet**.

3. Parte III – Discussão Final (5 minutos) - Semelhanças com outros regimes

1. Analisem, com atenção, os seguintes documentos.

Documento 1 – A valorização da vida rural

Documento 2 – O Tradicionalismo

«O Estado Novo representa o acordo e a síntese de tudo o que é permanente e de tudo o que é novo, das tradições vivas da Pátria (…). Queremos um aproveitamento da tradição – que chame o País às suas responsabilidades históricas, lhe recorde o orgulho das antigas glórias (…). Assim visto e compreendido, o tradicionalismo é uma (…) exaltação da memória coletiva (…). A tradição constitui um legado a manter e a aumentar, a lição que nos deram as gerações de cujo sacrifício resultou a Pátria de todos nós!».

Decálogo do Estado Novo, Secretariado de Propaganda Nacional, 1933

Documento 3 – Um cartaz da série *Lição de Salazar*, distribuído pelas escolas primárias de todo o país

1.1. Qual o princípio do Estado Novo veiculado nos documentos?

Figura 3. Exemplo de guião de trabalho da 1ª atividade.

Fonte: recorte de autoria própria.

Na sequência desta atividade, decidimos elaborar um questionário recorrendo, mais uma vez, à plataforma *Google Forms,* com o intuito de, por um lado, aferir a

[42] Veja-se Apêndice 13.

opinião dos alunos em relação a este tipo de metodologia, fora dos modelos tradicionais das aulas de História; e, por outro, de questionar diretamente sobre a análise dos cartazes e em que medida a presença destes nos guiões de trabalho contribuiu para a construção do conhecimento histórico[43]. Quer os resultados da atividade, quer as respostas ao questionário em questão, serão analisados no capítulo seguinte.

2.2.2. Ficha de trabalho: Guerra Civil Espanhola

Inserida igualmente no domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* e no subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia,* a nossa segunda atividade enquadrou-se nos conteúdos relativos à vitória da Frente Popular e à Guerra Civil Espanhola, e na Aprendizagem Essencial *Problematizar a guerra civil espanhola, inserindo-a no contexto ideológico da época*. Idealizada com o objetivo de colocar os alunos a analisar uma caricatura e um cartaz originários do mesmo período histórico, decidimos elaborar uma ficha de trabalho[44]. Esta foi aplicada, com ambas turmas, apenas em uma única aula com duração de 50 minutos, regências estas que vieram na sequência de outras anteriores, nas quais lecionamos sobre os conteúdos relativos à Guerra Civil, como referimos acima. Os primeiros minutos da aula foram utilizados para terminar o plano da regência anterior e rever alguns conteúdos, e rapidamente a ficha foi entregue e explicada a ambas turmas. O facto de ter sido realizada em sala de aula, e sobre uma temática que lecionamos, foi uma mais-valia, na medida em que fomos sendo capazes de ler, despistar e esclarecer dúvidas e erros, tal como fazer referências e recordar os alunos sobre momentos didáticos da aula anterior.

A ficha de trabalho era composta por vários exercícios e perguntas de resposta curta, sendo que as primeiras seis questões se direcionavam para uma caricatura, e as restantes três, abaixo, para um cartaz, sendo, ambos os documentos, fontes primárias

[43] Veja-se Apêndice 14.
[44] Veja-se Apêndice 15.

e, portanto, originais da época em estudo. Ambas as imagens foram projetadas a cores aquando da realização da ficha.

Para além de pretendermos, a partir dos exercícios, que os alunos fossem capazes de analisar e interpretar ambos os documentos iconográficos, identificar as personagens, o significado dos objetos, a ideologia política do autor, entre outros aspetos, foi também do nosso interesse que estas questões promovessem a articulação e consolidação dos conteúdos por nós lecionados sobre este tema, na medida em que esta ficha de trabalho acabou por servir de preparação para um momento de avaliação posterior sobre a mesma temática.

Apesar de tal ficha não ter sido contabilizada enquanto elemento de avaliação (sumativa) dos alunos, elaboramos, para nossa própria verificação, alguns breves parâmetros de observação assentes nos seguintes moldes: capacidade de analisar e interpretar caricaturas e cartazes, saber recolher informação pertinente a partir destes, e, por fim, a articulação, por escrito, entre as conclusões da análise e os conteúdos programáticos em questão. Enquanto na atividade anterior todos os alunos participaram, e apesar de a presente ficha ter sido aplicada a ambas turmas, constatámos que alguns alunos faltaram no dia da realização, não tivemos oportunidade, por razões que nos ultrapassaram, de a voltar a propor a esses mesmos discentes.

2.2.3. Ficha de trabalho: A "questão colonial" durante o Estado Novo

A terceira e última atividade a ser incluída no presente relatório de estágio consistiu na aplicação de uma ficha de trabalho subordinada ao tema "Questão colonial" no contexto do Estado Novo. Esta atividade foi desenvolvida no âmbito do domínio *Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo* e no subdomínio *Portugal: do autoritarismo à democracia*. A estratégia em causa permitiu a operacionalização de diversas Aprendizagens Essenciais, nomeadamente a identificação de características e princípios do regime salazarista, a associação entre a

manutenção do Estado Novo e o contexto da Guerra Fria, bem como o início da problematização da oposição interna e externa ao regime autoritário português[45].

A estratégia inicialmente delineada não previa a aplicação de uma ficha de trabalho, mas sim a realização de um exercício individual por parte dos alunos, subordinado ao tema dos regimes totalitários do século XX. Este trabalho implicaria a seleção livre, por cada aluno, de um cartaz e de uma caricatura, sobre os quais deveriam desenvolver a descrição, análise e contextualização histórica, complementadas por uma reflexão crítica acerca do impacto e da influência dessas imagens na época em que foram produzidas. No entanto, devido a constrangimentos de ordem externa, não foi possível concretizar esta proposta. Perante essa limitação, optou-se pela construção e aplicação de uma ficha de trabalho, de execução mais simples e adaptada ao tempo e recursos disponíveis.

A presente atividade foi implementada junto das duas turmas de 9º ano com as quais decorreu a prática de ensino supervisionada ao longo do presente ano letivo, sendo que, para cada uma das turmas, a sua concretização ocupou integralmente uma aula com duração de 50 minutos. Esta ficha de trabalho acabou por ser pensada e seguir os mesmos moldes do que a realizada anteriormente, sendo que o seu foco de análise recaiu sobre um cartaz e, de seguida, sobre uma caricatura, para os quais foram elaboradas e direcionadas várias questões de resposta fechada (escolha múltipla), aberta e de interpretação/opinião pessoal.

A ficha contava com um texto introdutório elaborado pela professora, com o objetivo de contextualizar e relembrar os alunos sobre os conteúdos programáticos em questão. Em seguida, foi projetado, em formato colorido, o cartaz a analisar. Durante esta fase, orientamos devidamente os alunos, destacando elementos visuais relevantes e sugerindo aspetos a considerar na sua leitura crítica. As questões associadas ao cartaz visavam promover a mobilização de conhecimentos sobre os princípios do regime, a interpretação da mensagem transmitida no contexto da política colonial do Estado Novo, e a identificação da perspetiva ideológica subjacente ao documento. Posteriormente, procedeu-se à análise de uma caricatura constante no manual escolar.

[45] Veja-se Apêndice 16.

Esta informação foi partilhada com os alunos, sendo-lhes solicitado que consultassem o manual na página correspondente, de modo a favorecer a autonomia e o envolvimento na atividade. Relativamente a esta fonte, foram formuladas duas questões: a primeira exigia a análise crítica e a interpretação dos diferentes elementos da imagem, articulando-os com conteúdos programáticos de modo mais implícito; a segunda questionava os alunos quanto à sua opinião pessoal sobre a mensagem da caricatura, incentivando a reflexão individual e a justificação da sua leitura.

Do ponto de vista didático, a atividade teve como principais objetivos os seguintes: desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de fontes visuais e estimular a reflexão crítica sobre as mensagens nelas contidas, em articulação com os conteúdos programáticos previamente lecionados. Ao mesmo tempo, foi promovida a capacidade de mobilizar conhecimentos históricos para sustentar interpretações e opiniões pessoais, levando os alunos a construir significados informados a partir deste tipo de imagens.

A estratégia adotada enquadra-se, mais uma vez, numa metodologia de aprendizagem ativa, centrada no aluno, em que procurámos valorizar o contacto direto com as fontes históricas e a construção de sentido a partir da sua análise em sala de aula. Contudo, apesar de não ter sido aplicada uma grelha formal de avaliação para a presente atividade, foram considerados alguns parâmetros para aferir a sua eficácia, com base na observação direta, nas respostas escritas dos alunos e na reflexão pós-aula. Entre os aspetos analisados, destacamos: a) o grau de mobilização dos conhecimentos previamente adquiridos; b) pertinência e clareza das interpretações apresentadas; c) a qualidade das justificações dadas na resposta de opinião; b) o envolvimento e a autonomia demonstrados durante a realização da ficha de trabalho.

A eficácia e as respostas desta estratégia serão, tal como as restantes, objeto de análise mais aprofundada na seguinte secção do presente relatório, tendo por base os dados recolhidos e a reflexão crítica sobre a sua implementação.

2.2.4. O questionário final

Concluídas todas as atividades previstas, considerámos essencial implementar uma estratégia que nos permitisse recolher o *feedback* dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo. Com esse objetivo em mente, decidimos encerrar a nossa Prática de Ensino Supervisionada com a aplicação de um último questionário, desta vez de carácter final, elaborado através da plataforma *Google Forms* e preenchido de forma anónima pelos alunos[46]. Como se entende, este instrumento teve como principal objetivo aferir o impacto que a utilização de fontes iconográficas, em particular caricaturas e cartazes, teve na aprendizagem dos alunos, bem como na sua perceção sobre a utilidade e relevância destas imagens no ensino da História.

O questionário final incluía nove questões, organizadas em diversos formatos: escolhas múltiplas, escala de concordância, seleção múltipla e respostas abertas. As primeiras questões procuravam perceber se os alunos consideraram que a análise destas imagens lhes permitiu compreender melhor os conteúdos históricos e se foram capazes de interpretar e tirar conclusões a partir dessas fontes. Uma questão adicional solicitava a identificação do tipo de imagem (caricaturas ou cartazes) considerado mais eficaz para a aprendizagem, sendo também possível escolher ambos ou nenhum.

Outras perguntas visavam identificar os elementos visuais que mais auxiliaram a compreensão das mensagens transmitidas pelas imagens, como as expressões das figuras, os símbolos, a legenda ou a explicação do contexto histórico fornecida pela docente. Os alunos foram igualmente convidados a refletir sobre o eventual aumento do seu interesse pela disciplina ao trabalhar com estas fontes, e sobre o desenvolvimento da sua capacidade de "ler" criticamente uma imagem histórica, este último aspeto relacionado, obviamente, com o conceito de literacia visual.

As últimas três questões do inquérito aprofundavam ainda mais esta avaliação. Numa delas, os alunos indicavam se, após o trabalho com estas fontes visuais, se sentiam mais aptos a reconhecer quando uma imagem procura influenciar a forma como pensamos sobre um acontecimento ou grupo. Em seguida, foi-lhes pedido que

[46] Veja-se Apêndice 17.

identificassem um conteúdo específico que tenham compreendido melhor através da análise de caricaturas e/ou cartazes ao longo das nossas aulas de História. Por fim, foi-lhes solicitada uma reflexão mais pessoal sobre a experiência de analisar estas imagens, indicando se o processo lhes foi fácil ou difícil, se conseguiram fazê-lo de forma autónoma ou se dependeram do apoio dos professores.

Através deste questionário procurou-se, assim, recolher dados qualitativos e quantitativos sobre o modo como os alunos vivenciaram e valorizaram esta estratégia de ensino, complementando a avaliação informal feita durante as aulas com uma perspetiva mais sistematizada e autorreflexiva.

Conclui-se, assim, o nosso segundo capítulo, dedicado à descrição e fundamentação das estratégias de aprendizagem implementadas ao longo da prática pedagógica, permitindo a compreensão dos objetivos que guiaram todo o nosso trabalho até então. Estas atividades procuraram, em diferentes momentos e formatos, promover a literacia visual, o pensamento crítico e a construção de conhecimento histórico por parte dos alunos, a partir da leitura visual de caricaturas e cartazes históricos. No capítulo seguinte, proceder-se-á à apreciação e análise dos resultados obtidos com a aplicação destas estratégias, tendo por base as atividades realizadas pelos alunos e todos os dados recolhidos através das mesmas. Será, assim, possível avaliar o impacto efetivo desta abordagem no processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre o trabalho desenvolvido por nós ao longo deste ano letivo.

3. A apreciação dos resultados

Chegado o último capítulo deste relatório, abre-se agora o espaço para a apreciação crítica e reflexiva dos resultados alcançados ao longo da prática de ensino supervisionada. Após meses de ensaio, construção e partilha, é tempo de olhar para os vestígios deixados pelas estratégias aplicadas — não como meros dados, mas, esperamos nós, como ecos de aprendizagens realizadas. Neste momento de análise, procurar-se-á compreender até que ponto a utilização de caricaturas e cartazes contribuiu para desenvolver competências de literacia visual e pensamento crítico, tal como construir conhecimento histórico, procurando, assim, obter respostas à questão de partida pensada no capítulo 1 que agora retomamos:

- Em que medida a análise de caricaturas e cartazes contribui para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos?

A análise dos dados foi conduzida segundo uma abordagem maioritariamente qualitativa, adequada à natureza essencialmente escrita e interpretativa dos materiais recolhidos, resultantes do trabalho dos alunos sobre fontes iconográficas — caricaturas e cartazes. Esta opção metodológica justifica-se pela intenção de compreender os modos de pensar e interpretar evidenciados pelos alunos, privilegiando a análise dos significados, argumentações e construções de sentido presentes nas suas respostas.

Para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se à metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin. Esta metodologia consiste num conjunto de técnicas de descrição, categorização e interpretação do conteúdo. O processo desenvolve-se, geralmente, em três fases principais: a pré-análise (onde procedemos a uma leitura flutuante e organização do material), a exploração do material (onde realizámos a codificação e a categorização dos dados) e o tratamento dos resultados obtidos (onde finalmente somos capazes de fazer a interpretação dos dados recolhidos), permitindo uma leitura aprofundada e fundamentada do *corpus* em estudo (Bardin, 1977).

Embora se tenha procurado, sempre que possível, utilizar categorias de análise semelhantes com o objetivo de garantir a uniformidade e a coerência na interpretação dos dados, a verdade é que, sempre que a natureza da atividade o exigiu, foi necessário adaptar e construir novas categorizações, de forma a responder de modo mais adequado às especificidades das tarefas propostas e às dinâmicas de cada conjunto de respostas. No encerramento deste capítulo, será ainda apresentada uma breve análise comparativa dos resultados obtidos pelas turmas X e Y, com o intuito de identificar eventuais convergências, divergências e fatores que possam ter influenciado o desempenho de cada grupo.

3.1. A aula-oficina "Características do Estado Novo"

A nossa primeira intervenção pedagógica, a aula-oficina que teve como tema as características do Estado Novo, pretendeu que, reunidos por grupos, e apostando numa abordagem de trabalho colaborativo, os alunos fossem capazes de identificar e compreender os princípios do regime a partir da análise documental, maioritariamente de cartazes de propaganda da época em estudo. Como foi referido, esta atividade foi apenas desenvolvida com a Turma X, composta por 26 alunos, divididos em cinco grupos de trabalho, sendo que a estratégia contou com a participação de todos os elementos da turma.

Sabendo que, para a maioria dos alunos, esta atividade representava um primeiro contacto mais aprofundado com a análise de imagens enquanto fontes históricas — neste caso, cartazes do Estado Novo –, partimos com a noção clara de que os níveis de análise e interpretação visual poderiam ser ainda bastante iniciais. Mais do que obter resultados extraordinários, procurámos perceber como é que os alunos se posicionavam face a este tipo de documento e que tipo de leituras seriam capazes de construir de forma autónoma. A atividade dividiu-se, como referimos, em duas fases interligadas: o trabalho de grupo orientado por guiões e a apresentação oral dos resultados perante a turma. A análise que apresentamos resulta da articulação entre ambas as dimensões — aquilo que os grupos registaram por escrito e a forma como expuseram as suas conclusões oralmente.

Como explicado no ponto 2.2.1. do presente relatório, os guiões de trabalho entregues a cada um dos grupos eram semelhantes — os únicos elementos diferenciadores eram, como se entende, os documentos a analisar, já que cada grupo trabalharia apenas um princípio do Estado Novo. Desta forma, os guiões, para além de documentos iconográficos e textuais, eram também acompanhados por duas questões às quais os grupos deveriam responder. Ainda que todos os grupos tivessem conseguido responder corretamente à primeira questão do guião, o verdadeiro foco desta análise recaiu sobre as respostas à segunda questão do guião. Esta solicitava uma justificação fundamentada, com base em todos os documentos fornecidos, da característica identificada. Era ainda solicitado que os alunos fossem para além da simples menção aos documentos, explicando os elementos presentes nas imagens e a sua relação com os conteúdos históricos.

Para organizar e interpretar os dados recolhidos relativos à segunda questão, definimos um conjunto de quatro categorias de análise, alinhadas com os objetivos da atividade e com o enquadramento teórico desenvolvido no primeiro capítulo deste relatório. As categorias de análise formuladas foram as seguintes:

1. Identificação de elementos visuais — refere-se à capacidade de identificação de elementos visuais dos cartazes;
2. Leitura interpretativa — diz respeito à capacidade de atribuir significados históricos e ideológicos aos elementos visuais;
3. Relação entre imagem e ideia política — capacidade de associar o conteúdo visual do cartaz à característica do regime em análise, implicando perceber como o cartaz transmite um/a valor/ideia do Estado Novo;
4. Utilização dos cartazes como suporte à construção de conhecimento histórico — refere-se ao grau em que os cartazes foram usados para produzir conhecimento histórico, indo além da mera ilustração e funcionando como fundamento para a explicação.

A cada uma destas categorias foram atribuídos três níveis de desempenho, o que permitiu comparar os diferentes grupos entre si e, ao mesmo tempo, fazer uma análise aprofundada de como os alunos aplicaram as suas competências de literacia

visual e compreensão histórica. Os níveis de desempenho construídos foram os seguintes:

- Nível 1 (N1) — Básico e/ou insuficiente (onde consideramos a leitura e menção ao cartaz superficial, ou ausente);
- Nível 2 (N2) — Parcial e/ou incompleto (onde verificamos que existe leitura e interpretação do cartaz, mas pouco desenvolvidas ou com lacunas);
- Nível 3 (N3) — Desenvolvido (existência de leitura visual, onde se insere a análise a devida interpretação do cartaz e dos seus elementos visuais)

.

Grupo	Tema	C1: Elementos visuais	C2: Leitura interpretativa	C3: Relação imagem-característica	C4: Utilização dos cartazes como fontes históricas
Grupo I	Autoritarismo	N2	N1	N2	N2
Grupo II	Tradicionalismo/ Conservadorismo	N3	N3	N3	N2
Grupo III	Nacionalismo	N3	N3	N3	N3
Grupo IV	Colonialismo	N1	N1	N1	N1
Grupo V	Corporativismo	N2	N2	N2	N2

Tabela 5. Resultados obtidos por níveis de desempenho (Turma X, aula-oficina)

Fonte: autoria própria

Como podemos aferir segundo a Tabela 5, o grupo I foi capaz de identificar alguns elementos textuais presentes nos documentos. No entanto, não verificamos qualquer referência aos elementos visuais dos cartazes. Referem que o Estado Novo se opunha ao pluripartidarismo e mencionam a União Nacional, mas trataram os cartazes apenas como ponto de partida para ideias textuais ou factuais. Não há, por exemplo, qualquer referência à composição visual dos cartazes nem à simbologia utilizada para exprimir o autoritarismo do regime. Neste sentido, apesar de identificarmos um relativo reconhecimento da função dos documentos, uma leitura visual crítica demonstrou-se ausente.

Por oposição, o grupo II apresentou uma leitura visual e interpretativa que consideramos desenvolvida. Descreveu detalhadamente a composição dos cartazes, indicando, por exemplo: *O pai, trabalhador rural, símbolo da autoridade e chefe de família a quem todos deviam respeito e obediência. A mulher tratava das lides domésticos e os filhos deveriam ser educados conforme os ideais do regime. No mesmo documento podemos observar um altar simbolizando a religião, tal como a bandeira nacional que representa a pátria*. Por sua vez, esta descrição do conhecido cartaz integrante da *Lição de Salazar: Deus, Pátria e Família,* mostra que os alunos foram além da simples identificação e realizaram uma leitura simbólica dos vários elementos visuais, articulando-os com os valores ideológicos do Estado Novo. A relação entre os elementos e a característica identificada foi claramente estabelecida e fundamentada, daí termos considerado que este grupo atingiria o Nível 3 em quase todas as categorias por nós delineadas.

Em relação ao grupo III, consideramo-lo como o que apresentou a resposta mais completa e desenvolvida, tendo demonstrado domínio na identificação, interpretação e contextualização dos cartazes. Na análise de um dos cartazes do seu guião, no qual António de Oliveira Salazar surge como o "Salvador da Pátria", o grupo observou o seguinte: *Salazar no corpo de D. Afonso Henriques (...), com a legenda «Salvador da Pátria» e o escudo com a frase «Tudo pela Nação. Nada contra a Nação», frases inspiradas numa dita por Benito Mussolini* (…). Neste sentido, os alunos foram capazes de ler os cartazes de forma crítica e fundamentada, extraindo significados políticos, comparando com outros regimes autoritários (fazendo menção a princípios em comum, como o nacionalismo exagerado, o culto a um chefe político supremo, a glorificação do passado histórico, entre outros) e relacionando com os conteúdos curriculares, tendo obtido Nível 3 em todas as dimensões analisadas.

O grupo IV foi aquele no qual observámos a resposta menos consistente e pouco fundamentada, tendo considerado a sua descrição dos cartazes como algo vago e pouco rigoroso. Efetivamente, o grupo não foi capaz de identificar os elementos simbólicos que representavam a visão colonial do Estado Novo, por mais que a tenham identificado como princípio presente nos documentos. Algumas frases escritas como *Salazar achava que Portugal não tinha colónias mas sim outros territórios* revelam alguma compreensão do conteúdo ideológico, mas não apoiada nos documentos

iconográficos fornecidos, rompendo com o principal objetivo desta atividade: construir e apoiar conhecimento a partir da análise de cartazes de propaganda do regime. Neste sentido, não foi observada qualquer articulação entre o que foi visualizado e o que foi escrito, sendo que os alunos deste grupo responderam à questão apenas com base nos conhecimentos prévios de aula, ignorando, por completo, o pedido de articulação com os documentos iconográficos. Posto isto, este grupo foi classificado com Nível 1 em todas as categorias definidas acima.

Por fim, e apesar de algumas fragilidades, o grupo V revelou alguma consciência da função simbólica dos cartazes. Referiu-se, por exemplo, à propaganda como meio de difusão das ideias do regime: *Nos documentos 2, 3 e 4, é possível observar a propaganda usada para difundir estes ideais (...).* Assim, verificamos que o grupo mostrou uma tentativa de interpretar elementos visuais, mas sem concretização, já que a explicação histórica ficou bem mais desenvolvida do que propriamente a leitura iconográfica. Neste sentido, o grupo foi classificado com Nível 2 em todas as categorias.

A análise dos dados evidencia diferenças significativas no modo como os alunos da Turma X mobilizaram os cartazes, enquanto fontes históricas, para construírem conhecimento. Embora todos os grupos tenham sido capazes de identificar, com sucesso e de forma correta, a característica do Estado Novo atribuída, apenas dois grupos (G2 e G3) conseguiram utilizar os cartazes como fontes históricas ativas, isto é, como ponto de partida para a construção fundamentada das suas respostas.

Estas diferenças ao nível da utilização e compreensão dos cartazes e dos seus elementos vêm comprovar algumas ideias tecidas por nós, com base na bibliografia consultada, no ponto 1.4.1. do relatório. De facto, a compreensão visual de um cartaz histórico nem sempre é imediata ou acessível. Esta leitura pode-se dever a vários aspetos, entre os quais destacamos a possível subjetividade na interpretação deste género de imagens, carregadas de elementos visuais simbólicos, levando a que a sua leitura e compreensão dependam, muitas vezes, da bagagem cultural e simbólica que os alunos trazem consigo.

Apesar de os resultados não terem sido os mais agradavelmente expectáveis, esta atividade constituiu um ponto de partida para perceber até que ponto os alunos se

sentiam à vontade com a análise e interpretação de imagens, neste caso, cartazes de propaganda. Pretendia-se observar se eram capazes de identificar os elementos visuais presentes, atribuir-lhes sentido e, sobretudo, se conseguiam articular essa leitura com os conteúdos programáticos da disciplina. A análise realizada mostrou que estas eram ainda competências em desenvolvimento, e que havia um longo caminho a percorrer no que dizia respeito à construção de uma literacia visual mais sólida.

Não obstante, esta primeira experiência evidenciou a importância de continuarmos a investir em estratégias que promovam nos alunos não apenas a leitura e análise crítica de imagens, mas também a sua utilização como instrumentos para compreender e explicar os fenómenos históricos. A prática letiva futura deverá, por conseguinte, integrar momentos regulares de análise orientada e coletiva, com vista à consolidação da literacia visual dos alunos. Neste sentido, esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Helen Tuckey e Mailoo Selvaratnam, quanto à necessidade de uma abordagem sistemática na análise de fontes iconográficas para o desenvolvimento destas competências (Nouye & Deetsch, 2017, p. 4).

3.1.1. Questionário sobre a aula

Com o intuito de recolher informação sobre a perceção dos alunos da Turma X relativamente à aula-oficina realizada, foi aplicado um segundo questionário via *Google Forms*, em formato anónimo. Este instrumento procurou aferir, por um lado, o grau de satisfação dos alunos com a metodologia utilizada — nomeadamente o trabalho em grupo e o afastamento do modelo habitual de aula — e, por outro, reunir impressões concretas sobre a sua experiência na leitura, análise e interpretação dos cartazes históricos apresentados nos guiões de trabalho. O objetivo foi compreender de que forma os alunos avaliaram a dinâmica da atividade e, em particular, se se sentiram motivados, desafiados ou esclarecidos ao trabalhar com este tipo de documento iconográfico. Esta recolha de *feedback* constituiu um passo importante no processo reflexivo sobre a eficácia pedagógica da metodologia adotada, permitindo ajustar futuras intervenções didáticas. É ainda de referir que, apesar do trabalho em aula ter sido organizado em grupos, foi pedido aos alunos que respondessem de forma

individual ao questionário, tendo obtido, desta forma, um total de 26 respostas, correspondendo, por sua vez, a todos os elementos individuais da Turma X.

O questionário apresentava-se breve, composto por apenas cinco questões, sendo que apenas nos interessam refletir sobre quatro para efeitos do presente relatório. A primeira pergunta questionava aos alunos o seguinte: "Em que medida concordas com a afirmação: Os cartazes de propaganda facilitaram a minha compreensão dos conteúdos apresentados?", sendo que a avaliação decorria, de forma crescente, de um a cinco.

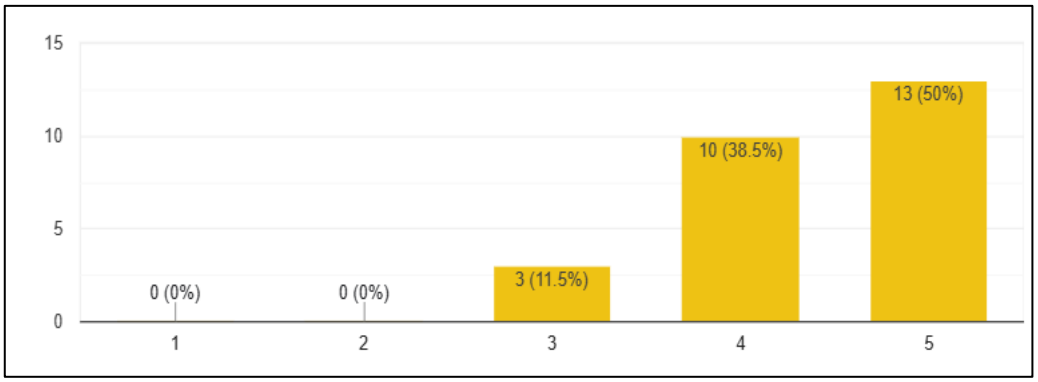


Gráfico 2: Resposta dos alunos da turma X à pergunta 1 do questionário *Google Forms*

Fonte: autoria própria.

Os dados obtidos através do questionário revelam uma perceção amplamente positiva por parte dos alunos relativamente ao uso dos cartazes como fontes de análise histórica. Treze alunos — correspondendo a 50% da amostra total — afirmaram concordar totalmente com a afirmação de que a presença dos cartazes, enquanto documentos a analisar e interpretar com vista à recolha de evidências, foi essencial para a compreensão dos conteúdos associados à temática do Estado Novo. Por outro lado, apenas três alunos (11,5%) assumiram uma posição neutra, indicando que os cartazes não influenciaram de forma significativa a sua compreensão da matéria. Estes resultados reforçam a relevância pedagógica do trabalho com cartazes (de propaganda) no ensino da História, destacando o seu contributo para uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e visualmente informada dos fenómenos históricos.

De seguida, questionámos os alunos sobre o nível de dificuldade sentida ao longo da atividade, mas, mais especificamente, na análise dos cartazes e na interpretação dos seus vários elementos visuais. Mais uma vez, as respostas não nos surpreenderam, já que ao longo da aula fomos verificando a rápida adaptação da turma ao proposto, bem como sempre acompanhando e guiando os grupos de forma a despistar qualquer tipo de dúvida ou erro. Neste sentido, possibilitamos as seguintes opções de escolha de resposta: "Nenhumas dificuldades", opção que obteve 46,2% dos votos; "Algumas dificuldades", correspondendo à opinião de 50% da turma; e, por fim, "Muitas dificuldades", que apenas obteve um voto, correspondendo a 3,8% da amostra.

Entre outros questionamentos, perguntámos aos alunos "Em que medida consideras que a presença, e respetiva análise, de cartazes nos guiões contribuiu de forma positiva para as respostas do teu grupo?", ao qual, seguindo a mesma lógica de resposta da pergunta um, os alunos responderam de forma bastante positiva, sendo que 14 (53,8% da amostra) concordaram no nível máximo, 10 (38,5%) concordaram, e apenas dois (7,7%) responderam de forma neutra. Mais uma vez, os resultados indicam claramente que a inclusão e análise de cartazes teve um impacto altamente positivo no envolvimento e na compreensão dos alunos durante a atividade. A elevada percentagem de respostas positivas sugere que estes recursos visuais desempenharam um papel fundamental como suporte pedagógico. Como um dos alunos referiu no espaço aberto e opcional de justificação, *Eu considero que os cartazes foram úteis porque ajudaram-me a mim e ao meu grupo a perceber melhor o nosso tema, facilitando e contribuindo para a realização da atividade*. Outro estudante acrescentou que *Através dos documentos conseguimos compreender melhor o assunto abordado*.

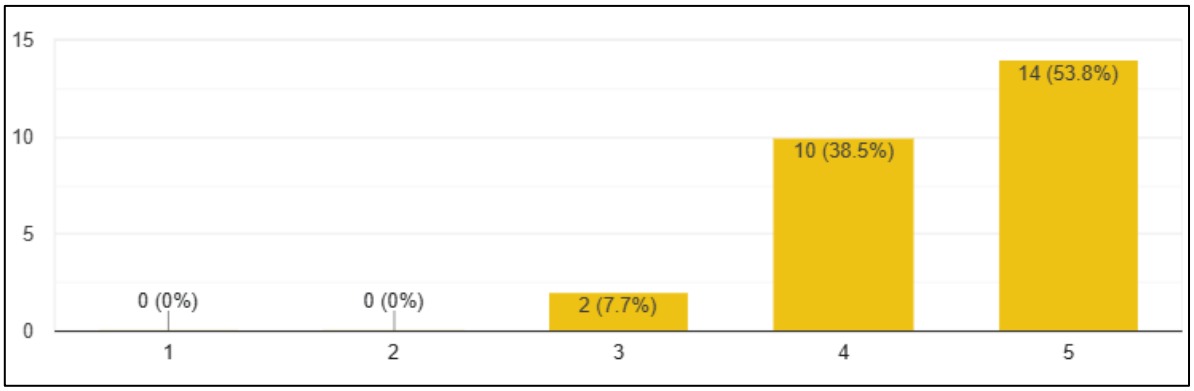


Gráfico 3: Resposta dos alunos da turma X à pergunta 4 do questionário *Google Forms*

Fonte: autoria própria

Estas opiniões corroboram a ideia de que os cartazes funcionaram como uma ferramenta eficaz para facilitar a interpretação dos conteúdos e promover o pensamento crítico entre os estudantes. Apenas uma minoria apresentou uma postura neutra, o que reforça ainda mais o valor didático atribuído a este tipo de documentos iconográficos no processo de aprendizagem. Assim, é possível inferir que a utilização destes materiais não só dinamizou o trabalho em grupo, como também contribuiu para um maior domínio da temática em estudo.

3.2. A ficha de trabalho "Guerra Civil Espanhola"

A segunda intervenção pedagógica que elaboramos foi uma ficha de trabalho acerca da Guerra Civil Espanhola[47]. Esta atividade foi realizada com ambas turmas em contexto de sala de aula, como referido anteriormente, com o objetivo de acompanharmos de perto a sua realização e sermos capazes de recolher dados de todos os alunos. Contudo, dois alunos da Turma X, e três da Turma Y, estiveram ausentes nesse dia, pelo que todos os dados e menções realizadas remetem para uma amostra de 24 e 20 alunos, respetivamente.

Nesta segunda intervenção, optámos por aplicar uma atividade de carácter individual com o propósito de compreender, de forma mais detalhada, a capacidade — e dificuldades — de cada aluno em analisar caricaturas e cartazes, relacionando-os

[47] Veja-se o Apêndice 15 para observar a ficha de trabalho completa.

com os conteúdos abordados e, a partir dessa análise, construir conhecimento histórico de forma autónoma — ao contrário da intervenção anterior, cujos dados resultaram de um trabalho colaborativo.

A ficha estava dividida, essencialmente, em duas partes. Na primeira, os alunos deveriam, a partir da análise e interpretação de uma caricatura do general Francisco Franco, responder a seis questões de resposta aberta, mas breve; na segunda parte, os alunos deveriam responder apenas a três questões abertas, também elas de resposta breve, a partir da observação e análise de um cartaz de propaganda de carácter nacionalista e anticomunista. A análise dos dados foi feita a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Na pergunta 1.1, solicitava-se aos alunos que localizassem no tempo e no espaço a imagem, contextualizando-a historicamente. A análise das respostas revela uma boa apropriação dos conteúdos factuais por parte dos alunos de ambas as turmas. No que respeita à localização espacial da imagem, 91,6% dos alunos da Turma X e 100% da Turma Y identificaram corretamente a Espanha como o espaço da ação. Quanto à dimensão temporal, 83,3% dos alunos da Turma X e 80% da Turma Y situaram corretamente a imagem na década de 1930, nomeadamente no ano de 1937 (data de publicação da caricatura). A referência direta à Guerra Civil Espanhola, como contextualização do evento histórico em questão, surgiu em 79,1% das respostas da Turma X e em 90% da Turma Y.

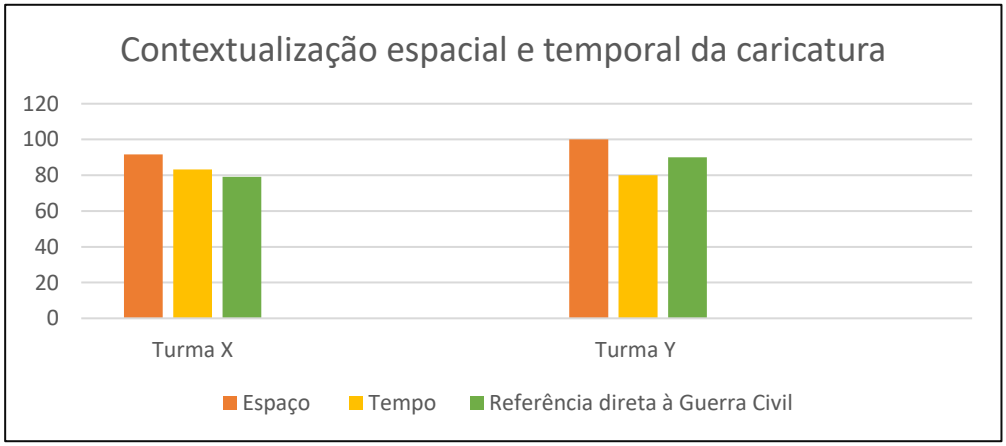


Gráfico 4. Resposta dos alunos à pergunta 1.1. da ficha "Guerra Civil Espanhola"

Fonte: autoria própria.

Estes dados, representados graficamente acima, permitem concluir que a grande maioria dos alunos foi capaz de observar e contextualizar a caricatura tanto no tempo como no espaço, constituindo assim uma base sólida para as questões seguintes.

Na pergunta 1.2, que pedia a identificação da personalidade caricaturada, os resultados foram uniformemente positivos. Na Turma X e na Turma Y, 100% dos alunos identificaram corretamente a figura como sendo uma representação do general Francisco Franco, demonstrando, mais uma vez, uma clara compreensão dos elementos fundamentais da imagem.

Na pergunta 1.3, os alunos foram desafiados a interpretar a intenção e ideologia do autor da caricatura, inferindo se este estaria alinhado com o campo republicano ou nacionalista. Neste sentido, esta questão exigia a leitura crítica da imagem e não apenas a reprodução de conhecimentos factuais. Esta tipologia de pergunta foi concebida à luz da reflexão de Oksana Duchak, que sublinha que nenhuma imagem é neutra, nem isenta de intenção, na medida em que estas se constituem como meios de comunicação orientados para um público específico. Partilhando desta perspetiva, consideramos fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de reconhecer intencionalidades subjacentes a este tipo de fontes visuais (2014, p. 45).

Na Turma X, observámos que todos os alunos identificaram corretamente o autor Carlos Gómez como pertencente ao campo republicano, reconhecendo o carácter crítico e opositor da imagem em relação a Francisco Franco. Já em relação à Turma Y, 16 alunos, correspondendo a 80% da amostra, associaram o autor à fação republicana, enquanto quatro alunos, correspondendo a 20%, indicaram erroneamente o campo nacionalista, revelando alguma confusão entre o conteúdo representado e a intenção crítica da caricatura.

A multiplicidade de justificações fornecidas pelos alunos permitiram-nos agrupar três exemplos para cada categoria de análise elaborada:

1. Leitura interpretativa, onde o aluno é capaz de analisar e interpretar a caricatura e os seus elementos simbólicos, articulando-os com os conteúdos históricos, sendo capaz de inferir a intenção do autor a partir da imagem:

   Turma X, A27: *Republicano, pois esta caricatura pretende gozar de Francisco Franco, destacando-o no centro da imagem, distorcendo a*

sua figura e confundindo-o, propositadamente, com outro ditador (Adolf Hitler) (...).

Turma Y, A17: *O autor da caricatura seria republicano, já que o mesmo, ao representar Franco por cima de uma suástica, esmagando o povo espanhol, pretende criticar Francisco Franco e os ideais.*

Turma X, A4*: O autor está do lado dos republicanos, pois na sua caricatura procura criticar os fascistas, mostrando Francisco Franco com um capacete alemão e em cima de uma suástica, esmagando e aniquilando, com esta ideologia, a população espanhola.*

2. Resposta descontextualizada, onde o aluno, embora identifique corretamente a intenção do autor, não se baseia na leitura de elementos visuais da caricatura, mas em conteúdos exteriores, aprendidos em aula ou pelo manual:

   Turma X, A7: *Porque o que sobressai da imagem, é que ele* [o autor] *é um defensor de ideologias de esquerda.*

   Turma Y, A11: *Porque os Republicanos eram defensores de ideologias de esquerda, apoiados pela URSS e pelas Brigadas Internacionais.*

   Turma Y, A14*: O autor era republicano, pois as caricaturas têm um carácter irónico e crítico.*

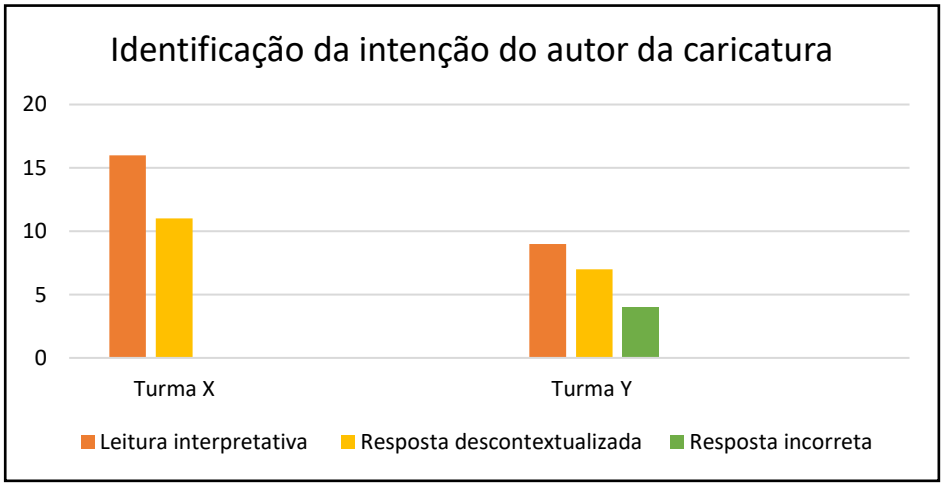


Gráfico 5. Categorização das respostas à pergunta 1.3. da ficha "Guerra Civil Espanhola"

Fonte: autoria própria

A partir do Gráfico 5, que traduz a quantidade de respostas por categoria, verificamos que a maioria dos alunos de ambas turmas foi capaz de realizar uma leitura interpretativa e crítica da imagem, identificando corretamente a ideologia do autor e, por sua vez, fundamentando, com base na caricatura e nos seus elementos, a sua resposta. No entanto, verificam-se diferentes níveis de profundidade na interpretação: enquanto muitos inferem com sucesso a partir da figura, outros recorrem apenas ao conhecimento teórico que carregam consigo, não sendo capazes de construir uma resposta a partir da caricatura, evidenciando possíveis dificuldades na análise e interpretação iconográficas.

O exercício seguinte estava dividido em duas questões. A primeira (1.4.) pedia aos alunos que identificassem o símbolo que surge sobre os pés da figura que representa Francisco Franco, nomeadamente, uma cruz suástica, pedindo que o relacionassem com o tema da caricatura e com conteúdos lecionados. A segunda (1.4.1.), solicitava a interpretação do simbolismo associado à dimensão da suástica que, sob os pés do general, aparenta esmagar o território e a população de Espanha. Desta forma, procuramos compreender se, para além da intenção do autor, os alunos seriam capazes de interpretar símbolos visuais e relacioná-los com a mensagem da caricatura.

Para efeitos de análise, considerámos as mesmas categorias de resposta que utilizamos para o exercício anterior, tendo, a partir das respostas recolhidas, elaborado uma terceira de carácter intermédio, à qual designamos "Leitura parcial", onde identificamos que o aluno compreende e recorre à caricatura e aos seus símbolos, mas mostra-se incapaz de os relacionar com os conteúdos da disciplina.

Categoria	**Turma X (n=24)**	**Turma Y (n=20)**
Leitura interpretativa	14 (51,9%)	11 (55%)
Leitura parcial	7 (25,9%)	5 (25%)

Resposta descontextualizada	6 (22,2%)	4 (20%)

Tabela 6. Categorização das respostas à perguntas 1.4. e 1.4.1. da ficha "Guerra Civil Espanhola"
Fonte: autoria própria.

Com base na análise das respostas às questões 1.4. e 1.4.1., observa-se que, em ambas as turmas, a maioria dos alunos demonstrou uma leitura interpretativa da caricatura, isto é, foram capazes de identificar o símbolo representado (cruz suástica), associá-lo ao contexto histórico do apoio da Alemanha Nazi ao general Franco durante a Guerra Civil Espanhola e interpretar, com base na imagem, a intencionalidade visual da sua dimensão exagerada. Estes alunos evidenciam, assim, competências de literacia visual e histórica, mobilizando tanto a interpretação simbólica da imagem como os conteúdos já trabalhados nas aulas.

> Turma X, A1: *O símbolo pretende passar a ideia de que Franco queria impor um regime com ideais similares ao nazi. O seu tamanho grande pretende mostrar que ele queria que toda a Espanha fosse fascista sobre o seu poder*.
>
> Turma Y, A4: *O tamanho do símbolo é um elemento importante da imagem, porque com ele, conseguimos compreender a ânsia do general Franco de se tornar um líder autoritário e implementar um regime totalitário, semelhante ao nazi, e governar o país inteiro.*
>
> Turma X, A25: *O símbolo de grandes dimensões e debaixo deste, encontram-se várias pessoas esmagadas e o mapa de Espanha. A imagem pretende passar a mensagem de que Franco, com o seu regime, iria matar muitas pessoas devido às suas ideias e "destruir" o seu próprio país.*

Paralelamente, identifica-se um número significativo de respostas que correspondem a uma leitura parcial, ou seja, os alunos reconhecem o símbolo e, por vezes, a sua ligação ao nazismo, mas não aprofundam essa associação nem articulam claramente os elementos visuais com os conteúdos históricos.

Turma Y, A6: *A suástica é desenhada a tamanho grande, representando o poder gigantesco que Francisco Franco queria ter.*

Turma X, A16: *O tamanho do símbolo quer dizer que os fascistas querem dominar o país.*

Turma Y, A19: *Sim, o tamanho do símbolo pretende passar a mensagem de que o General Franco e seu regime iriam governar todo o país, não só um bocado.*

Por fim, surgem algumas respostas descontextualizadas, sobretudo caracterizadas por generalizações vagas, ausência de leitura visual ou simples repetição de conteúdos memorizados, sem qualquer referência e recurso à caricatura.

Turma Y, A1: *Sim, significa que era o maior apoio ao regime de Franco.*

Turma X, A21: *Sim, que a Alemanha Nazi era uma grande apoiante de Franco, tendo um grande peso na Guerra Civil Espanhola.*

Turma X, A10: *Sim, pretende convencer as pessoas de que o regime passado na Alemanha era um exemplo para implementar em Espanha, como as suas táticas militares e o seu armamento.*

Na pergunta 1.5., a última direcionada à caricatura, procurou-se avaliar se os alunos eram capazes de relacionar e explicar a expressão que dá título à caricatura, "o sonho do Führer espanhol", com a conjuntura ideológica da Europa dos anos 30 e, especificamente, da Guerra Civil Espanhola, articulando conteúdos lecionados com a leitura da imagem. Na Turma X, 16 dos 24 alunos (66,7%) responderam de forma relevante, evidenciando ligação com contexto ideológico da época, enquanto 8 alunos (33,3%) deixaram a resposta em branco, mostrando ser incapazes de estabelecer uma relação com os conteúdos anteriormente lecionados. Na Turma Y, 16 dos 20 alunos (80%) formularam respostas historicamente adequadas, ainda que com diferentes níveis de profundidade, e 4 alunos (20%) não responderam.

Em ambas as turmas, as respostas mais completas articulam o "sonho" do general Franco com a ascensão de um regime totalitário de inspiração fascista, referindo o desejo de impor, na Espanha, uma ditadura semelhante à de Adolf Hitler ou Benito Mussolini. Um exemplo representativo é a resposta de um aluno da Turma Y: *O 'sonho' refere-se a implementar uma ditadura de inspiração fascista em Espanha, como se fizera anteriormente em Portugal, Itália e Alemanha.* Estas respostas revelam que a caricatura, embora não fosse o foco direto da questão, serviu como ponto de partida para evocar conteúdos já lecionados e contextualizar visualmente a expressão metafórica da frase.

Após a análise da caricatura, a segunda parte da ficha incidiu sobre um cartaz de propaganda de carácter nacionalista. A escolha desta fonte iconográfica procurou não apenas dar continuidade ao trabalho de desenvolvimento da literacia visual, mas também consolidar a compreensão dos conteúdos históricos através da leitura crítica e contextualizada da imagem. A partir do documento, foi solicitado aos alunos que identificassem e interpretassem os elementos simbólicos do mesmo, articulando-os com os conteúdos trabalhados. A estrutura sequencial das perguntas foi pensada para promover uma leitura progressiva do cartaz: da identificação da fação política representada (2.1.), à análise do símbolo destruído na imagem e a sua carga ideológica (2.2.), culminando na mobilização de conhecimentos factuais sobre os apoios da fação nacionalista (2.3.). Esta parte do exercício visa, assim, não apenas testar o domínio de conteúdos, mas também aferir se a análise destas fontes visuais contribui para o desenvolvimento de literacia visual e histórica.

A análise das respostas à primeira pergunta foi conduzida de forma quantitativa, permitindo aferir o grau de reconhecimento visual e contextual da fação política representada no cartaz — a nacionalista. Na Turma X, 21 alunos identificaram corretamente a fação, tendo sido registadas duas respostas incorretas (uma indicando os republicanos e outra a "direita conservadora", vaga, mas aceitável como aproximação parcial) e uma resposta em branco. A taxa de sucesso nesta turma foi, assim, de 87,5%. Na Turma Y, o desempenho relevou-se ainda mais positivo: 18 dos 20 alunos identificaram corretamente os nacionalistas, tendo havido apenas 2 respostas incorretas, uma das quais indicava a fação republicana, e a outra, "comunismo". A taxa de sucesso nesta turma foi de 90%.

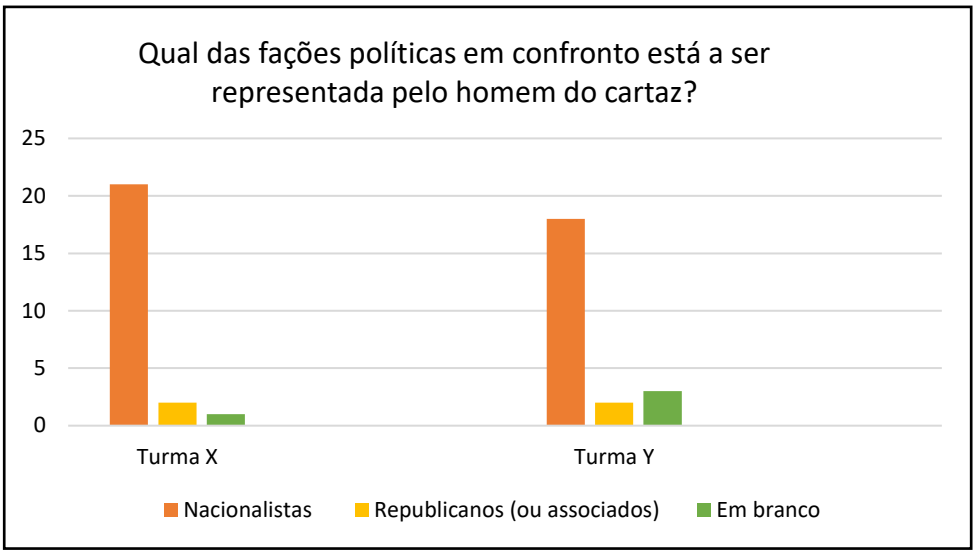


Gráfico 6. Respostas à pergunta 2.1. da ficha "Guerra Civil Espanhola"

Fonte: autoria própria.

As respostas à segunda pergunta foram analisadas com base nas três categorias definidas previamente: leitura interpretativa, leitura parcial e resposta descontextualizada.

Categorias	Turma X (n=24)	Turma Y (n=20)
Leitura Interpretativa	10 (41,67%)	12 (60%)
Leitura Parcial	9 (37,5%)	6 (30%)
Resposta descontextualizada	5 (20,83%)	2 (10%)

Tabela 7. Categorização das respostas à pergunta 2.1. da ficha "Guerra Civil Espanhola"

Fonte: autoria própria.

1. Leitura interpretativa, onde o aluno analisa e interpreta o cartaz e articula o seu repertório simbólico ao conhecimento teórico que construiu previamente, demonstrando uma literacia visual desenvolvida:

   Turma X, A1: *O símbolo a ser destruído é associado ao comunismo e está a ser partido por um soldado nacionalista. Estes ideais eram opostos, e a*

imagem indica que os franquistas queriam acabar com a ideologia comunista em Espanha (…).

Turma Y, A8*: O símbolo a ser destruído é representa o comunismo. O homem está a parti-lo, pois a sua ideologia é oposta à dos republicanos, que por sua parte eram aliados dos comunistas durante o conflito.*

As respostas incluídas nesta categoria demonstram uma leitura historicamente informada da imagem. Um total de 22 alunos identificaram os elementos visuais necessários, como foram também capazes de os articular devidamente com os conteúdos da disciplina, mostrando que compreenderam a ideia central a ser comunicada pelo cartaz. Contudo, apesar da qualidade das respostas desta categoria, observamos que este tipo de leitura não é maioritário no conjunto das turmas, o que sugere que a análise e interpretação iconográficas continuam a representar um desafio para muitos alunos. Esta dificuldade poderá estar associada não só à ausência de prática na análise autónoma de fontes visuais, como também, e como defende Duchak, à atitude negligente dos currículos escolares face à alfabetização visual, frequentemente secundarizada em relação à literacia verbal, que, como se entende, vai-se alongando e contribuindo para efeitos a longo prazo (Duchak, 2014, p. 42).

2. Leitura parcial, onde o aluno faz uma articulação superficial entre a imagem e o contexto histórico, demonstrando um desenvolvimento incipiente da literacia visual e histórica:

   Turma X, A2: *É o símbolo do comunismo, e está a ser destruído porque o regime de Franco queria acabar com esta ideologia.*

   Turma Y, A9: *O símbolo do comunismo, pois o homem da imagem representa os nacionalistas, que tinham a intenção de destruir a Frente Popular.*

As respostas que integram a categoria acima revelam a identificação correta do símbolo, mas falham na explicitação da sua destruição enquanto gesto simbólico inserido num contexto de confronto ideológico. Embora nestes casos se reconheça

algum nível de leitura visual e uma tentativa de contextualização, falta profundidade interpretativa, o que compromete o desenvolvimento pleno da literacia histórica. Os resultados da Tabela 7 sugerem que alguns alunos ainda têm dificuldade em articular os elementos visuais com os conceitos históricos trabalhados em aula.

3. Resposta descontextualizada, onde o aluno responde de forma errada ou contraditória, não sendo possível aferir a mobilização de conhecimento histórico nem uma leitura crítica da imagem, demonstrando ausência de literacia visual e histórica:

   Turma Y, A5: *O símbolo que está a ser destruído na imagem é o símbolo comunismo para se acabar com a guerra.*

   Turma X, A4*: Está a ser destruído o símbolo do comunismo, porque o homem representa os republicanos, e está a "destruir" os comunistas.*

Nesta terceira categoria incluem-se respostas que revelam uma ausência clara de leitura simbólica e histórica da imagem. Os alunos não identificam corretamente o símbolo nem conseguem justificar a sua destruição, emitindo respostas erradas, contraditórias ou que considerámos descontextualizadas. Neste sentido, estes resultados sugerem a existência de grandes dificuldades na análise e interpretação de fontes iconográficas deste tipo, na compreensão dos seus símbolos e na articulação com os conteúdos históricos, não devendo estes aspetos ser considerados como motivos de desânimo, mas sim como motivação para reforçar a adoção de estratégias pedagógicas que privilegiam a leitura crítica de imagens em sala de aula. Afinal, e como refletimos no primeiro capítulo, a escrita não é algo inato ao ser humano; o mesmo acontece com a visualização e leitura de imagens. Primeiro estranha-se, depois entranha-se.

Por fim, a questão 2.3., relativa aos apoios recebidos pelos nacionalistas, estava diretamente ligada à correta identificação da fação representada no cartaz (2.1.). A análise feita mostra resultados maioritariamente positivos: na Turma X, 20 alunos responderam corretamente; na Turma Y, 18. As respostas demonstram conhecimento

dos principais apoios, como o exército, a Igreja, os grandes proprietários de terras, e os regimes totalitários de países como a Alemanha, Itália e Portugal.

A análise global dos resultados obtidos na primeira ficha de trabalho permite concluir que a exploração pedagógica de imagens históricas, nomeadamente caricaturas e cartazes, contribui de forma significativa para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos. Em consonância com os objetivos previamente delineados, os dados evidenciam que a utilização destes recursos didáticos tem um impacto positivo, ao suscitar um maior interesse por parte dos alunos, fomentar a capacidade de análise crítica e promover a construção do conhecimento histórico. A este respeito, salienta-se que a taxa global de sucesso foi de 77,1% na Turma X e de 75,6% na Turma Y, valores que considerámos animadores.

Verificou-se, no entanto, que o universo simbólico das imagens nem sempre foi plenamente compreendido, indo ao encontro da visão de Oksana Duchak referida no enquadramento teórico em relação à inaptidão dos alunos em interpretarem, de forma autónoma, elementos visuais (Duchak, 2014, p. 45). Apesar de alguns alunos demonstrarem capacidade para interpretar visualmente e articular os elementos com o conflito ideológico da guerra, muitos limitaram-se à descrição literal, evidenciando dificuldades em fazer inferências ou estabelecer relações entre a imagem e o seu contexto de produção. Esta limitação vem reforçar a ideia de que a literacia visual é, de facto, uma competência em construção e que exige um trabalho contínuo, guiado e orientado pelo professor, aspeto já apontado por Isabel Calado e mencionado anteriormente, com o qual estabelecemos a maior das concordâncias (Calado, 1994, p. 21).

3.3. A ficha de trabalho “Questão Colonial durante o Estado Novo”

A terceira e última intervenção pedagógica que aplicamos, a ficha de trabalho individual sobre o colonialismo no Estado Novo, foi realizada em contexto de sala de aula, procurando seguir os mesmos moldes da ficha anterior. Esta estratégia foi desenvolvida com ambas as turmas. Neste sentido, foram recolhidas 26 fichas da Turma X, correspondendo à totalidade dos alunos da mesma, e 21 da Turma Y, sendo

que dois alunos faltaram no dia da realização do instrumento de recolha, não tendo existido oportunidade de nova marcação[48].

A presente ficha de trabalho foi idealizada com o objetivo de avaliar a evolução das competências dos alunos na análise e interpretação de caricaturas e cartazes históricos, tendo permitido observar, de forma comparativa em relação aos resultados das intervenções anteriores, em que medida progrediram na sua literacia visual e na construção do conhecimento histórico a partir da leitura destas imagens. Esta atividade constituiu, assim, um momento crucial de avaliação sobre o impacto do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, permitindo aferir conclusões sobre a eficácia pedagógica da utilização destas fontes iconográficas no ensino da História.

Mais uma vez, optámos por dividir a ficha em duas partes, sendo que na primeira o objeto de análise seria uma imagem propagandística e, na segunda, uma caricatura, ambas fontes históricas primárias, produzidas durante o período do Estado Novo em Portugal. À figura 1, o mapa intitulado *"Portugal não é um país pequeno"* da autoria de Henrique Galvão, publicado em 1934, foram direcionadas cinco perguntas, tanto de resposta aberta como fechada. Para a figura 2, caricatura publicada no periódico *Jornal do Exército* em março de 1961, decidimos elaborar apenas duas questões, com o intuito de compreender, mais a fundo, a capacidade de análise e interpretação dos alunos em torno deste tipo de fontes visuais.

Relativamente à primeira questão, que pedia que os alunos identificassem o princípio do Estado Novo presente no instrumento de propaganda, todos os alunos, quer da Turma X, quer da Turma Y, responderam corretamente, identificando o regime salazarista como sendo colonialista. A segunda questão pedia aos alunos que explicassem o título e a mensagem que a imagem procurava transmitir, tendo em conta a posição de António Oliveira Salazar, e do regime, em relação às colónias. As respostas foram enquadradas nas categorias estabelecidas anteriormente, conforme mostra o Gráfico 7.

[48] Veja-se o Apêndice 16.

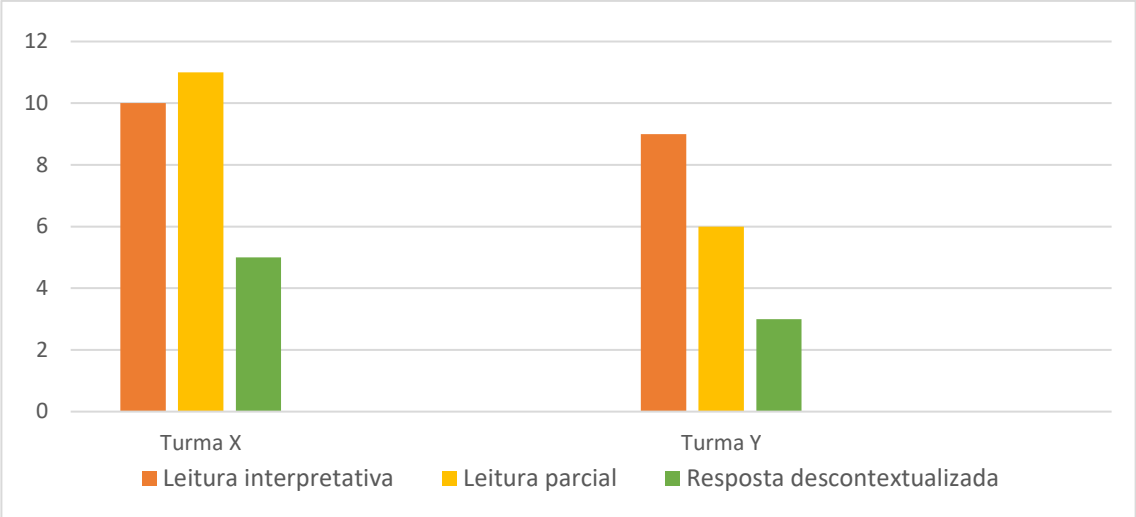


Gráfico 7. Categorização das respostas à pergunta 1.2. da ficha "Questão Colonial do Estado Novo"
Fonte: autoria própria.

A análise das respostas de ambas turmas evidencia algumas diferenças no nível de profundidade com que os alunos foram capazes de interpretar o documento iconográfico e o relacionaram com os conteúdos programáticos já lecionados, como também nos permitiu averiguar em que medida a exploração deste tipo de fontes visuais contribuiu e promoveu a construção de conhecimento histórico.

No que concerne à categoria *Leitura interpretativa*, recordamos que nesta incluem-se as respostas nas quais os alunos demonstraram uma compreensão crítica e contextualizada da fonte, sendo capazes de identificar e reproduzir a sua mensagem, os elementos simbólicos da imagem, interpretá-los e articulá-los com saberes históricos prévios. Na Turma X, 10 alunos (38%) demonstraram esta competência, evidenciando a capacidade de analisar e interpretar, de forma clara, o título e a mensagem do cartaz. Por exemplo, o aluno 4 afirmou: *O título do cartaz (...) tem a ver com o tamanho do território português, que não era muito grande na Europa, mas que com as colónias, se tornava um país enorme. Isso está relacionado ao colonialismo e ao nacionalismo defendidos pelo regime, (...), engrandecendo Portugal e defendendo que as colónias eram parte integrante do país, e não territórios meramente isolados.* Ainda nesta turma, destacamos a resposta do aluno 21: *O título do cartaz dá uma ideia de como o regime de Salazar via as colónias. Elas não eram considerados territórios*

separados e isolados da metrópole, mas faziam sim parte de um Portugal unido, o grande Império Português, segundo a visão e política coloniais do regime.

Na Turma Y, 9 alunos (43%) também alcançaram este nível de leitura, como se observa na resposta do aluno 11: *O cartaz reflete a visão do regime salazarista, que queria mostrar que, com as colónias, Portugal era um país e território grande (...). Assim, a mensagem do cartaz serve para valorizar e engrandecer o império colonial português e reforçar o orgulho nacionalista promovido pelo regime.* Destacamos, ainda, a resposta do aluno 4*: O cartaz tem como título (...), que dá a entender que as colónias eram consideradas parte integrante do território português, e António de Oliveira Salazar tinha essa mesma visão, sendo contra a descolonização (...).*

Estes resultados demonstram que uma parte significativa dos alunos foi capaz de mobilizar saberes históricos para ler e interpretar criticamente o título e a mensagem transmitida pela imagem, identificando o seu carácter propagandístico e instrumental, de acordo com a política colonial do Estado Novo. Ao mesmo tempo, verificamos também como o cartaz serviu, com sucesso, como ponto de partida para a construção da resposta, comprovando o impacto positivo que este tipo de fonte tem na aprendizagem, na medida em que pode, por um lado, facilitar a compreensão dos conteúdos, e, por outro, promover a construção do conhecimento histórico.

Ao nível da *Leitura parcial*, que abrange as respostas que, embora identifiquem alguns elementos do cartaz, como as colónias portuguesas, e os relacionam, em parte, com o contexto histórico, consideramos mais superficiais, por comparação às anteriores. Na Turma X, 11 alunos (42%) situaram-se neste nível. Por exemplo, na resposta do aluno 10: *Este cartaz pretende mostrar a dimensão das colónias portuguesas, afirmando que Portugal não é um país pequeno.* Na Turma Y, apenas 6 alunos (28%) produziram respostas deste tipo. A resposta do aluno 21 ilustra, mais uma vez, esta tendência: *A mensagem que este cartaz pretende passar é que Portugal naquela altura era um país enorme tendo em conta as suas colónias.* Neste sentido, agrupámos dentro desta categoria as respostas dos alunos que se limitaram a fazer uma leitura rasa e literal da imagem, não tendo procurado interpretá-la e à sua mensagem a um nível mais profundo.

Para a categoria de *Resposta descontextualizada* considerámos todas as respostas que foram construídas sem recurso ao cartaz, aspeto que, como se entende, se mostrava obrigatório, já que seria com base na sua análise e interpretação que o aluno deveria ser capaz de fundamentar a sua explicação. Neste sentido, para além de não se observar qualquer referência à função propagandística da imagem, as respostas que se inserem nesta categoria não foram ao encontro do pedido. Na Turma X, 5 alunos (19%) apresentaram respostas desta natureza. Um exemplo é a resposta do aluno 5, respondendo que *(...) as colónias portuguesas eram importantes para o país, pois abasteciam Portugal de matérias-primas a preços acessíveis e era um mercado importante onde escoavam produtos industriais e agrícolas (...).* Na Turma Y, este número sobe para 6 alunos (29%).

Os resultados obtidos revelam que, apesar do potencial didático do cartaz de propaganda para promover a literacia histórica e visual, uma parte considerável dos alunos das duas turmas demonstrou dificuldades em ultrapassar uma leitura literal e descritiva da fonte, por mais que tenhamos, sempre que possível, chamado à atenção e mobilizado esforços para o contrário. Esta limitação, mais evidente na Turma Y, evidencia fragilidades na capacidade de contextualizar historicamente a mensagem e de reconhecer a função ideológica subjacente à imagem, tal como o significado dos elementos visuais. Verificamos que, mais uma vez, e apesar de os alunos terem recebido a permissão para consultarem o manual escolar durante a realização da ficha de forma a evitar equívocos, muitos confrontaram-se com a dificuldade em interpretar e responder a algo que não estava, de forma explícita, plasmado no livro de apoio.

Com o objetivo de avaliar a capacidade dos alunos para identificar a motivação e a posição ideológica do autor do cartaz, foi-lhes ainda solicitado que indicassem se consideravam Henrique Galvão leal ou opositor ao regime, pelo menos, nessa fase atual da sua vida. Considerámos que esta competência — compreender e saber identificar a intenção subjacente e os objetivos do autor — constitui um passo essencial para uma leitura crítica de qualquer documento iconográfico, mas não apenas, uma vez que permite aos alunos descodificar o conteúdo explícito e implícito da imagem, como também a sua carga ideológica e instrumental. A realização deste pequeno exercício teve como objetivo permitir uma comparação entre os resultados obtidos em relação a uma questão semelhante presente na ficha de trabalho realizada anteriormente (sobre

a Guerra Civil Espanhola). Os resultados evidenciam uma melhoria notória, especialmente na Turma Y (a percentagem de sucesso na Turma X foi de 100% nos exercícios de ambas fichas), onde se verificou um aumento evidente no número de alunos que conseguiram identificar corretamente a posição ideológica do autor do cartaz, sendo que apenas um selecionou a opção errada. Este dado sugere um progresso relevante na capacidade dos alunos para interpretar criticamente fontes visuais e, consequentemente, na sua literacia visual e histórica. Tal como defende Isabel Calado, a compreensão das imagens não se alcança numa observação imediata, sendo antes um processo gradual que requer tempo e orientação. A autora sublinha ainda que o desenvolvimento da literacia visual exige práticas orientadas e mediadas por um docente, papel que procurámos assumir ao longo das diferentes estratégias aplicadas (1994, p. 21).

Apesar de se verificarem ligeiras oscilações, a comparação entre o desempenho dos alunos nas tarefas de análise de cartazes históricos revela que a maioria da amostra se mantém na categoria de leitura interpretativa, mostrando-se capaz de ler, interpretar e contextualizar a imagem em questão, aspeto que se revela positivo. Mais do que apenas saber identificar os diversos elementos visuais, os alunos que se inserem nesta categoria mostraram-se capazes de refletir sobre o contexto de produção dos cartazes. Em seguida, surge a leitura parcial, embora com uma diferença pouco expressiva relativamente à anterior, onde verificámos que os alunos se limitam a fazer uma leitura literal e descritiva da imagem e dos seus elementos, não procurando interpretá-la ou relacioná-la com o seu contexto histórico. Neste sentido, observámos como alguns alunos continuam a enfrentar dificuldades em atribuir significado aos elementos da imagem, tal como entender a sua mensagem implícita. Por último, com uma incidência significativamente menor, as respostas descontextualizadas, onde os alunos não fazem uso do cartaz e, portanto, ignoram por completo a sua mensagem, objetivos e elementos, mostrando grandes dificuldades de leitura, análise e interpretação.

Na segunda parte da ficha, o objeto em análise foi uma caricatura publicada pelo *Jornal do Exército* em março de 1961, período no qual despoletaram os confrontos armados em Angola, dando início à Guerra Colonial (1961-1974). Neste sentido, a imagem faz uma clara referência à presença do exército português em Angola, tal

como as tensões e ameaças resultantes do contexto internacional, nomeadamente, a Guerra Fria e o crescimento da influência norte-americana e soviética pelo mundo.

Como referido, a esta caricatura foram apenas direcionadas duas questões, sendo que a primeira era objetiva, obrigando a uma resposta com base na análise da imagem, como se entende, mas na qual os conteúdos históricos já lecionados se mostravam imprescindíveis; já a segunda era de resposta livre, na medida em que pedia ao aluno uma interpretação pessoal da mensagem a ser transmitida pela imagem, procurando ir ao cerne da mesma.

Responder com sucesso à primeira pergunta, "Porque seria importante para o Estado Novo manter o exército português em Angola (e nas restantes colónias)? Responde à questão com base nos elementos da figura 2 e no contexto internacional da época", obrigava a que os alunos mobilizassem conhecimentos prévios, enquanto exigia da sua parte a análise e interpretação dos vários elementos da caricatura, com destaque para as mãos que procuravam simbolizar os EUA e a URSS, tal como a busca pelo aumento das suas zonas de influência.

Assim sendo, na categoria *Leitura interpretativa* incluímos os alunos que recorreram aos elementos visuais da caricatura, tais como as mãos simbolizando os EUA e a URSS a tentarem alcançar Angola, o mapa identificado com soldados portugueses e a bandeira nacional, e que foram ainda capazes de articular, de forma clara, esses elementos com o contexto internacional de Guerra Fria. Estes alunos reconhecem a intenção do Estado Novo em manter o exército para impedir que as superpotências alargassem a sua influência aos territórios coloniais e referem, por vezes, a dimensão estratégica, económica e/ou ideológica da manutenção destes territórios. Posto isto, consideramos que esta leitura, para além de completa, demonstra uma compreensão crítica da imagem enquanto fonte histórica.

Relativamente à *Leitura parcial*, incluem-se nesta categoria as respostas em que, embora os alunos referenciem alguns elementos da caricatura ou aludam ao contexto da Guerra Fria, essa análise mostra-se superficial ou incompleta. Algumas respostas tendem, como observámos ao longo das estratégias aplicadas, a ser mais descritivas ou limitam-se a afirmar que o exército estava presente para "defender" ou "manter" as colónias, com alusões vagas ao papel das superpotências. Neste sentido, a utilização

da imagem enquanto recurso de análise histórica revela-se, nestes alunos, ainda limitada.

Por fim, a categoria *Resposta descontextualizada* agrupa respostas que não mobilizam os elementos da caricatura e não estabelecem uma relação clara com o contexto internacional da época. Os alunos apresentam argumentos genéricos sobre a necessidade de defesa das colónias e/ou limitam-se apenas a uma leitura literal da imagem. Posto isto, analisaremos os resultados de seguida.

Na Turma X, a análise das 25 respostas legíveis permitiu verificar uma distribuição heterogénea pelos três níveis de leitura. Do total, apenas 7 alunos (28%) foram classificados na categoria de leitura interpretativa, tendo refletido uma compreensão do simbolismo da imagem e da intenção do Estado Novo de manter as colónias como forma também de impedir o alargamento das zonas de influência das superpotências. De seguida, 9 alunos (36%) integraram a categoria de leitura parcial. Estas respostas demonstraram uma utilização limitada da caricatura. Por fim, 9 alunos (36%) foram enquadrados na categoria de resposta descontextualizada. Nestes casos, as respostas não revelam uma leitura crítica da caricatura, nem qualquer análise ou interpretação dos elementos visuais. Esta proporção elevada de respostas descontextualizadas confirma as dificuldades que a turma revelou em interpretar a caricatura para além da sua representação direta.

Por outro lado, na Turma Y verificámos uma maior proporção de respostas classificadas como leitura interpretativa quando comparada com a Turma X: 8 alunos (38%) apresentaram respostas nesta categoria, evidenciando uma capacidade de mobilizar os elementos da caricatura em articulação com o contexto histórico global. Enquanto isso, 9 alunos (43%) integraram a categoria de leitura parcial, e apenas 4 alunos (19%) foram incluídos na categoria de resposta descontextualizada.

Comparando com a Turma X, observa-se que a Turma Y apresentou ligeiramente maior capacidade de leitura da caricatura, com uma percentagem mais elevada de respostas interpretativas (38% contra 28% na Turma X) e uma menor proporção de respostas descontextualizadas (19% contra 36% na Turma X). Estes resultados podem sugerir um maior domínio da literacia visual ou uma melhor integração dos conteúdos históricos por parte da Turma Y. Para além disso, nota-se

uma clara melhoria nesta turma relativamente à ficha de trabalho anterior, o que revela uma evolução positiva na sua capacidade de mobilizar fontes visuais como suporte para a análise histórica. No entanto, a maioria das respostas (62%) ainda se situa nas categorias de leitura parcial e descontextualizada, evidenciando que, para muitos alunos, a análise de fontes visuais continua a ser um desafio, sobretudo quando requer uma leitura para além do seu significado explícito.

A última questão procurou compreender de que forma os alunos interpretam a mensagem da caricatura, questionando se esta representa os EUA e a URSS de forma positiva, negativa ou neutra. Esta pergunta, mais aberta e subjetiva, permitiu avaliar a capacidade dos alunos para realizar uma leitura crítica da imagem e para identificar o posicionamento ideológico subjacente ao discurso visual. Ao mesmo tempo, constituiu um indicador da forma como os alunos integram os elementos visuais – como as mãos das superpotências a disputarem por Angola – na construção de sentido sobre o contexto histórico da Guerra Fria. Por se tratar de uma questão que exige interpretação pessoal, as respostas obtidas, apresentadas na Tabela 8, revelaram não apenas a leitura pessoal da caricatura, como também o nível de literacia visual alcançado pelos alunos ao longo do trabalho desenvolvido.

Representação	Turma X (%)	Turma Y (%)
Negativa	100%	90%
Neutra	0%	10%
Positiva	0%	0%

Tabela 8. Respostas à pergunta 2.2. da ficha "Questão Colonial no Estado Novo"
Fonte: autoria própria.

Na Turma X, observa-se uma unanimidade animadora: todos os alunos (26/26) consideraram que a caricatura representa os EUA e a URSS de forma negativa. Esta homogeneidade revela que os alunos captaram a intenção crítica da imagem relativamente às duas superpotências. As respostas evidenciam uma leitura clara dos elementos visuais, como as "mãos" gigantes a tentar "agarrar" Angola, frequentemente interpretadas como uma metáfora para a tentativa de alargamento das zonas de influência. Algumas respostas destacam-se pela profundidade da análise, como a do

aluno 19: *A imagem apresenta as potências de forma negativa, uma vez que coloca duas mãos, representando o lado capitalista (...) comunista, respetivamente, a tentar agarrar e dominar uma colónia portuguesa, pretendendo aumentar as suas zonas de influência.*

Também os alunos 5 e 20 vão além da simples descrição ao interpretarem o tom e cor das mãos como "vermelhas de sangue", sugerindo uma crítica visual à violência implícita das disputas de poder durante a Guerra Fria. No entanto, nota-se que, em alguns casos, a justificação é muito breve e descontextualizada (ex.: A14 – "Negativa, porque os EUA queriam as colónias"), o que poderá indicar uma leitura menos aprofundada ou uma dificuldade em expressar uma análise mais detalhada.

Na Turma Y, a maioria também interpretou a caricatura como apresentando uma visão negativa dos EUA e da URSS: 19 alunos (90%). No entanto, surgiram duas respostas que consideram a representação neutra (A1, A13), o que contrasta com a unanimidade da Turma X e evidencia uma maior diversidade interpretativa. Entre as respostas que consideram a representação negativa, destacam-se análises como a do aluno A4: *A imagem apresenta os EUA e a URSS de forma negativa, porque mostra que o intuito de ambos era "colocar as mãos" sobre as colónias portuguesas e influenciá-las a seguir os seus regimes.* E também a do A17: *A imagem apresenta os EUA e a URSS de forma negativa. Ambos os países são representados como potências expansionistas que ameaçavam a soberania de Portugal.* Neste sentido, estas respostas evidenciam uma compreensão mais sofisticada da dimensão simbólica da caricatura e do contexto histórico subjacente.

Comparando os resultados, a Turma X apresenta uma leitura mais homogénea e alinhada com a intenção propagandística do Estado Novo, enquanto a Turma Y revela maior diversidade de interpretações. A presença de duas respostas neutras na Turma Y pode sugerir que alguns alunos foram menos influenciados pela narrativa visual ou que realizaram uma análise mais independente, apesar de esta interpretação não estar, como se entende, alinhada corretamente com a carga simbólica da caricatura.

De forma global, as respostas das duas turmas indicam uma boa capacidade para identificar a postura crítica da caricatura em relação às superpotências, evidenciando uma evolução significativa face à ficha de trabalho anterior, onde identificámos, nos

primeiros momentos, a dificuldade dos alunos em reconhecer o carácter crítico e satírico deste tipo de fonte visual. No entanto, é de notar que a profundidade das justificações varia significativamente: enquanto alguns alunos foram capazes de explorar o contexto político e interpretar os elementos visuais, outros limitaram-se a uma descrição superficial ou a uma opinião pouco fundamentada na imagem em si.

Apesar de a esmagadora maioria ter optado pela escolha correta, detetámos que a grande dificuldade residiu na fundamentação e explicação da interpretação, mesmo que livre e de carácter pessoal, algo já notado por nós anteriormente e que vai ao encontro da visão de Oksana Duchak, quando a autora afirma a falta de vocabulário visual dos jovens estudantes, aspeto que acaba por traduzir a falta de investimento contínuo nesta área (Duchak, 2014, p. 45). Assim sendo, estes resultados reforçam a importância de trabalhar a literacia visual de forma sistemática, não apenas para reconhecer a mensagem explícita de uma imagem, mas também para desenvolver a capacidade de contextualizar e questionar os discursos visuais a serem transmitidos pelas mesmas.

Concluída a análise dos resultados obtidos a partir das diversas estratégias aplicadas, importa agora centrar a atenção nas respostas ao questionário final aplicado a ambas as turmas. Esta etapa permitirá desenvolver uma reflexão global sobre a prática letiva, avaliando em que medida as estratégias pedagógicas implementadas ao longo do ano alcançaram os objetivos propostos, de que forma foram percecionadas pelos alunos, e se a questão-orientadora que norteou o relatório conheceu resposta, de forma a sustentar um balanço crítico de todo o trabalho desenvolvido.

3.4. Inquérito por questionário – balanço final

O questionário aplicado a ambas turmas (Turma X e Turma Y) via *Google Forms*, teve como principal objetivo aferir o impacto do trabalho desenvolvido com caricaturas e cartazes no âmbito das aulas de História. Tal como foi feito numa fase inicial do ano letivo, e conforme mencionado, procedemos, no encerramento da nossa PES, à aplicação de um questionário final aos alunos. Este instrumento assume-se como uma síntese avaliativa, permitindo recolher o *feedback* global sobre o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do percurso. Procurou-se, por um lado, perceber

de que forma as fontes iconográficas em questão contribuíram para a compreensão dos conteúdos programáticos, para o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de fontes visuais e, por outro, avaliar o grau de envolvimento e interesse suscitado junto dos alunos.

Assim, resta-nos reforçar que todas as atividades foram concebidas com a intenção de contrariar as críticas de diversos autores quanto à marginalização da análise de imagens em contexto de sala de aula, tal como as observações feitas por Brian Kennedy acerca da ausência de avaliação das competências associadas à literacia visual, e por Philip Yenawine sobre a escassa valorização desta área, quer no contexto escolar, quer no extraescolar.

3.4.1. A opinião da audiência: a turma X

O questionário foi aplicado à Turma X durante a última semana do ano letivo. Importa referir que, apesar de a turma ser constituída por 26 alunos, apenas 24 responderam ao instrumento, dado que dois alunos se encontravam ausentes na data da aplicação, não tendo sido possível proceder à sua posterior realização.

Composto por nove questões, como referido, a primeira pergunta do questionário foi, para nós, uma das mais importantes a fazer, tendo em conta que o *feedback* do Gráfico 8 responde diretamente à questão de partida que pautou a direção de todo o nosso trabalho: "Em que medida a análise de caricaturas e cartazes históricos contribui para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos?".

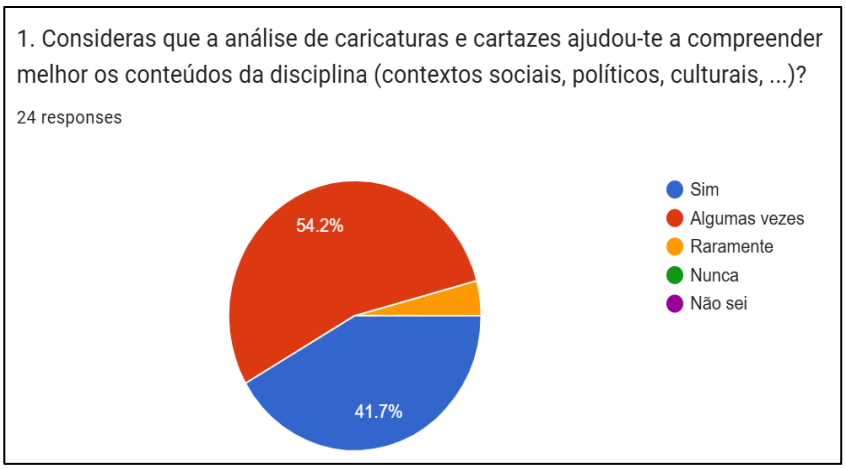


Gráfico 8. Resposta dos alunos da Turma X à pergunta 1 do questionário final *Google Forms.* Fonte: autoria própria

Neste sentido, e observando as respostas acima, foi desde logo possível aferir que a grande maioria dos alunos da Turma X considerou que a análise destes documentos iconográficos teve impactos positivos na sua aprendizagem e compreensão dos conteúdos das aulas, sendo que apenas um aluno votou na opção "Raramente", dez votaram na opção "Sim", e treze na opção "Algumas vezes". Como se entende, e tendo em conta que durante todo o ano letivo fomos fazendo o esforço de inserir, sempre que possível, estes documentos nas nossas regências, ficamos extremamente satisfeitos com as respostas do Gráfico 8, na medida em que permitem responder, de forma positiva, à questão de partida que marcou o início de todo o nosso trabalho. É de mencionar a mudança nas respostas sobre as potencialidades destes documentos. Recordamos, por exemplo, que no questionário inicial feito por nós e analisado no ponto 2.2. do presente relatório, à pergunta "Consideras que as caricaturas podem ajudar a entender melhor a História, ou acontecimentos específicos da História?", embora a maioria dos alunos tenha respondido positivamente, 15,5% da amostra total respondeu de forma negativa ou duvidosa/incerta. Porém, na pergunta do questionário final (Gráfico 8),verificou-se a ausência de respostas negativas e incertas, evidenciando uma clara evolução na perceção dos alunos quanto à relevância e eficácia destes documentos para as aulas de História e para a melhor compreensão dos seus conteúdos.

De seguida, e funcionando quase como uma extensão da pergunta anterior, questionámos: "Sentiste que foste capaz de interpretar e tirar conclusões a partir das imagens apresentadas?". Esta questão visou, de certa forma, confirmar a avaliação feita na questão precedente, pois não basta que os alunos reconheçam a utilidade das caricaturas e dos cartazes para compreenderem os conteúdos da disciplina; foi igualmente importante para nós compreender se se sentiram capazes de analisar criticamente estas fontes iconográficas. Verificámos que, mais uma vez, as respostas foram extremamente positivas: 13 alunos, ou seja, 54,2%, responderam "Sim, na maioria das vezes", 10 alunos, correspondente a 41,7% responderam "Algumas vezes" e, mais uma vez, apenas um aluno, 4,2% da amostra, respondeu "Raramente". Assim, esta segunda questão confirma e aprofunda a perceção dos alunos, evidenciando que a maioria não só valorizou estes documentos como recursos didáticos, como também se sentiu apta a interpretá-los e a extrair deles conclusões relevantes.

Ao longo das nossas regências à Turma X, fomos tentando manter o equilíbrio entre a visualização e análise de caricaturas e cartazes (para além de outras tipologias de documentos), com o objetivo de desenvolver as competências de análise sobre cada um destes, não privilegiando, assim, nenhum sobre o outro, até porque o tema do presente relatório prende-se com a pertinência didática de ambos para as aulas de História. Neste sentido, questionámos "Qual dos dois recursos consideraste mais eficaz para compreender os temas da disciplina?". Recolhemos respostas que, mais uma vez, nos surpreenderam pela positiva: 70,8% dos alunos da Turma X responderam "Ambos foram igualmente úteis", 25% selecionaram a resposta "Cartazes", mostrando que, à partida, foram os recursos com os quais sentiram menos dificuldades na análise e interpretação, algo que foi notado pelo resultados observados nas atividades; e, por fim, apenas um aluno (4,2%) optou pela opção "Caricaturas". Independentemente das respostas, importa destacar que nenhum aluno selecionou a opção "Nenhum", o que revela, de forma inequívoca, o interesse e a valorização generalizada destes recursos visuais no processo de aprendizagem. Este dado é particularmente relevante, pois indica que todos os alunos da Turma X reconheceram a utilidade destes documentos para a compreensão dos conteúdos históricos, demonstrando uma atitude positiva face à utilização de fontes visuais na sala de aula. Tal facto, consideramos nós, reforça a pertinência de integrar sistematicamente este tipo de recursos didáticos no ensino da História.

Na quarta questão do inquérito demos a possibilidade aos alunos de selecionarem várias opções, previamente dadas por nós, como forma de responderem ao seguinte: "Quando analisaste uma caricatura ou cartaz, que elementos te ajudaram a compreender melhor a mensagem dos mesmos?". Veja-se abaixo as respostas mais, e menos, selecionadas:

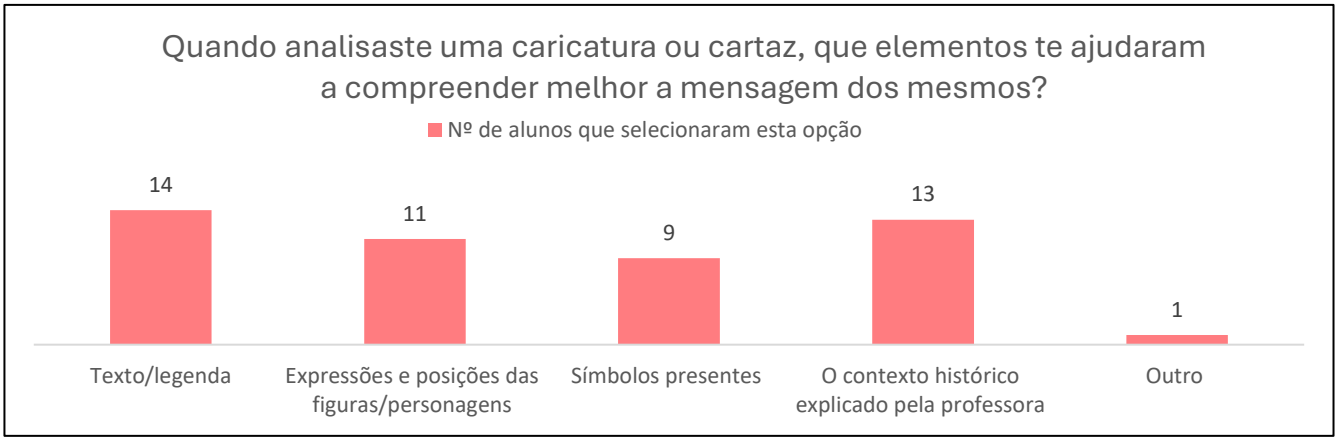


Gráfico 9. Resposta dos alunos da Turma X à pergunta 4 do questionário final *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

Assim sendo, somos capazes de afirmar que os alunos da Turma X consideraram os elementos "Texto/legenda" e "O contexto histórico explicado pela professora" como os que mais facilitaram a compreensão da mensagem a ser transmitida quer por caricaturas, quer pelos cartazes. Estas preferências podem ser justificadas pelas dificuldades, frequentemente assinaladas em investigações académicas sobre o ensino da História, que os alunos apresentam ao analisar fontes iconográficas. A interpretação de imagens históricas exige um conjunto de competências específicas, como a leitura crítica dos elementos iconográficos, simbólicos e contextuais, que nem sempre são desenvolvidas de forma sistemática nas aulas. A escassez de "treino" e de prática regular na análise de documentos iconográficos contribui para que os alunos dependam fortemente da contextualização prévia feita pelo docente para construírem o seu entendimento, necessidade por nós apontada no enquadramento teórico. Pelo lado positivo, a presença destes elementos complementares funciona como um importante suporte interpretativo, permitindo aos alunos ultrapassar as dificuldades iniciais e aceder mais facilmente ao significado histórico das caricaturas e cartazes.

A quinta pergunta questionava os alunos sobre o seguinte: "Sentiste maior interesse pela disciplina ao trabalhar com este tipo de fontes?". Neste sentido, esta questão visou compreender se a diversificação dos materiais didáticos, para além dos documentos textuais convencionais das aulas de História, podia potenciar uma aprendizagem mais envolvente e dinâmica. Os resultados obtidos revelam que 66,7%

dos alunos da Turma X afirmaram sentir maior interesse ao trabalhar com este tipo de fontes, enquanto 25% indicaram sentir esse interesse de forma parcial. Apenas 4,2% responderam negativamente e uma percentagem idêntica mostrou-se incerta quanto ao impacto na sua motivação. Estes dados sugerem que a introdução de documentos iconográficos, mas, mais do que isso, recursos de tipologia variada, pode constituir um fator significativo para o aumento do envolvimento dos alunos. Para além de favorecer a compreensão dos conteúdos programáticos, estes recursos despertaram maior curiosidade e interesse, contribuindo assim para a dinamização das aulas e para a construção de uma relação mais positiva entre os alunos e a disciplina, aspetos que consideramos fundamentais e para os quais nos esforçamos também ao longo deste ano.

As duas questões seguintes referem-se à autoavaliação dos estudantes relativamente à evolução das suas competências de leitura de imagens, tratadas, neste estudo, como competências associadas à literacia visual. Na pergunta seis, os alunos deveriam avaliar, numa escala de um a quatro, onde um corresponde a "Discordo Totalmente", dois corresponde a "Discordo", três a "Concordo" e quatro a "Concordo Totalmente", se consideram que, a partir das análises iconográficas feitas nas aulas, aprenderam a "ler" melhor uma imagem histórica. Os resultados recolhidos foram os seguintes:

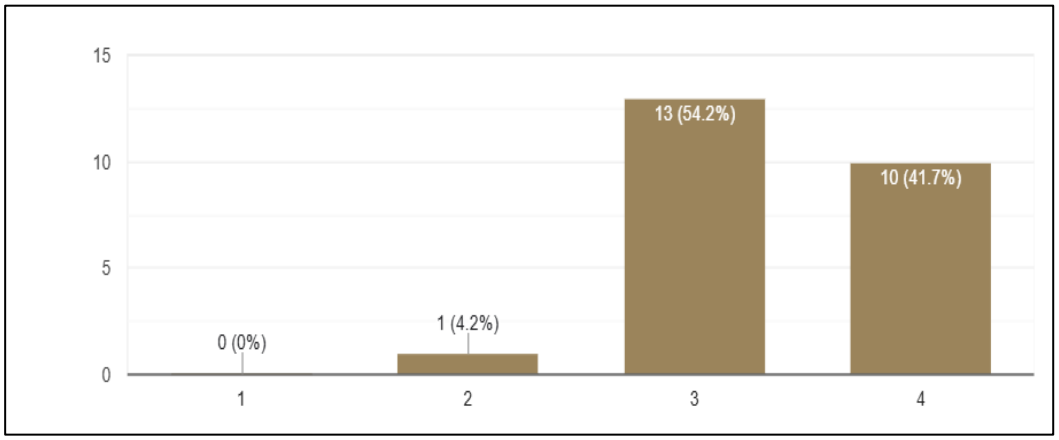


Gráfico 10. Resposta dos alunos da turma X à pergunta 6 do questionário final *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

Como podemos constatar pelo gráfico acima (Gráfico 10), metade da amostra selecionou a opção "Concordo", 10 alunos, correspondentes a 41,7% da turma, "Concordaram Totalmente" com a afirmação, e apenas um aluno discordou, sendo que nenhum "Discordou Totalmente". Estes resultados permitem-nos concluir que a maioria dos alunos reconheceu uma evolução significativa nas suas competências de literacia visual ao longo das aulas da disciplina, o que é um indicador positivo relativamente aos objetivos pedagógicos propostos inicialmente no presente relatório. Assim, podemos afirmar que a utilização sistemática de caricaturas e cartazes nas aulas favoreceu o incremento das competências analíticas dos alunos, fortalecendo a literacia visual como uma ferramenta essencial para a compreensão histórica e para a formação de cidadãos mais críticos e informados. Os resultados obtidos vão ao encontro da posição de Tuckey e Selvaratnam (Nouye & Deetsch, 2017 p. 4) com a qual já nos tínhamos identificado anteriormente. Segundo estes autores, a prática reiterada com um tipo específico de fontes contribui para a assimilação gradual das fases de análise e interpretação, potenciando o desenvolvimento de competências inerentes, neste caso, a literacia visual. Este progresso reconhecido pelos próprios estudantes justifica, portanto, a inclusão continuada destes recursos nas práticas pedagógicas, confirmando a sua relevância e eficácia no contexto do ensino da História, escolha esta que procuramos continuar a implementar no futuro.

A questão seguinte deu seguimento à reflexão anterior, ao questionar se os alunos, para além de melhorarem a sua capacidade de leitura de imagens, também desenvolveram a competência crítica necessária para identificar a intencionalidade persuasiva ou manipulativa das mesmas. Desta forma, e ao longo de todo o nosso estágio, procurámos articular a questão em volta da literacia visual ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos relativamente ao papel das imagens enquanto instrumentos que podem influenciar a perceção dos acontecimentos históricos e de grupos sociais. Neste sentido, observem-se os resultados abaixo:

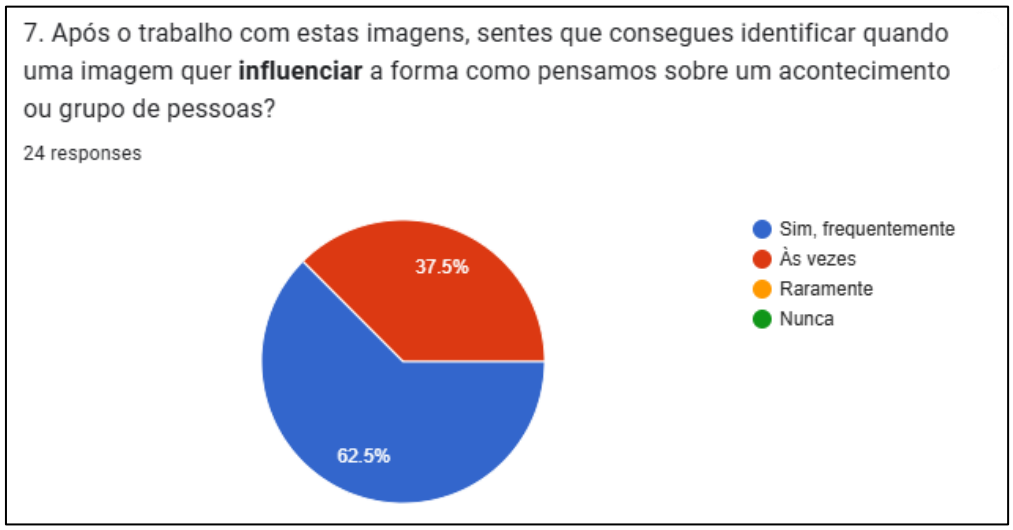


Gráfico 11. Resposta dos alunos da turma X à pergunta 7 do questionário final *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

Os resultados presentes no Gráfico 11 indicam que a maioria dos alunos já consegue, com alguma frequência, identificar a intenção persuasiva das imagens, o que reforça o desenvolvimento da sua literacia visual. Esta capacidade crítica, evidenciada também na pergunta anterior, mostra que os alunos não só melhoraram a leitura das imagens, como estão mais conscientes do papel que estas desempenham na influência das perceções históricas, contribuindo assim para uma aprendizagem mais reflexiva e informada.

Por fim, as duas últimas questões apresentaram-se sob a forma de respostas abertas, permitindo aos alunos expressar-se de forma mais livre e detalhada. A oitava e penúltima questão pedia aos alunos que referissem um tema/conteúdo da disciplina que tivessem compreendido melhor através da análise de caricaturas e/ou cartazes. Assim, esta abordagem visou aprofundar a perceção dos alunos sobre o impacto real que a análise destes documentos teve na sua aprendizagem, possibilitando identificar quais os conteúdos que lhes foram mais acessíveis e relevantes através deste método. Com base nas respostas, elaborámos a Tabela 9, na qual é possível observar, por um lado, os temas e conteúdos identificados pelos alunos e, por outro, o número de estudantes que referiu cada um desses temas/conteúdos.

Tema/conteúdo	Nº de alunos
Primeira Guerra Mundial	2
Primeira República Portuguesa	1
Segunda Guerra Mundial	2
O mundo após a Segunda Guerra Mundial	2
A Guerra Fria	10
Estado Novo	4
Guerra Civil Espanhola	2
O regime Nazi	1
Total:	**24 respostas**

Tabela 9. Respostas da Turma X à pergunta 8 do questionário final feito via *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

A análise das respostas dos alunos revela que os temas que mais destacaram como melhor compreendidos através da análise de caricaturas e cartazes estão relacionados sobretudo com períodos e acontecimentos centrais do século XX, nomeadamente a Guerra Fria, as Guerras Mundiais, a Primeira República Portuguesa, o Estado Novo, a Guerra Civil Espanhola e o regime nazi. Considerámos relevante salientar que a maioria destas regências foi conduzida por nós, o que reforça a pertinência e eficácia da utilização destes recursos visuais nestas temáticas específicas. Destaca-se, particularmente, o elevado número de alunos (10) que referiu a Guerra Fria, indicando também um impacto significativo na compreensão deste período através da literacia visual desenvolvida. Estes resultados sugerem que a abordagem metodológica adotada favoreceu a assimilação dos conteúdos históricos, especialmente quando articulada com fontes visuais que estimulam o pensamento crítico e a análise contextual.

Por fim, a nona e última questão solicitava aos alunos uma reflexão livre acerca da sua experiência e opinião sobre a análise deste tipo de documentos iconográficos, incluindo a justificação das suas respostas. Considerando a extensão e diversidade das respostas obtidas, não nos pareceu adequado reproduzir na íntegra as 24 contribuições

individuais. Deste modo, procedeu-se à elaboração de categorias temáticas que permitissem agrupar as respostas de forma mais sintética e sistematizada, facilitando a análise e interpretação dos dados.

Categoria	Descrição	Nº de respostas aproximado
Fácil, com autonomia	Alunos que consideraram a **análise fácil** e conseguiram fazê-la de **forma autónoma**	5
Fácil, mas com ajuda dos professores	Alunos que acharam a **análise fácil**, mas reconheceram a importância do **apoio docente**	10
Médio, depende do tema/contexto	Alunos que referiram **dificuldades pontuais**, dependendo do tema ou da complexidade da imagem	4
Difícil, só com ajuda dos professores	Alunos que consideraram **difícil** e **dependeram quase totalmente da ajuda dos professores**	4
Difícil, mas conseguiu com ajuda	Alunos que consideraram a análise **difícil** mas **conseguiram compreender com apoio**	1

Tabela 10. Distribuição de respostas da Turma X segundo categorias à pergunta 9 do questionário final feito via *Google Forms*

Fonte: autoria própria.

A análise das respostas revela que a maioria dos alunos da Turma X reconheceu a importância do apoio dos professores para a interpretação das imagens históricas, ainda que muitos também tenham manifestado alguma autonomia neste processo. Destaca-se o grupo de estudantes que classificou a tarefa como "fácil, mas com ajuda", evidenciando que a mediação docente foi fundamental para clarificar conceitos e contextualizar os elementos visuais, como ilustrado na resposta do aluno 6: *Apenas com a ajuda dos professores porque sem contexto não conseguia analisar facilmente as imagens*.

Por outro lado, um número significativo de alunos expressou confiança na sua capacidade de análise autónoma, como demonstra a resposta do aluno 9: *Acho que para mim, foi fácil analisar as imagens e consegui fazê-la de forma autónoma*. Estas respostas sugerem que, embora haja um progresso evidente nas competências de literacia visual, o papel do professor continua a ser essencial para potenciar a

compreensão crítica e a interpretação contextualizada das fontes iconográficas. Ainda assim, a existência de respostas que indicam dificuldades pontuais ressalta a necessidade de reforçar a prática e o treino nesta área ao longo do ensino da disciplina.

3.4.2. A opinião da audiência: a Turma Y

No âmbito da presente investigação, procedeu-se também à aplicação do questionário à Turma Y, durante a nossa última aula do ano letivo, tendo participado 20 alunos. Mais uma vez, importa referir que não foi possível realizar uma nova aplicação do instrumento junto dos alunos que estiveram ausentes, o que limita a amostra, ainda que esta se mantenha significativa para efeitos de análise. Conforme indicado no ponto 2.1.2. do presente relatório, a Turma Y caracterizou-se por ter apresentado, no início do ano letivo, um desempenho globalmente mais fragilizado, com uma proporção maior de alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem por comparação à Turma X.

Tendo já realizado uma análise detalhada dos dados recolhidos junto da Turma X, passamos agora à análise dos resultados da Turma Y. Sempre que possível, estabeleceremos comparações entre ambas as turmas, justificando a opção pelo trabalho com dois grupos distintos, o que, considerámos nós, enriquece a interpretação e discussão dos resultados no presente relatório.

O questionário, tendo sido exatamente o mesmo para ambas turmas, começou por perguntar aos alunos algo que se relaciona diretamente com uma das nossas questões de partida, como referimos. Posto isto, constatamos que as respostas da Turma Y não diferem, de forma significativa, das dadas pela turma anterior. Enquanto na Turma X apenas um aluno votou "Raramente", nesta turma três alunos, correspondente a 15%, selecionaram esta opção, acabando por afetar, como se entende, as restantes percentagens. Independentemente desta pequena alteração, é de ressaltar, mais uma vez, a ausência de respostas como "Nunca" ou "Não sei", confirmando o impacto positivo e a utilidade didática que a análise e compreensão destes documentos iconográficos tiveram para as aulas de História e para a compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos lecionados.

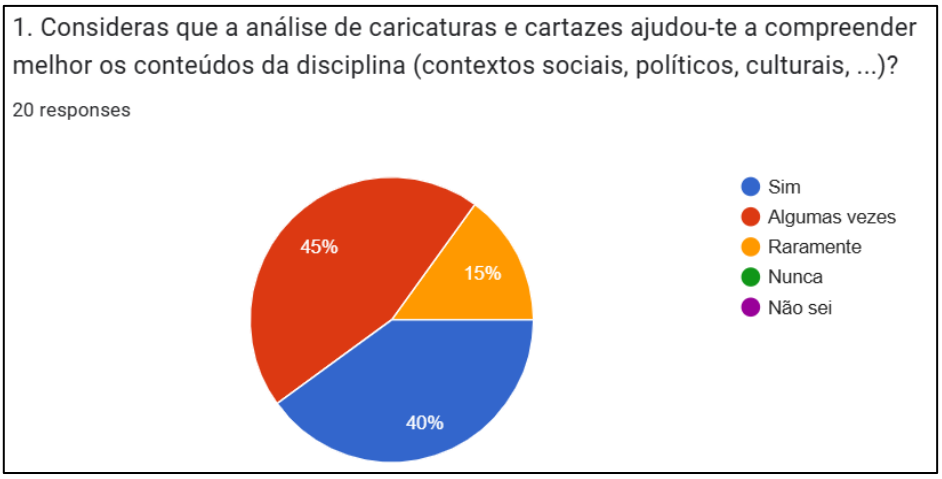


Gráfico 12. Respostas da turma Y à pergunta 1 do questionário final feito via *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

Relativamente à segunda questão, onde procuramos que os alunos confirmassem, de forma diferente, a resposta à pergunta anterior, fizemo-la segundo os mesmos objetivos: levar os alunos a refletir de forma profunda sobre a utilidade das caricaturas e dos cartazes para melhor compreenderem os conteúdos da disciplina, tal como compreender se se sentiram e demonstraram capazes de os analisar e serem capazes de, a partir destes, construírem conhecimento histórico. Mais uma vez, observamos breves alterações em relação à turma anterior. Neste sentido, 55% da Turma Y (por comparação aos 54,2% da Turma X) considerou que foi capaz de interpretar e tirar conclusões a partir dos documentos iconográficos em questão, enquanto 30% (por comparação aos 41,7% da Turma X) considerou que apenas foi capaz "Algumas vezes", e 15% da amostra (por comparação aos 4,2% da Turma X), correspondendo a apenas três alunos, afirmou que "Raramente" foi capaz de construir conhecimento a partir da visualização e análise de cartazes e/ou caricaturas. Neste sentido, e tendo em conta que as amostras são ligeiramente distintas, consideramos que as diferenças nas percentagens entre ambas turmas não são significativas para uma análise mais profunda, mantendo as conclusões que estabelecemos anteriormente sobre os resultados a esta segunda questão.

O mesmo acontece com as respostas à terceira pergunta, sendo que também a maioria dos alunos da Turma Y, uma percentagem de 50%, correspondendo a metade

da amostra (10 alunos), considerou também que ambos recursos foram igualmente uteis e eficazes para compreender os temas e conteúdos da disciplina. A única diferença a apontar, se bem que ligeira, é um maior número de alunos — por comparação à Turma X — a considerar as caricaturas como sendo mais úteis para tal objetivo didático (por comparação a um único aluno que votou "Caricaturas" na Turma X).

Em relação à questão quatro, constatam-se algumas variações significativas que corroboram a perceção previamente construída sobre o perfil desta turma. Tal como fizemos para a turma anterior, construímos também um gráfico para melhor analisarmos as respostas selecionados pela Turma Y:

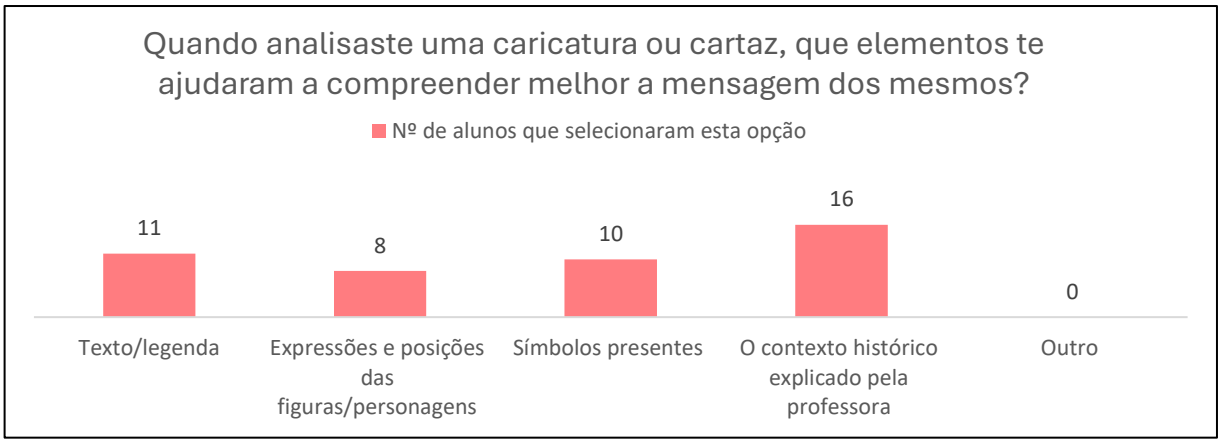


Gráfico 13. Resposta dos alunos da Turma Y à pergunta 4 do questionário final *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

A análise das respostas à questão quatro revela dados particularmente relevantes quando cruzados com o perfil da Turma Y, já anteriormente caracterizada. A maioria dos alunos (80%) indicou que o elemento que mais os ajudou a compreender a mensagem das caricaturas e cartazes foi o contexto histórico explicado pela professora. Este dado ganha especial significado ao ser comparado com os resultados da outra turma analisada (13 votos, correspondendo a 54,2%), uma vez que aqui se evidencia uma maior dependência da mediação docente para a interpretação das fontes iconográficas, em particular, e das fontes históricas, no geral. Este resultado parece confirmar a ideia de que alunos com mais fragilidades ao nível da literacia histórica e

visual necessitam de um maior grau de apoio contextual e pedagógico para acederem plenamente ao significado destes documentos. A escolha significativa desta opção, em detrimento de elementos como os símbolos presentes (50%) ou as expressões das figuras/personagens (40%), indica também que a leitura autónoma da imagem, exigindo competências que se mostram ausentes em muitos alunos da Turma Y, se revela mais desafiante para este grupo. Assim, reforça-se a importância da intervenção do professor como mediador ativo na construção de sentidos a partir das fontes visuais em contextos onde o apoio didático é essencial para promover aprendizagens significativas.

Na quinta pergunta foi então questionado o seguinte: "Sentiste maior interesse pela disciplina ao trabalhar com este tipo de fontes", à qual obtemos respostas menos variadas do que anteriormente. No caso da Turma Y, que, apesar de demonstrar mais dificuldades, mostrou, algumas vezes, um maior interesse e dedicação à análise de cartazes e/ou caricaturas, recolhemos apenas duas respostas: 50% da amostra respondeu que "Sim", enquanto os restantes 50% selecionaram a opção "Parcialmente".

Foi na sexta pergunta que, como fizemos anteriormente, perguntamos sobre a evolução sentida pelo próprio aluno em relação à sua capacidade de "ler" historicamente uma imagem, capacidade intrinsecamente ligada ao conceito de literacia visual por nós analisado anteriormente. Tal como fizemos para a turma anterior, colocamos em baixo as respostas para posterior análise:

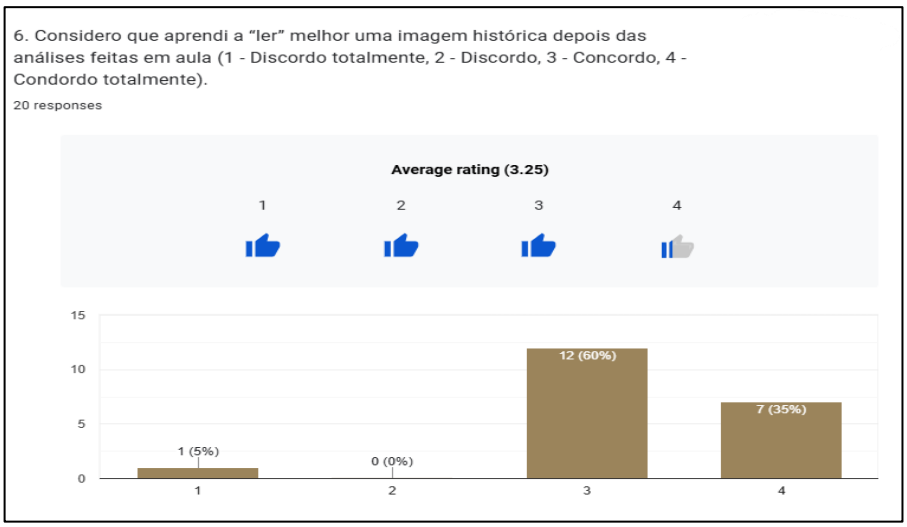


Gráfico 14. Respostas da Turma Y à pergunta 6 do questionário final feito via *Google Forms.* Fonte: autoria própria.

Mais uma vez, verificámos que as diferenças nas respostas entre turmas, apesar dos seus diferentes perfis, não são significativas. Tal como constatámos anteriormente, a maioria dos alunos da Turma Y selecionou a opção três, "Concordo", para responder à questão. De seguida, a segunda maior percentagem prende-se com a opção 4, onde 7 alunos, correspondendo a 35% da amostra, concordou totalmente, afirmando com clareza "saber ler melhor" uma imagem histórica, ou, melhor dizendo, consideram que foram capazes de desenvolver as suas competências de literacia visual. Ao contrário da outra turma, um aluno, correspondendo a 5% da amostra, selecionou a opção "Discordo totalmente", enquanto nenhum selecionou a opção 2, que afirmava leve discordância para com a afirmação apresentada.

Relacionada de certa forma com a questão anterior, a pergunta sete procurava perceber se, após o trabalho desenvolvido com caricaturas e cartazes, os alunos se sentiam capazes de identificar quando uma imagem procura influenciar a perceção que temos sobre determinado acontecimento ou grupo social. Esta questão incide diretamente sobre uma das competências centrais da literacia visual e do pensamento crítico, permitindo avaliar até que ponto os alunos desenvolveram a capacidade de reconhecer a intencionalidade comunicativa presente nestas fontes iconográficas. Tratou-se, portanto, de um indicador relevante sobre o progresso dos alunos, como afirmamos anteriormente.

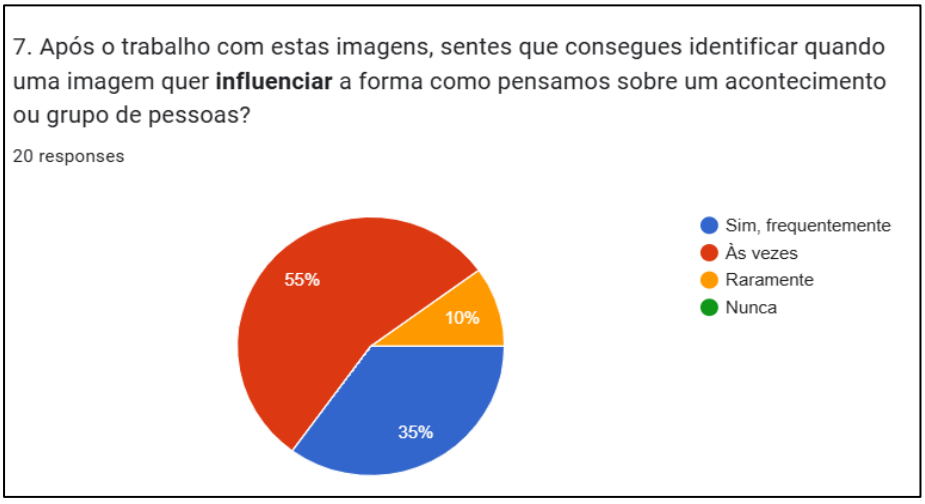


Gráfico 15. Respostas da Turma Y à pergunta 7 do questionário final feito via *Google Forms.*

Fonte: autoria própria.

Como aconteceu com as respostas anteriores, também estas variaram em relação à Turma X. Enquanto os alunos da Turma X apenas selecionaram as opções "Sim, frequentemente" (62,5%) e "Às vezes" (37,5%), a Turma Y adicionou à votação uma terceira, "Raramente", opção selecionada por dois alunos, correspondendo a 10% da amostra. Como se entende, também as restantes percentagens foram diferentes. Nesta turma, apenas 35%, correspondente a sete alunos, selecionou "Sim, frequentemente", enquanto 55%, correspondendo a 11 alunos, escolheu a opção "Às vezes", em conformidade com as respostas dadas à questão anterior.

Como aconteceu anteriormente, as duas últimas perguntas do questionário permitiam que o aluno respondesse por escrito de forma breve, mas com o intuito de refletir de forma consciente sobre a sua experiência e contacto com estes documentos iconográficos, a sua análise em aula e resultados práticos que advieram dela. Exatamente como fizemos para a Turma X, elaboramos também, para a Turma Y, uma tabela (Tabela 11) que identifica os temas escolhidos voluntariamente pelos alunos e para os quais estes consideraram que a análise de cartazes e/ou caricaturas — como recursos didáticos e fontes históricas — foi mais benéfica e frutífera na medida em que permitiu uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

Tema/conteúdo	**Nº de alunos**
Loucos anos 20	2
Guerra Fria	2
Segunda Guerra Mundial	4
Primeira Guerra Mundial	2
Guerra Civil Espanhola	4
Estado Novo	3
Alemanha Nazi	2
Guerra Colonial	1
Total:	**20 respostas**

Tabela 11. Respostas da Turma Y à pergunta 8 do questionário final feito via *Google Forms*
Fonte: autoria própria.

A análise dos dados acima revela uma distribuição relativamente equilibrada de temáticas que os alunos da Turma Y consideraram ter compreendido melhor através da análise de caricaturas e cartazes. Destacam-se, com maior incidência, aulas sobre os temas "Segunda Guerra Mundial" e "Guerra Civil Espanhola", esta última temática inteiramente lecionada por nós, ambas referidas por quatro alunos, seguidas pelo Estado Novo, tema do qual as nossas regências também fizeram parte, indicado por três alunos. Estes três temas representam, no total, 55% das respostas, o que sugere que foram os que mais marcaram os alunos no decurso das atividades com estes documentos iconográficos. É de reconhecer que a grande maioria dos temas escolhidos pela Turma Y foi comum à Turma X, tendo em conta que houve, em grande parte destes temas, uma maior aposta e dedicação à análise de caricaturas e cartazes como recursos didáticos.

Assim sendo, ficamos particularmente satisfeitos ao constatar que os temas mais frequentemente mencionados pelos alunos como tendo sido melhor compreendidos através da análise e trabalho com estes documentos iconográficos coincidem com os conteúdos abordados nas nossas regências, nas quais houve um esforço sistemático para integrar e privilegiar a análise de caricaturas e cartazes. Este dado valida a opção metodológica adotada, evidenciando que o uso intencional e orientado de documentos iconográficos contribuiu de forma significativa para uma aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos.

Categoria	Descrição	Nº de respostas aproximado
Fácil, com autonomia	Alunos que consideraram a **análise fácil** e conseguiram fazê-la de **forma autónoma**	6
Fácil, mas com ajuda dos professores	Alunos que acharam a **análise fácil**, mas reconheceram a importância do **apoio docente**	5
Médio, depende do tema/contexto	Alunos que referiram **dificuldades pontuais**, dependendo do tema ou da complexidade da imagem	5
Difícil, só com ajuda dos professores	Alunos que consideraram **difícil** e **dependeram quase totalmente da ajuda dos professores**	3
Difícil, mas conseguiu com ajuda	Alunos que consideraram a análise **difícil** mas **conseguiram compreender com apoio**	1

Tabela 12. Distribuição de respostas da Turma Y segundo categorias à pergunta 9 do questionário final feito via *Google Forms.* Fonte: autoria própria.

A última questão, como referimos anteriormente, pedia aos alunos para descreverem, de forma sucinta, a experiência e o seu *feedback* geral em relação ao trabalho feito ao longo de todo o ano letivo com caricaturas e cartazes nas aulas da disciplina de História. Como fizemos para com a Turma X, consideramos também que não fazia sentido listar as 20 respostas de forma solta e individual. Posto escrito, construímos a Tabela 12 que distribui, exatamente pelas mesmas categorias de resposta utilizadas anteriormente, a experiência dos alunos, com base em todos os dados que recolhemos.

À semelhança da Turma X, a maioria dos alunos da Turma Y considerou que a análise das imagens foi fácil ou relativamente acessível, sobretudo quando mediada pelo apoio da docente. No entanto, destaca-se aqui uma maior proporção de alunos que referiram depender do apoio docente ou que variaram consoante a complexidade das imagens, o que reforça o perfil de menor autonomia já identificado anteriormente por nós nesta turma. Exemplos de respostas como *Foi parcialmente difícil mas com a ajuda dos professores superei isso* (aluno 20) ou *No início era mais difícil mas depois começou a facilitar* (aluno 19) indicam uma evolução positiva em relação às competências de literacia visual, mas também sublinham a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo em comparação, por exemplo, à Turma X. Assim, comparando com a Turma X, que apresentou um maior número de respostas indicando autonomia consolidada, a Turma Y revela aquilo que esperávamos: de forma geral, uma maior dependência do enquadramento fornecido pela docente — o que está em linha com o perfil académico previamente traçado.

3.4.3. Entre a prática e a reflexão: considerações sobre o desempenho das turmas

Ao longo deste percurso, procurámos compreender de que forma o trabalho sistemático com fontes visuais – nomeadamente caricaturas e cartazes – pode contribuir para o desenvolvimento da literacia histórica e visual dos alunos. Neste breve subcapítulo, propomo-nos refletir sobre a prestação global das turmas ao longo do estágio pedagógico, considerando não apenas os resultados alcançados, mas também o envolvimento dos alunos face às estratégias implementadas.

Nos primórdios do ano letivo, ainda numa fase de mera observação direta, constatámos que tanto a Turma X como a Turma Y apresentavam dificuldades e até algum desconforto no trabalho com fontes iconográficas, não apenas na sua análise e interpretação, mas no seu entendimento como recursos didáticos dos quais poderiam extrair informação e, a partir dela, construir conhecimento pertinente para a aula de História. Contudo, o trabalho e a prática regular com caricaturas e cartazes de propaganda foi gradualmente atenuando estas dificuldades iniciais, permitindo aos alunos apropriarem-se de estratégias de leitura e análise críticas. Este percurso, acreditámos nós, tendo por base os dados recolhidos, dotou-os de instrumentos fundamentais para decifrar e desconstruir as várias dimensões históricas, ideológicas e simbólicas subjacentes a estes documentos visuais, favorecendo uma abordagem mais autónoma e consciente face a fontes iconográficas, contribuindo para uma evolução significativa ao nível da literacia visual.

Não obstante ser possível afirmar com segurança a existência de uma trajetória de progressão no desenvolvimento das competências centrais em análise, torna-se igualmente necessário considerar as distinções evidenciadas entre os dois grupos que integraram a amostra. Embora se trate de turmas do mesmo nível de ensino e submetidas, de forma quase uniforme, às estratégias pedagógicas delineadas, a reflexão comparativa sobre o percurso de cada uma permite identificar variações. De facto, ao compararmos as respostas das duas turmas ao questionário final, observamos que ambas atribuíram um valor positivo à análise de caricaturas e cartazes, contudo, com nuances distintas que refletem, como se entende, os perfis específicos de cada grupo.

Na Turma X, uma percentagem mais expressiva de alunos indicou ter conseguido realizar o trabalho de análise e interpretação destes recursos de forma quase sempre autónoma, embora também aí tenha havido referências ao apoio docente como facilitador. Esta maior autonomia poderá ser explicada pelo perfil globalmente mais sólido da turma, já assinalado, e por uma maior familiaridade com metodologias de leitura de imagens. Desde cedo a turma revelou uma postura participativa e mais empenhada no desenvolvimento das aulas e até das primeiras atividades propostas, embora tal dinâmica tenha vindo a enfraquecer, de forma gradual, a partir dos finais do 2º período do ano letivo. Apesar de, e por comparação à outra turma, a Turma X

concentrar um número maioritário de alunos com classificações elevadas (níveis 4 e 5), o desempenho em sala de aula nem sempre veio a refletir estes resultados, já que, apesar do domínio dos conteúdos, a participação e o envolvimento nas tarefas, com destaque para as duas fichas de trabalho contabilizadas como intervenções pedagógicas do presente relatório, exigiam frequentemente um incentivo constante da nossa parte. Este declínio no nível de compromisso acabou por afetar os resultados das atividades, sendo evidente, ao longo do ano, uma menor dedicação por parte dos alunos às mesmas, desgaste que foi se tornando evidente também nas próprias análises e no trabalho em aula.

Por outro lado, na Turma Y, ainda que muitos alunos tenham classificado o trabalho com estes recursos como "fácil", houve uma maior incidência de respostas que destacam a importância da ajuda dos professores. Isto é coerente com o que já havíamos identificado no ponto 2.1.2. do relatório: a Turma Y apresenta dificuldades acrescidas, tanto ao nível da interpretação como da expressão escrita, sendo por isso natural que a mediação do professor tenha sido mais frequentemente mencionada como essencial à compreensão. Em contraste com a Turma X, a Turma Y apresentava, desde o início, um perfil bastante distinto, marcado por maiores dificuldades de aprendizagem, a presença de alunos em risco de retenção e um nível de participação oral consideravelmente mais reduzido. Adicionalmente, os resultados académicos globais desta turma situavam-se em patamares mais baixos (maioritariamente de nível 3), o que inicialmente fazia antever maiores obstáculos à implementação das estratégias delineadas. No entanto, à medida que o trabalho com caricaturas e cartazes se foi consolidando ao longo das aulas, tornou-se visível uma evolução significativa no desempenho dos alunos. Progressivamente, a turma revelou maior interesse e motivação pelas tarefas propostas, aderindo de forma mais consistente às aulas e atividades, e desenvolvendo competências de análise e leitura destes documentos iconográficos. Este percurso traduziu-se numa melhoria evidente na participação oral e na capacidade da turma para interpretar e compreender os documentos trabalhados, demonstrando que as intervenções pedagógicas tiveram impactos positivos no desenvolvimento das competências analíticas e no envolvimento crítico dos alunos com fontes iconográficas.

Apesar das diferenças assinaladas entre as duas turmas, importa destacar que, em ambos os grupos, não se registou qualquer resistência à abordagem proposta e desenvolvida durante o ano letivo, o que evidencia o potencial do trabalho com este tipo de fontes, mesmo em contextos caracterizados por uma acentuada heterogeneidade. Ao longo das intervenções – quer as planeadas especificamente para a prática de ensino supervisionada, quer as realizadas no âmbito das aulas regulares, – o recurso sistemático a caricaturas e cartazes mostrou-se uma estratégia particularmente eficaz para captar a atenção dos alunos, fomentar a sua participação e estimular processos de análise e interpretação. Esta prática revelou-se, assim, uma ferramenta pedagógica inclusiva, capaz de responder às necessidades de perfis diversos de alunos, enquanto promoveu o interesse, a compreensão crítica e o desenvolvimento gradual de competências essenciais para a leitura e exploração de documentos iconográficos no ensino da História.

Como vimos, embora as atividades e estratégias tenham sido aplicadas de forma equitativa em ambas as turmas, o percurso e o ritmo de aprendizagem de cada grupo revelaram-se distintos, refletindo-se nos resultados alcançados. Ainda assim, de um modo geral, os efeitos das intervenções foram considerados positivos, permitindo validar a questão de partida que orientou este estudo e confirmar a pertinência dos objetivos traçados. A evolução observada em ambas as turmas, com diferentes ritmos e dinâmicas, reforça a ideia de que o trabalho continuado com fontes visuais pode contribuir para o desenvolvimento de competências significativas no âmbito do ensino da História. Resta-nos, por fim, avançar para a conclusão deste relatório, espaço em que serão tecidas as reflexões finais sobre o percurso realizado durante esta investigação-ação.

Conclusão

Chegados a este ponto, iniciamos a etapa final deste trabalho com um olhar que se pretende simultaneamente crítico e introspectivo. É neste espaço de síntese e ponderação que nos propomos revisitar o percurso trilhado, avaliando as práticas desenvolvidas, os resultados alcançados e as aprendizagens construídas ao longo do caminho. Este exercício de reflexão permite-nos, por um lado, aferir em que medida os objetivos delineados foram efetivamente concretizados ou se aproximaram das metas inicialmente traçadas, e, por outro, reconhecer as dimensões que permaneceram em aberto.

O percurso desenvolvido ao longo deste estudo conduz-nos agora ao momento de encerramento, trazendo-nos as bases necessárias para elaborar considerações gerais em torno de cada um dos objetivos que nortearam as nossas escolhas metodológicas e didáticas. Assim, as reflexões que se apresentam constituem uma síntese das principais conclusões extraídas a partir do capítulo de análise dos resultados, onde se procurou articular os dados obtidos com uma leitura crítica e comparativa, sempre que possível em diálogo com as perspetivas teóricas que sustentaram o trabalho desde o início.

Em relação ao primeiro objetivo traçado na parte introdutória do presente relatório, que pretendia compreender o impacto da utilização didática de caricaturas e cartazes históricos, foram já elaboradas reflexões ao longo do estudo, essas que se encontram, sobretudo, no capítulo anterior, acompanhadas pelas evidências recolhidas das nossas intervenções. Neste sentido, valerá a pena reforçar o impacto positivo que ambos documentos iconográficos, quando bem aplicados e contextualizados, tiveram nas aulas de História. Todo o investimento que conduzimos para com a leitura, análise e interpretação destes recursos não apenas veio permitir uma maior diversificação das fontes utilizadas e estudadas em sala de aula, como procurou desconstruir a ideia de que a disciplina de História se faz apenas com a leitura e análise de documentos escritos, o que se traduziu, como compreedemos com a recolha de *feedback*, numa maior motivação e interesse por parte dos alunos para com a disciplina.

O segundo objetivo que traçamos prendia-se com a tentativa de comprovarmos a pertinência da utilização destes recursos nas aulas de História, partindo do pressuposto que a sua análise e interpretação, quando guiadas e devidamente

contextualizadas, promovia e permitia a construção de conhecimento histórico por parte dos alunos. No fundo, quisemos comprovar o que afirmámos há pouco: que a História não é feita apenas de textos nem de documentos escritos, e que as imagens e os recursos visuais carregam em si tanta pertinência quanto os primeiros. Compreendendo, desde início, que os nossos alunos não estavam acostumados a tratar imagens como fontes históricas e documentos relevantes para o estudo e compreensão dos conteúdos da disciplina, partimos nesta aventura com aquilo que nos foi possível para incluir as imagens no processo de aprendizagem, de forma a desconstruir a ideia de que estas servem apenas como ilustrações coloridas do manual e que estão isentas de uma análise e olhar rigorosos.

Assim, para além da evolução positiva que observámos nos exercícios de leitura, contextualização, análise e interpretação de caricaturas e cartazes de propaganda, importa destacar a mudança significativa na forma como os alunos passaram a reconhecer o valor destes recursos visuais no contexto da aprendizagem em História. Como resultado do investimento constante e das metodologias implementadas ao longo do ano letivo, as caricaturas e os cartazes deixaram de ser encarados como simples elementos decorativos dos manuais para se afirmarem, no entendimento dos discentes, como recursos relevantes e valiosos para a construção de conhecimento e compreensão dos conteúdos da disciplina.

Posto isto, o terceiro e ultimo objetivo específico liga-se diretamente aos dois anteriores, veiculando-se, mais especificamente, ao desenvolvimento de competências de literacia visual, aliado ao desejo de dotar e desenvolver o pensamento crítico dos alunos para não só se tornarem capazes de saber ler, de forma rigorosa e criteriosa, imagens dentro de sala de aula, como fora dela. Num mundo cada vez mais saturado de imagens, onde a informação circula de forma instantânea e muitas vezes descontextualizada, a literacia visual assume uma importância inquestionável. Saber ler, interpretar e questionar criticamente as representações visuais torna-se uma competência primordial para formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de discernir entre discursos manipuladores e narrativas fundamentadas. A proliferação de conteúdos visuais nas redes sociais, nos meios de comunicação e até no espaço público torna urgente dotar os indivíduos de ferramentas para descodificar certos simbolismos,

identificar intenções e/ou motivações, e reconhecer os impactos que estas imagens podem exercer na construção de perceções sobre o mundo.

Procurando dar resposta à questão de partida que guiou todo o nosso percurso investigativo, *Em que medida a análise de caricaturas e cartazes históricos contribui para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos?,* entendemos, com uma confiança que perdura dentro do âmbito estabelecido pela nossa investigação-ação, que o trabalho com estas fontes iconográficas revelou-se uma estratégia didática eficaz para promover tanto a compreensão dos conteúdos, como o desenvolvimento de competências de literacia histórica dos discentes. Por um lado, e a partir da opinião dos alunos, constatámos que estas fontes permitiram contextualizar e problematizar os acontecimentos históricos, tornando-os mais acessíveis e apelativos. Através da interpretaçao de símbolos, mensagens implícitas e motivações autoriais, os alunos foram desafiados, principalmente ao longo das aulas, a ir além do conhecimento factual e a construir uma visão mais crítica da imagem e do passado do qual esta faz parte. Por outro lado, verificámos, como referimos, que o trabalho sistemático com este tipo de fontes contribuiu para o desenvolvimento de competências de literacia histórica, como a capacidade de identificar diferentes perspetivas, reconhecer intenções ideológicas subjacentes e relacionar o conteúdo visual com o contexto histórico no qual foi produzido. A prática e o trabalho continuados favoreceram a interiorização de etapas de análise (descrição, interpretação, contextualização, não necessariamente por esta ordem), permitindo que os alunos se tornassem mais autónomos, como apontado pelos próprios em resposta ao questionário final, na leitura de documentos iconográficos.

Além disso, o recurso a caricaturas e a cartazes de propaganda estimulou o pensamento histórico dos alunos ao lhes proporcionar um confronto direto com estas representações do passado que, muitas vezes, procuram ser intencionalmente manipuladoras ou parciais, noção que adquiriram. Esta dimensão crítica foi fundamental para a conscientização de cidadãos capazes de questionar narrativas históricas do seu presente. Assim, conclui-se que a exploração didática de caricaturas e cartazes históricos é um recurso valioso para facilitar e aprofundar a retenção dos conteúdos, e, simultanemanete, para fomentar a literacia visual e histórica dos alunos, essenciais, mais do que nunca, no ensino de História nos tempos que correm.

Não obstante os resultados alcançados, é imprescindível reconhecer as limitações que caracterizaram o presente estudo e que, de certo modo, poderão ter influenciado os dados obtidos. Procurou-se, contudo, mitigar tais constrangimentos mediante a adoção de uma postura progressivamente interventiva e de apoio docente no espaço da sala de aula, no sentido de reforçar a eficácia das estratégias implementadas.

A limitação temporal revelou-se, desde o início, um fator condicionante para a observação de progressos mais aprofundados e significativos por parte dos alunos. Retomando a perspetiva de autoras como Oksana Duchak e Isabel Calado, que sublinham a importância de iniciar o desenvolvimento de competências visuais em fases precoces e de forma gradual, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem, a duração de um ano letivo, com dois blocos semanais letivos de apenas 50 minutos, para a implementação das nossas intervenções constituiu um entrave à possibilidade de alcançar um nível de desenvolvimento homogéneo entre todos os alunos relativamente às competências em análise. Neste sentido, desejaríamos ter criado e implementado um maior número de estratégias de aprendizagem, mas tal não foi, dentro das condições em que nos encontravámos, possivel. Não obstante, importa reconhecer que, olhando agora para trás, teria sido vantajoso iniciar as intervenções num momento mais precoce do ano letivo. Contudo, tal não se concretizou por não nos considerarmos, à data, suficientemente preparados, o que levou a que o período de observação se prolongasse para além do inicialmente previsto. Ainda assim, é pertinente salientar que esta fase acabou por se revelar fundamental para uma melhor familiarização com as turmas, para o estabelecimento de uma relação de proximidade com os alunos, o que nos possibilitou também identificar problemas e dúvidas, e para o fortalecimento da nossa confiança e à-vontade na condução do trabalho com documentos visuais em contexto de sala de aula.

Outra limitação identificada prende-se com a evidente falta de prática dos alunos na análise de imagens, resultado de uma abordagem pouco sistemática a este tipo de fontes no ensino da História. Este défice formativo parece, em parte, derivar da escassa valorização das fontes visuais nos próprios manuais da disciplina. Embora estas estejam presentes, a sua representatividade continua a ser residual, como ficou patente ao longo do presente relatório, e a ausência frequente de questões-orientadoras

associadas a essas imagens, que remetam para uma análise mais profunda e crítica, conduz à sua desconsideração enquanto recurso didático. Tal prática contribui, irremediavelmente, para que os alunos não reconhecessem, numa fase inicial, as imagens como documentos históricos válidos, à semelhança dos textos escritos, e não tenham o costume de as mobilizarem para a construção de conhecimento histórico.

Apesar dos entraves e limitações que inevitavelmente marcaram o nosso percurso, reconhecemos que iniciámos esta caminhada com turmas que revelavam grandes dificuldades e até algum desconforto face ao trabalho com imagens no contexto das aulas de História. Agora, com o término desta experiência, sentimos que deixámos estas salas de aula com a consciência de que lhes proporcionámos mais ferramentas do que aquelas com que iniciaram o ano letivo – uma convicação sustentada pelos dados recolhidos e pelas reflexões apresentadas ao longo do estudo. Este caminho mostrou-nos, e esperamos ter mostrado também aos nossos alunos, que a História não precisa de se reduzir a textos extensos e monótonos, mas que esta disciplina, que tanto nos é querida, pode ganhar uma leveza e humor através das caricaturas, e tornar-se vibrante e apelativa através dos cartazes. Deste modo, partimos com a tranquilidade de quem fez o que estava ao seu alcance e com a certeza de ter acrescentado algo ao percurso destes alunos, sobretudo a perceção de que a imagem tem, e pode assumir, um papel dinámico, lúdico e profundamente signifcativo na aprendizagem da História.

Assim, encerramos esta jornada e a presente investigação com a esperança de que o trabalho desenvolvido possa, de algum modo, continuar a ressoar no olhar atento e crítico dos alunos perante a História e o mundo à sua volta, e que, sempre que se depararem com caricaturas e/ou cartazes de propaganda, despertem o seu espírito reflexivo e se recordem da influência e testemunho que, ao longo deste ano letivo, procurámos lhes passar.

Referências Bibliográficas

Almeida, F. (2022). *A análise de propaganda nas aulas de História: Do conhecimento histórico à cidadania* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).

Alves, L. (2009). A função social da História. *E-fabulations: e-journal of children's literature,* 5, 18-22. http://hdl.handle.net/10216/19306

Alves, L. (2012). *História da Educação: Uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Alves, L. (2014). Ensinar História para dar um sentido à vida! *Revista Transversos,* 2 (2), 6-31.

Andrade, A., Vieira, H., Remelgado, P., & Magano, T. (2025). *Somos História 9 – 9.º ano*. Areal Editores.

Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica com qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131–144). CIEd/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Edições 70.

Borregales, Y. (2017). Importancia de la caricatura como fuente de conocimiento histórico. *Tiempo y Espacio*, 35 (68), 111-128.

Bortulucce, V. (2010). O uso do cartaz como propaganda de guerra na Europa — 1914-1918. Observatorio Journal, 4 (3), 319-333. https://www.researchgate.net/publication/298808054_O_uso_do_cartaz_como_propaganda_de_guerra_na_Europa_-_1914-1918

Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. EDUSC.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens.* Porto Editora.

Campos, E. & Petry, M. (2009). Histórias desenhadas: os usos das expressões gráficas de humor como fontes para a História. *Revista Catarinense de História, 17,* 117-135. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672071474008

Cândido, G. (2017). *O ensino da História através do cartoon: Uma proposta didática no contexto do Colégio de S. Tomás de Aquino* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).

Cerri, L. (2011). *Ensino de História e consciência histórica*. Editora FGV.

Costa, A. (2022). *O estudo da História através da propaganda* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Council of Europe. (2018). *Quality history education in the 21st century: Principles and guidelines*. Council of Europe.

Coutinho, A. (2015). *O Cartaz é uma arma! — Um estudo da produção cartazística do MRPP entre 1974 e 1976* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto).

Cunha, A. (2009). *O cartaz como arma de propaganda: A literacia visual histórica de alunos de 9º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

Debes, L., & Fransecky, B. (1972). *Visual literacy: A way to learn — a way to teach*. Washington: Association for Educational Communications and Technology.

Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

Duchak, O. (2014). Visual literacy in educational practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal,* 6 (2), 41-48. http://dx.doi.org/10.2478/cphpj-2014-0017

Fochesatto, M. (2016). As imagens e o Ensino da História. In A. Bueno, D. Estacheski, & E. Crema. *Por um outro amanhã: Apontamentos sobre Aprendizagem Histórica* (pp. 176-182). Rio de Janeiro: Edição Ebook LAPHIS.

Fonseca, J. da. (1999). *Caricatura: A imagem gráfica do humor*. Artes e Ofícios.

Fontes, J. (2023). *«Modos de ver». A construção do conhecimento histórico através de fontes iconográficas* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Freund, G. (2010), *Fotografia e sociedade*. Nova Veja

Gabowitsch, M., Topolska, A. (2023). Visual Literacy in History Education. *Journal of Education Media, Memory and Society,* 15 (1), 1-19. https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150101

Gervereau, L. (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens*. Edições 70.

Gil, I. (2011). *Literacia Visual*. Edições 70.

Gonçalves, H. (2020). *O uso dos cartazes da Guerra Civil Espanhola nas aulas de Espanhol do ensino médio integrado: Perceções sobre a imagem a partir da cultura visual* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná).

Homem, A. (2020). *Riso e Poder: Estudos sobre a imagem satírica*. Lema d'Origem.

Joly, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Edições 70.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Knack, E., Poloni, R. (2018). Memória e imagem. *Revista Memória em Rede,* 10 (9), 1-5.

Knauss, P. (2006). O desafio de fazer História com imagens: Arte e cultura visual. *ArtCultura,* 8 (12*),* 97-115.

Knauss, P. (2008). Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Anos 90,* 15 (28), 151-168.

Lopes, F., Nardini, A., Trindade, E., & Silva, T. (2020). Imagem e cultura: das cavernas à imagem digital. E-*revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP*, 8*,* 1-30.

Lopes, L. (2020). *Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: O uso da sátira no ensino da História* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Luz, E. (2006). *"O Eterno Judeu": Anti-semitismo e antibolchevismo nos cartazes de propaganda política nacional-socialista (1919-1945)* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais).

Macedo, I., Pinto, J. (2018). Memória cultural, média e cultura visual. *Revista de cultura visual*, 2, 8-13.

Magalhães, G., & Araújo, L. (Orgs.). (2015). *Ensino & linguagens da história*. EdUECE.

Melo, M. do C. de. (2008). *Imagens na aula de História: Diálogos e silêncios*. Edições Pedago.

Mendes, P. (2022). *Os novos caminhos no ensino da História: a sátira, a caricatura e o "meme"* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Mesquita, F. (2018). *Do Paleo-Cartaz ao Cartaz Camaleónico.* Adverte.

Miranda, I. (2016). História e imagem: uma reflexão acerca da imagem como fonte e seu uso no ensino da História. Em A. Bueno, D. Estacheski, & E. Crema. *Por um outro amanhã: Apontamentos sobre Aprendizagem Histórica,* 384-387). Edição Ebook LAPHIS.

Moles, A. (2004). *O cartaz*. Perspectiva.

Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: Um estudo em contexto de sala de aula* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

Nouye, J., & Deetsch, M. (2017). *Visual literacy: How "learning to see" benefits occupational safety*. Campbell Institute.

Oliveira, S. (2019). *A caricatura como evidência histórica: um estudo com alunos do ensino secundário* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

Panofsky, E. (1982). *Estudos de Iconologia. Temas humanísticos na arte do renascimento*. Editorial Estampa.

Pedro, F. (2024). *A Imagem na (re)construção do Imaginário Histórico* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Rusen, J. (2011). *Jorn Rusen e o Ensino de História.* Editora UFPR.

Samara, M. & Baptista, T. (2010). *Os cartazes na Primeira República.* Tinta da China.

Sanches, D., Ribeiro, F., Antonio, M. & Stipp, P. (2020). O uso dos cartazes e a sua importância na construção cultural, política e social. *Revista de Trabalhos Científicos de Publicidade e Propaganda,* 1 (1), 95-104.

Santos, H. (2015). *O Cartoon como Crítica Social* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto).

Santos, L. (2020). Cartazes de guerra: A Primeira Guerra Mundial e o trabalho com fontes em sala de aula. *Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade",* 14 (13), 1-12.

Silva, D. (2009). Humor e ensino: J. Carlos e a caricatura no Ensino de História. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1), 1-11.

Silva, M. da C., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e suas possibilidades: Vinte anos depois, 1999–2019. *CITCEM — Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória*, 101-113. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18604.pdf

Silva, R. (2007). O Zé Povinho de Rafael Bordalo Pinheiro: Uma iconologia de ambivalência. *Revista de História da Arte,* 3, 238-253. http://hdl.handle.net/10362/12545

Sousa, K. (2018). As representações da morte na iconografia e na literatura dos séculos XIV e XV. *MYTHOS — Revista de História Antiga e Medieval,* 2 (1), 124-137.

Sousa, F. (2024). *"Olhar é um ato de escolha": O papel das fontes iconográficas no processo de construção de uma consciência histórica* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Sousa, O. (2010). *As caricaturas da Primeira República.* Tinta da China.

Stremel, M. (2016). O uso de imagens no Ensino de História. *Anais CIET,* 4 (1), 1-5.https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/download/1969/1986/5945

Srinivasalu, G. (2016). Using cartoons as effective tools in teaching learning process of social science. *Scholarly research journal for interdisciplinary studies,* 3, 1898-1905. https://www.srjis.com/issues_data/2

Tuasca, M. (2018). *A representação feminina nos cartazes de propaganda política veiculados durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

Velders, T., de Vries, S., & Vaicaityte, L. (2007). Visual literacy and visual communication for global education: innovations in teaching e-learning in art, design and communication. Artigo apresentado na conferência Designs on E-learning, Londres, Reino Unido.

Vinao, A. (2000). Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms. *Paedagogica Historica,* 36 (1), 75-91. http://dx.doi.org/10.1080/0030923000360104

Apayenawine, P. (2005). Thoughts on visual literacy. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Lawrence Erlbaum Associates.

Zardo, G. (2010). *A Propaganda Política Soviética: Uma análise de dez cartazes de 1917 a 1945* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Documentos curriculares

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais.* História. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

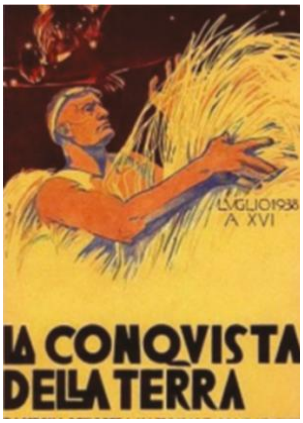
Anexos

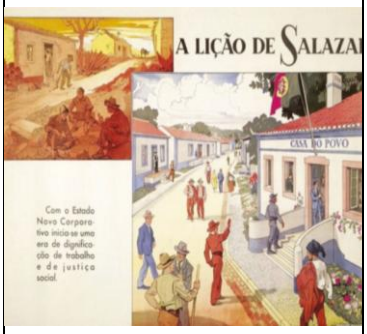
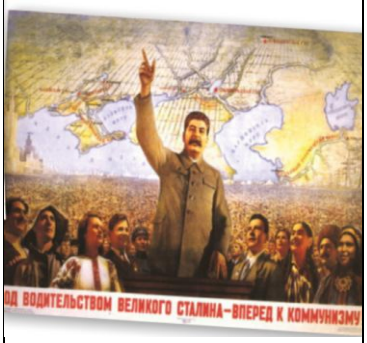
Anexo 1 – Representação de cartazes históricos no manual escolar adotado (Somos História 9)

Domínio	Subdomínio	Quantidade	Assunto	Cartazes
1. A Europa e o mundo no limiar do século XX	**1.1.** Hegemonia e declínio da influência europeia	**3**	Cartazes de propaganda de países envolvidos na Primeira Guerra Mundial	  

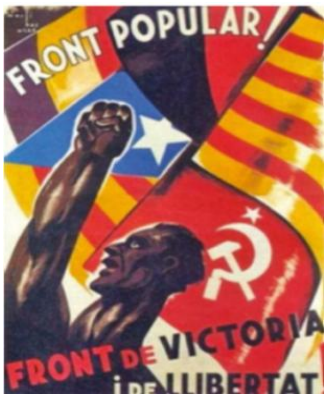
	1.2. A Revolução Soviética	**2**	Cartaz de propaganda revolucionária para fins de recrutamento para o Exército Vermelho	
			Cartaz de propaganda à Nova Política Económica	
	1.3. Portugal: da I República à ditadura militar	**1**	Cartaz alusivo à proclamação da Primeira República Portuguesa	

	1.4. Sociedade e cultura num mundo em mudança	**2**	Recrutamento de mão-de-obra feminina para trabalhos na agricultura durante a Primeira Guerra Mundial	
2. Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	**2.1.** As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia	**20**	Cartazes italianos de propaganda fascista para as eleições de 1924	
			Cartaz eleitoral alemão de 1932	

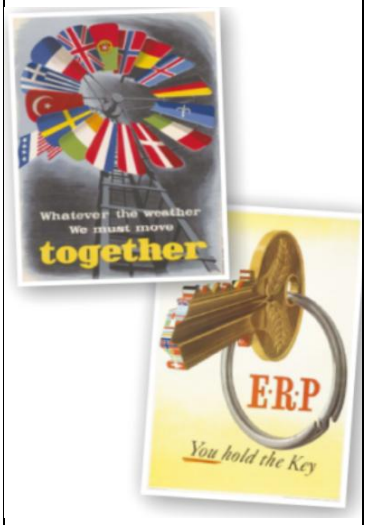
			O ideal de autarcia e o corporativismo italiano (Batalha do Trigo)	
			Cartaz de propaganda alusivo à Juventude Hitleriana	
			Cartaz da União Nacional	
			Os valores morais e sociais/trilogia do Estado Novo: Deus, Pátria, Família	

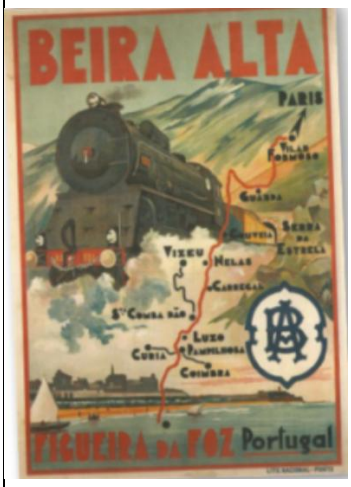
			Corporativismo português	
			Promoção do culto da personalidade a Estaline	 
			Campanha *Buy British*	

				goal! EVERY BRITISH PURCHASE IS A SCORE FOR BRITISH EMPLOYMENT BUY BRITISH and protect your job Thanks! BUYING BRITISH HAS PUT ME IN A JOB Merrie England once again! BUY BRITISH AND PUT A SMILE BACK INTO BRITISH TRADE

			A *Frente Popular* espanhola nas eleições de 1936	
			Propaganda ao recrutamento de voluntários para as Brigadas Internacionais	 
			Os apoios a Francisco Franco e aos nacionalistas na Guerra Civil Espanhola	

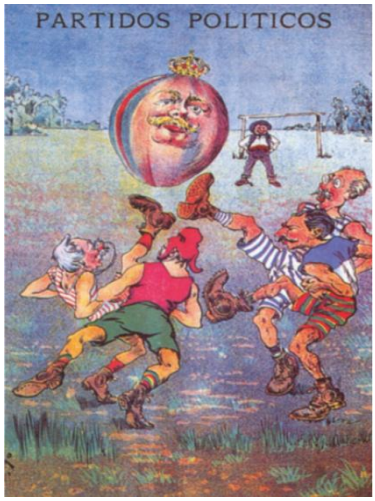
			O ideal de uma família da «raça ariana»	
			O culto ao chefe e o nacionalismo do Estado Novo	
	2.2. A II Guerra Mundial	**0**		

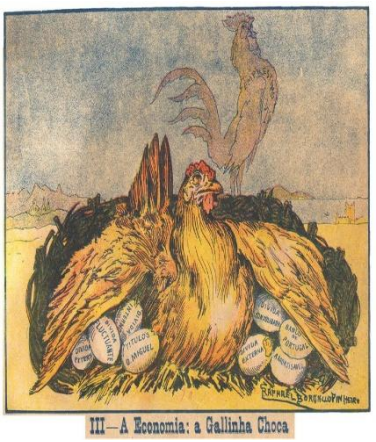
3. Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo	**3.1.** Da II Guerra à queda do Muro de Berlim	**4**	Cartazes de propaganda relativos ao Plano de Reconstrução Europeia/Plano Marshall	
			Criação do espaço económico comum (CEE)	
			Cartaz publicitário de 1960 – a sociedade de consumo	

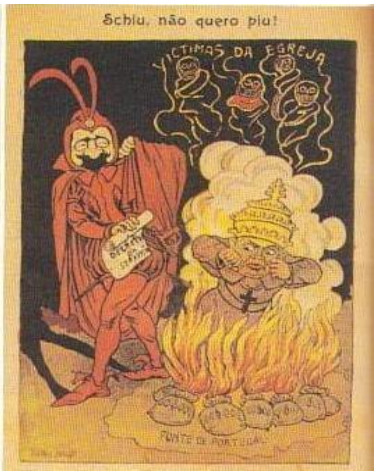
	3.2. Portugal: do autoritarismo à democracia	**3**	Oposição do Estado Novo – MUD e general Norton de Matos Planos de fomento económico do Estado Novo	 
	3.3. As transformações do mundo contemporâneo	**0**		
Total:		**35 cartazes**		

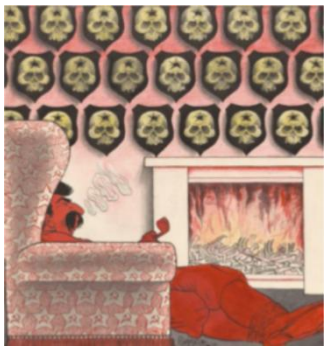
Anexo 2 – Representação de caricaturas no manual escolar adotado (Somos História 9)

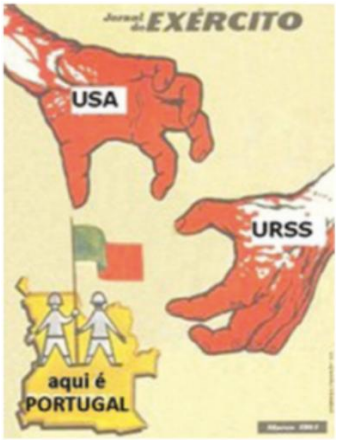
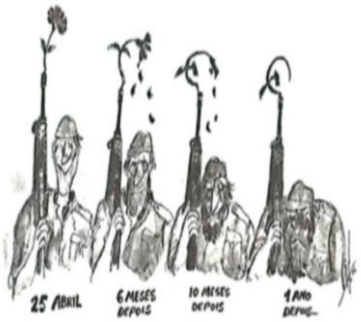
Domínio	Subdomínio	Quantidade	Assunto	Caricaturas
1. A Europa e o Mundo no limiar do século XX	**1.1.** Hegemonia e declínio da influência europeia	**4**	Conferência de Berlim	 Fonte: *Semanário* de 25 de setembro de 1890, dirigido por Rafael Bordalo Pinheiro, Lisboa.
			Imperialismo	
			Primeira Guerra Mundial	
			A fragilidade da Sociedade das Nações	

	1.2. A Revolução Soviética	**1**	Revolução de Outubro (1917)	
	1.3. Portugal: da I República à ditadura militar	**7**	Republicanismo	
			Censura à imprensa republicana	

			Laicização do Estado	
			Cedência ao Ultimato Inglês	 Fonte: *Pontos nos ii* (semanário humorístico). 1890.
			A crise económica e financeira dos finais da monarquia constitucional	 III—A Economia: a Gallinha Choca

			Saída de João Franco do poder	
			Laicização do Estado	
	1.4. Sociedade e cultura num mundo em mudança	**0**		
2. Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	**2.1.** As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia	**2**	Política financeira de António Oliveira Salazar	

	2.2. A II Guerra Mundial	**0**	Purgas do Partido Comunista da União Soviética	
3. Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo	**3.1.** Da II Guerra à queda do Muro de Berlim	**2**	A formação dos blocos antagónicos	
			A sociedade de consumo e da abundância	

	3.2. Portugal: do autoritarismo à democracia	**2**	Isolamento internacional e a manutenção das colónias portuguesas	
			Período pós-revolucionário	
	3.3. As transformações do mundo contemporâneo	**0**		
Total:	**18 caricaturas**			

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário inicial



As Caricaturas na aprendizagem da História – Questionário inicial

Olá. Este pequeno questionário tem como objetivo a recolha de informações sobre a tua opinião e experiência com o uso de **Caricaturas** como documento a analisar/trabalhar na aula de História. Desta forma, pretende-se compreender qual o teu conhecimento prévio sobre este tipo de fonte histórica, e a tua opinião sobre a utilização de Caricaturas na aula de História.

O questionário é **anónimo**.

Muito obrigado pela tua colaboração!

1. Sabes o que são caricaturas? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

2. Se sim, como descreverias uma caricatura? (escolhe a opção que mais se aproxima do que pensas) *

- ◯ Uma representação humorística e exagerada de uma pessoa ou situação
- ◯ Um desenho realista e preciso
- ◯ Uma forma de retratar conhecimentos de maneira séria
- ◯ Não sei / Nunca pensei sobre isso

3. Onde costumas ver caricaturas? (podes escolher mais do que uma opção) *

- [ ] Redes sociais
- [ ] Jornais/televisão
- [ ] Manuais escolares
- [ ] Outros
- [ ] Não tenho por hábito ver caricaturas
- [ ] Outra: _____

4. Gostas de analisar caricaturas na aula de História? *

- ◯ Sim, acho interessante
- ◯ Às vezes, depende da caricatura
- ◯ Não gosto muito
- ◯ Não sei / Nunca pensei sobre isso

5. Consideras que as caricaturas podem ajudar a entender melhor a História, ou acontecimentos específicos da História? *

- ◯ Sim, acho que mostram pontos de vista e acontecimentos de forma criativa
- ◯ Talvez, mas não tenho a certeza de como
- ◯ Não, não acho que ajudem a entender temas históricos ou sociais
- ◯ Não sei / Nunca pensei sobre isso

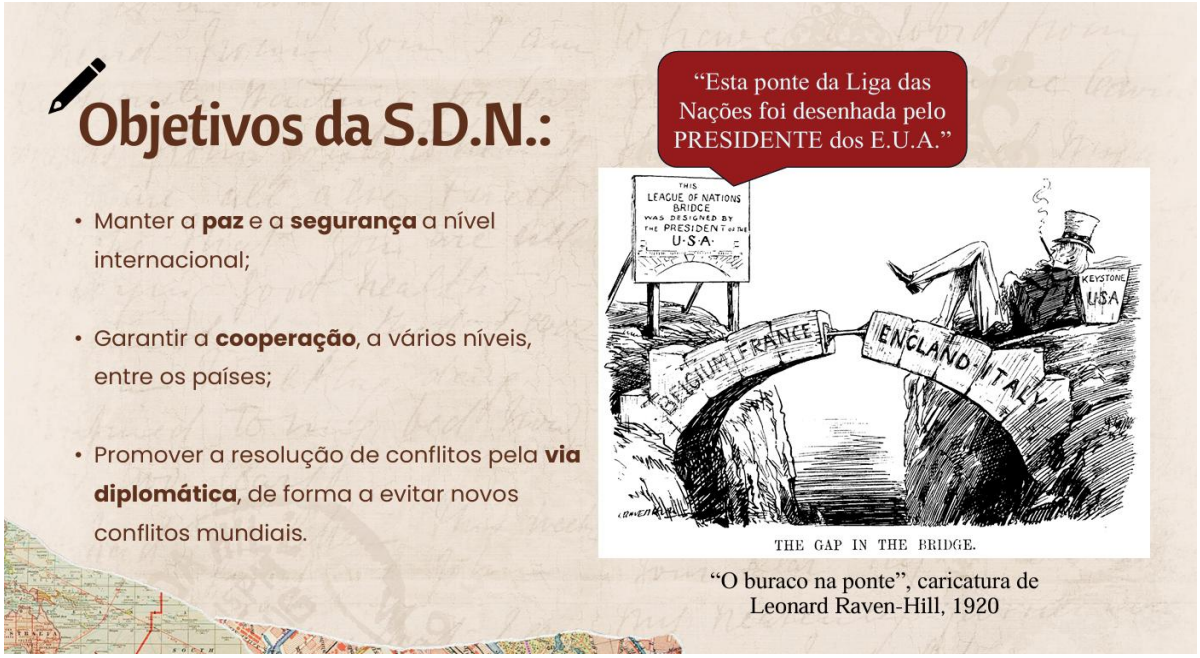
6. Na tua opinião, as caricaturas exageram certas características para transmitir uma mensagem? *

- ◯ Sim, o exagero é uma parte importante da caricatura
- ◯ Às vezes, mas não é sempre necessário
- ◯ Não, acho que são apenas representações engraçadas
- ◯ Não sei / Nunca pensei sobre isso

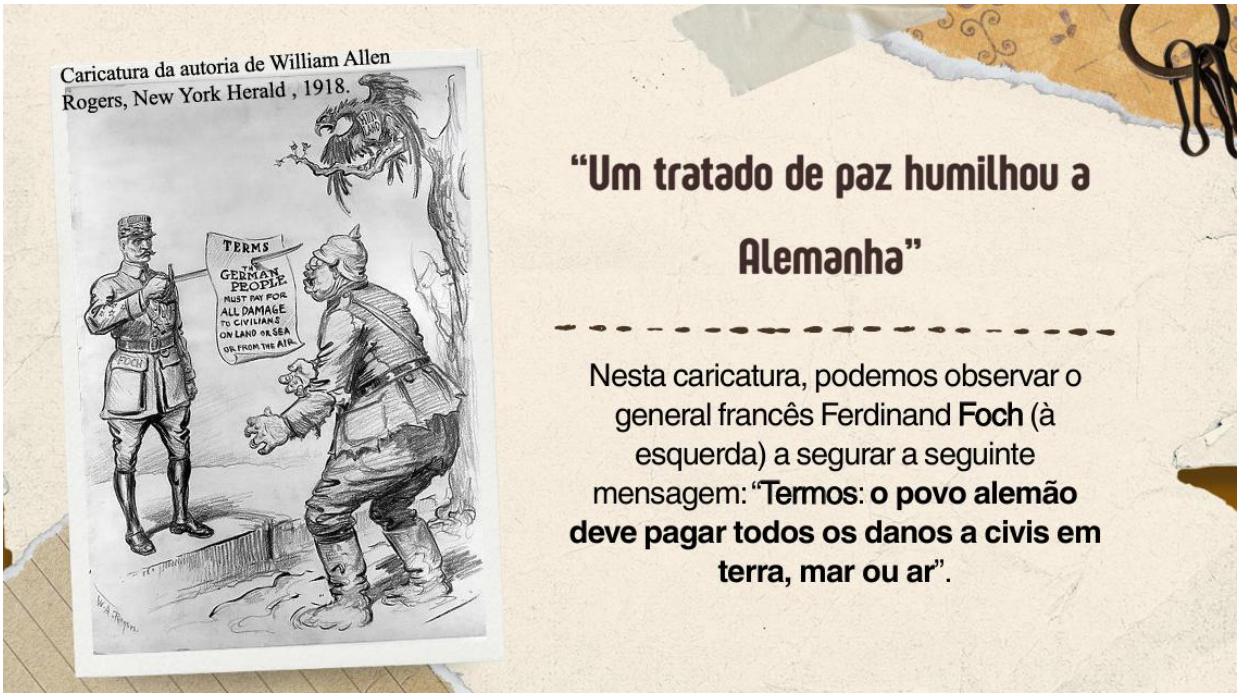
7. Para ti, qual é a principal **função** de uma caricatura? *

- ◯ Fazer uma critica (social, política, ...) ou provocar reflexão
- ◯ Divertir e entreter
- ◯ Informar sobre acontecimentos ou figuras públicas
- ◯ Não sei / Nunca pensei sobre isso

Apêndice 2 – *Slides* do *PowerPoint* da aula sobre o fim da Primeira Guerra Mundial



Apêndice 3 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre o fim da Primeira Guerra Mundial



Apêndice 4 – *Slides* do *PowerPoint* da aula sobre a crise da Monarquia Constitucional

Doc. 4 - O *Ultimato* e o 31 de janeiro de 1891

Alguns republicanos da cidade do Porto, aproveitando o descontentamento geral provocado pelo ultimato, que consideraram uma humilhação da Inglaterra a Portugal, organizaram a revolta do 31 de janeiro (1891). Embora fracassada, esta primeira tentativa de implantação da República foi assim comentada por um dos seus organizadores: "[Ao povo do Porto] coube, nesta data memorável da nossa pátria, a honra de ser o intérprete dos sentimentos do povo português, proclamando perante a História o que a maioria dos cidadãos só em confidência se atrevia a crer."

Basílio Teles, *Do Ultimatum ao 31 de janeiro*, 1905

«Aqui tem, tia Vitória, mais um bocado d'Africa. Custou me a arrancal-o dos dentes do meu povo (...).»



PINHEIRO, Rafael Bordalo. Pirataria hoje. Pontos nos ii, 1890.

Na caricatura de Bordalo Pinheiro, é possível observar o rei D. Carlos I a entregar à rainha de Inglaterra as riquezas de África, assim como os territórios demarcados no mapa-cor-de-rosa, espezinhando os interesses do povo português, representado pelo Zé Povinho (estendido no chão, pisado por ambos).

A cedência do governo português e da monarquia aos interesses britânicos levou à revolta popular e ao crescimento do partido Republicano, cuja primeira ação passou pela tentativa de implantação da República a 31 de janeiro de 1891, no Porto.



PINHEIRO, Rafael Bordalo. Pirataria hoje. Pontos nos ii, 1890.

Apêndice 5 – Trabalho feito de forma voluntária por duas alunas da Turma Y sobre a personagem *Zé Povinho*

Trabalho da Gazeta – Zé Povinho



O "Zé Povinho" é uma das personagens mais emblemáticas e representativas de Portugal. Este foi criado pelo caricaturista e ilustrador Rafael Bordalo Pinheiro em 1875.

A sua história remonta ao final do século XIX, sendo uma figura simbólica do povo português e do seu quotidiano, com as suas características de simplicidade, humildade e uma certa dose de ironia. Esta personagem surgiu no contexto de uma época de grandes transformações em Portugal, no meio de um período de instabilidade política e social, em que o povo enfrentava desafios como a pobreza, a falta de direitos e as dificuldades de uma nação em crise.

O "Zé Povinho" é frequentemente retratado com uma série de características físicas e comportamentais que o tornam um símbolo do Homem comum da classe trabalhadora. Ele é, normalmente, desenhado com uma aparência simples e irónica, usando roupas populares da época, como o chapéu, a camisa de manga curta e calças largas. O seu rosto reflete um pouco a dureza da vida de um trabalhador, mas também da sua perspicácia e resistência. A principal característica de Zé Povinho é a sua postura crítica e irónica face às adversidades da vida e da sociedade, frequentemente simbolizando a luta do povo contra as injustiças e a exploração das classes mais poderosas.

O "Zé Povinho" continua a ser uma figura importante na cultura portuguesa, sendo muitas vezes usado em campanhas políticas, *memes* e até em produtos culturais, como livros e filmes. A sua popularidade não se limita a uma única época, mas reflete a relação constante entre o povo e as estruturas de poder. Ele também pode ser visto como um modelo que transcende o contexto de Portugal, representando o povo comum, que, apesar da sua humildade, possui uma forte identidade e uma voz capaz de criticar e resistir. Zé Povinho, portanto, permanece uma parte vital da história e da cultura portuguesa até aos dias de hoje.

Fonte: Fundação Rafael Bordalo Pinheiro (http://www.fundacaobordalopinheiro.pt/)

Apêndice 6 – *Slides* do PowerPoint da aula sobre as medidas legislativas da Primeira República Portuguesa



1. Laicização do Estado



A religião foi banida da escola. Quem quiser que a dê à criança no recato do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso… A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões.

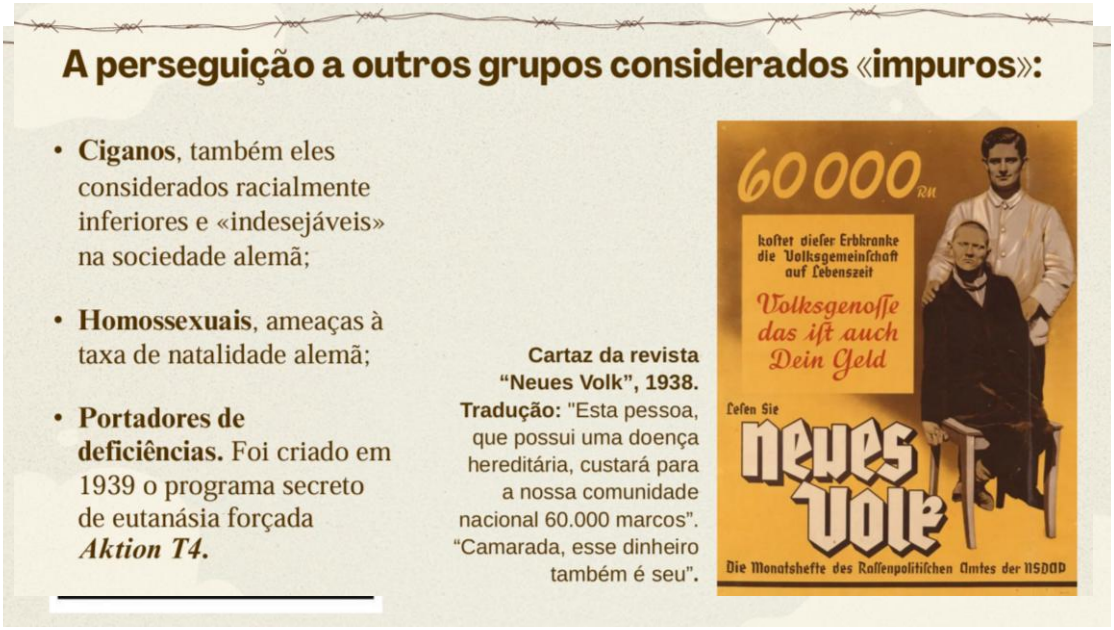
Diário do Governo, n.º 73, 30 de março de 1911

Documento 8, p. 53

Apêndice 7 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre as medidas legislativas da Primeira República Portuguesa



Apêndice 8 – *Slides* do PowerPoint da aula sobre o Regime Nazi

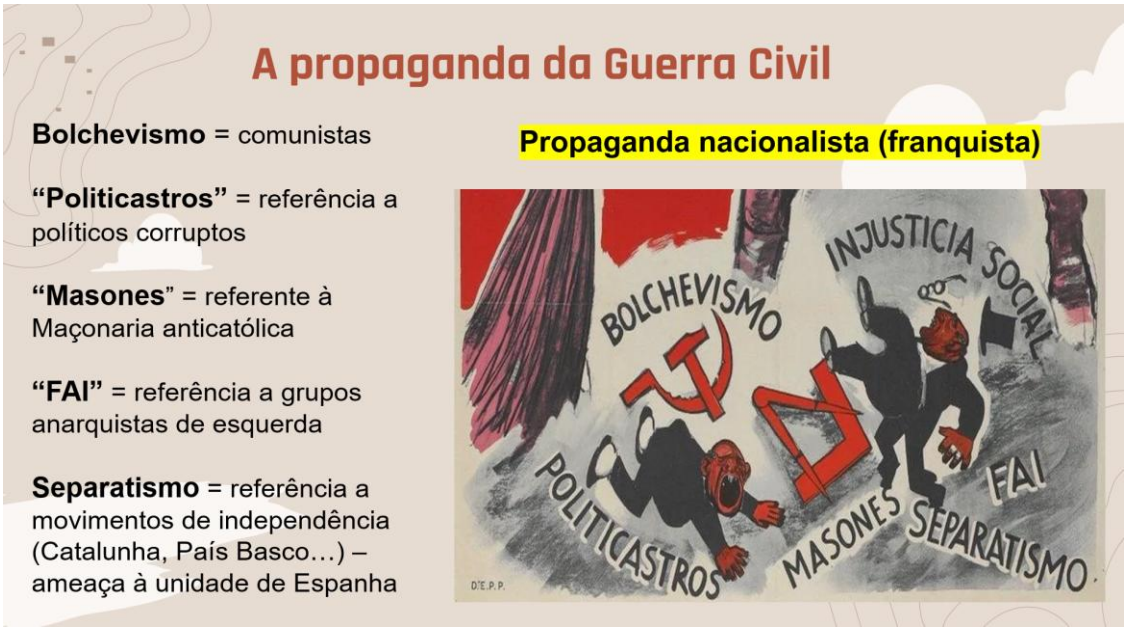


Apêndice 9 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil Espanhola



Apêndice 10 – *Slides* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil

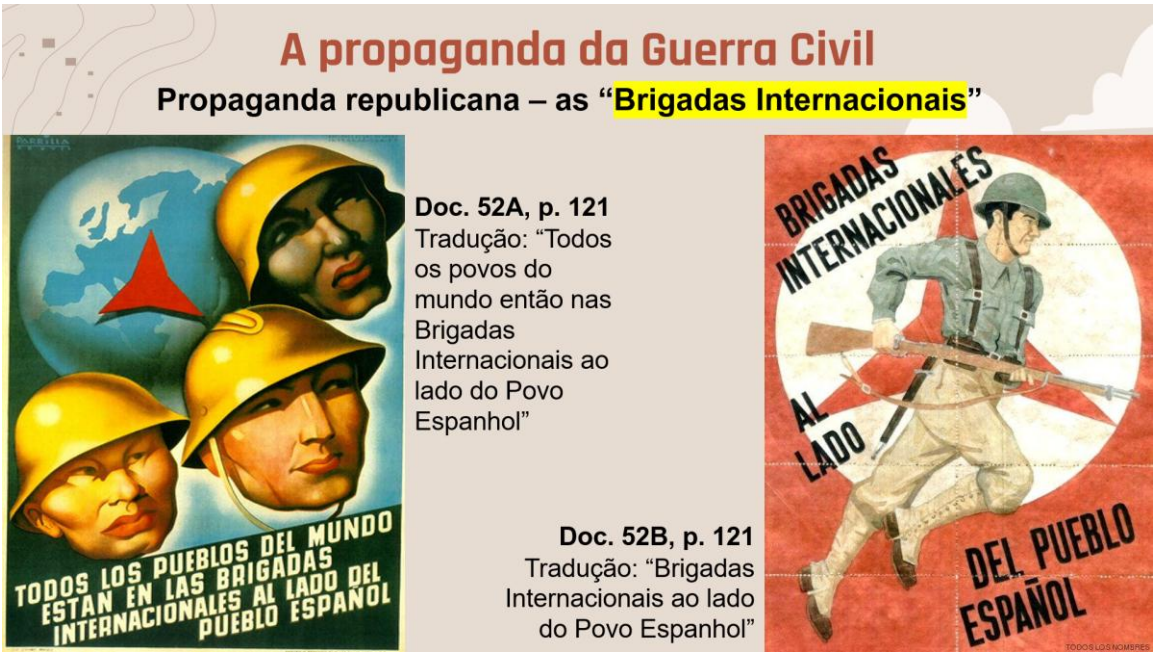




Apêndice 11 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil



Apêndice 12 – *Slide* do *PowerPoint* da aula sobre a Guerra Civil



Apêndice 13 – Guiões de trabalho da aula-oficina

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS INFANTA D. ISABEL

Aula-Oficina – 9º ano

Guião de trabalho – *As características do Estado Novo*

(manual escolar -> páginas 108-109)

Grupo I

Nome dos elementos do grupo: _____

_____

_____

_____

_____

Turma: _____

1. Parte I – Análise documental (20 minutos)

- Esta tarefa tem como objetivo que cada grupo **analise um dos princípios/características** do **Estado Novo**.

- Cada guião de trabalho é constituído por um **conjunto de documentos que cada grupo deve ler e analisar atentamente**, de forma a descobrirem qual a característica do Estado Novo que vos calhou trabalhar.

2. Parte II – Apresentação à turma (25 minutos – 5 minutos a cada grupo)

- Cada grupo deve escolher, **no máximo**, **dois porta-vozes**, para apresentarem e explicarem à turma a respetiva característica do Estado Novo.

- Cada grupo tem **até 5 minutos** para apresentar e explicar a característica à turma.

- A apresentação deve ser **devidamente fundamentada e explicada com base nos documentos fornecidos**. Se desejarem ir além, podem também enriquecer o vosso trabalho com **pesquisas na Internet**.

3. Parte III – Discussão Final (5 minutos) – Semelhanças com outros regimes ditatoriais

1. Analisem, com atenção, os seguintes documentos.

Documento 1

"O Estado deve tomar sobre si a proteção e a direção superior da vida nacional. Nós queremos caminhar para uma economia nova, trabalhando em harmonia com a natureza humana, sob a autoridade de um Estado forte que defenda os interesses superiores da Nação, a sua riqueza e o seu trabalho, tanto dos excessos capitalistas como do bolchevismo destruidor".

Discurso de António de Oliveira Salazar, 1933

Documento 2 – Cartaz Propagandístico, 1933



Documento 3 – Cartaz da União Nacional



Documento 4

"Passam amanhã sete anos de esforços contra o espírito de desordem, contra a corrupção da administração pública, contra o parlamentarismo, contra a guerra de classes, contra a inutilidade das lutas partidárias, contra a falta de incentivo, de disciplina e de proteção da nossa atividade económica, contra o desânimo que invadira tudo e todos, tirando à Nação até a vontade de viver. Sete anos de vitórias a impor a ordem nas ruas e nos espíritos, nas finanças e na economia. Estamos ainda no começo desta obra e já parece diferente a nossa Pátria!".

Discurso de A. O. Salazar, 27 de maio de 1933

1.1. Qual o princípio do Estado Novo veiculado nos documentos?

_____

_____

1.2. Devem escrever um texto onde justificam a vossa resposta. Devem analisar e explicar a característica do regime com base **em todos os documentos**. **Todos os elementos do grupo** devem registar a resposta no caderno diário. Todos os elementos devem escrever a mesma resposta.

Para tornar a vossa resposta o mais completa possível:

- Podem consultar o **manual escolar**;
- Podem consultar a ***Internet***;
- **NÃO devem apenas referir os documentos** (ex.: como se observa no documento 1), devendo apontar e explicar quais os elementos neles presentes que justificam a vossa resposta (ex.: conforme o doc. 1, pela figura X que está a mostrar Y…, OU, como indica a seguinte transcrição "_____", do doc. 1, que afirma que…);
- No final, **esta resposta será apresentada à turma** e deverá ser enviada à professora, por um dos elementos do grupo, **até dia 8 de fevereiro**.

Notas/Rascunho:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Aula-Oficina – 9º ano

Guião de trabalho – *As características do Estado Novo*

(manual escolar -> páginas 108-109)

Grupo II

Nome dos elementos do grupo: _____

_____

_____

_____

_____

Turma: _____

1. Parte I – Análise documental (20 minutos)

- Esta tarefa tem como objetivo que cada grupo **analise um dos princípios/características** do regime que conhecemos por **Estado Novo**.

- Cada guião de trabalho é constituído por um **conjunto de documentos que cada grupo deve ler e analisar atentamente**, de forma a descobrirem qual a característica do Estado Novo que vos calhou trabalhar.

2. Parte II – Apresentação à turma (25 minutos – 5 minutos a cada grupo)

- Cada grupo deve escolher, **no máximo**, **dois porta-vozes**, para apresentarem e explicarem à turma a respetiva característica do Estado Novo.

- Cada grupo tem **até 5 minutos** para apresentar a característica.

- A apresentação à turma deve ser **devidamente fundamentada e explicada com base nos documentos fornecidos**. Se desejarem ir além, podem também enriquecer o vosso trabalho com **pesquisas na Internet**.

3. Parte III – Discussão Final (5 minutos) - Semelhanças com outros regimes ditatoriais

1. Analisem, com atenção, os seguintes documentos.

Documento 1 – A valorização da vida rural



Documento 2 – O Tradicionalismo

«O Estado Novo representa o acordo e a síntese de tudo o que é permanente e de tudo o que é novo, das tradições vivas da Pátria (…). Queremos um aproveitamento da tradição – que chame o País às suas responsabilidades históricas, lhe recorde o orgulho das antigas glórias (…). Assim visto e compreendido, o tradicionalismo é uma (…) exaltação da memória coletiva (…). A tradição constitui um legado a manter e a aumentar, a lição que nos deram as gerações de cujo sacrifício resultou a Pátria de todos nós!».

Decálogo do Estado Novo, Secretariado de Propaganda Nacional, 1933

Documento 3 – Um cartaz da série *Lição de Salazar*, distribuído pelas escolas primárias de todo o país



1.1. Qual o princípio do Estado Novo veiculado nos documentos?

_____

_____

1.2. Devem escrever um texto onde justificam a vossa resposta. Devem analisar e explicar a característica do regime com base **em todos os documentos**. **Todos os elementos do grupo** devem registar a resposta no caderno diário. Todos os elementos devem escrever a mesma resposta.

Para tornar a vossa resposta o mais completa possível:

- Podem consultar o **manual escolar**;
- Podem consultar a ***Internet***;
- **NÃO devem apenas referir os documentos** (ex.: como se observa no documento 1), devendo apontar e explicar quais os elementos neles presentes que justificam a vossa resposta (ex.: conforme o doc. 1, pela figura X que está a mostrar Y…, OU, como indica a seguinte transcrição "_____", do doc. 1, que afirma que…);
- No final, **esta resposta será apresentada à turma** e deverá ser enviada à professora, por um dos elementos do grupo, **até dia 8 de fevereiro**.

Notas/Rascunho:_____

Aula-Oficina – 9º ano

Guião de trabalho – *As características do Estado Novo*

(manual escolar -> páginas 108-109)

Grupo III

Nome dos elementos do grupo: _____

_____

_____

_____

_____

Turma: _____

1. Parte I – Análise documental (20 minutos)

- Esta tarefa tem como objetivo que cada grupo **analise um dos princípios/características** do regime que conhecemos por **Estado Novo**.

- Cada guião de trabalho é constituído por um **conjunto de documentos que cada grupo deve ler e analisar atentamente**, de forma a descobrirem qual a característica do Estado Novo que vos calhou trabalhar.

2. Parte II – Apresentação à turma (25 minutos – 5 minutos a cada grupo)

- Cada grupo deve escolher, **no máximo**, **dois porta-vozes**, para apresentarem e explicarem à turma a respetiva característica do Estado Novo.
- Cada grupo tem **até 5 minutos** para apresentar a característica.
- A apresentação à turma deve ser **devidamente fundamentada e explicada com base nos documentos fornecidos**. Se desejarem ir além, podem também enriquecer o vosso trabalho com **pesquisas na Internet**.

3. Parte III – Discussão Final (5 minutos) - Discussão Final (5 minutos) – Semelhanças com outros regimes ditatoriais

1. Analisem, com atenção, os seguintes documentos.

Documento 1A – Exposição do Mundo Português (1940)

«No ano de 1940 acontece em Lisboa a Exposição do Mundo Português. Enquadrada nas Comemorações Centenárias – da fundação da nacionalidade portuguesa, em 1140, e da restauração da independência, em 1640 – esta exposição tornou-se no mais importante acontecimento politico-cultural do Estado Novo. Num período em que o regime salazarista se consolidava, esta exposição procurou legitimar os princípios do regime, com base numa glorificação pública de caráter histórico e ideológico. (…).

Numa projeção de estética marcadamente fascista, usam-se elementos histórico-simbólicos do passado de que o regime se dizia herdeiro, como o Padrão dos Descobrimentos, (…).

Alcântara, A. (2020). A Exposição do Mundo Português (1940) . In AA Costa (Ed.), *Setúbal no centro do mundo: 165 anos do jornal O Setubalense* (pp. 305–306).

Documento 1B – O "Padrão dos Descobrimentos"





O *Padrão dos Descobrimentos*, em Lisboa, foi construído em 1960 por ocasião da comemoração dos 500 anos da morte do Infante D. Henrique. É cópia de uma versão anterior, feita para a *Exposição do Mundo Português*, em 1940. Valoriza a ação dos "heróis" portugueses na expansão europeia.

Dica: Pesquisem, na Internet, sobre a «Exposição do Mundo Português» e do significado do «Padrão dos Descobrimentos», de forma a fazerem uma análise mais completa do documento 1.

Documento 2 – Salazar, o «Salvador da Pátria»



Documento 3 – Página de um livro da primeira



1.1. Qual o princípio do Estado Novo veiculado nos documentos?

_____

_____

1.2. Devem escrever um texto onde justificam a vossa resposta. Devem analisar e explicar a característica do regime com base **em todos os documentos**. **Todos os elementos do grupo** devem registar a resposta no caderno diário. Todos os elementos devem escrever a mesma resposta.

Para tornar a vossa resposta o mais completa possível:

- Podem consultar o **manual escolar**;
- Podem consultar a ***Internet***;
- **NÃO devem apenas referir os documentos** (ex.: como se observa no documento 1), devendo apontar e explicar quais os elementos neles presentes que justificam a vossa resposta (ex.: conforme o doc. 1, pela figura X que está a mostrar Y…, OU, como indica a seguinte transcrição "_____", do doc. 1, que afirma que…);

- No final, **esta resposta será apresentada à turma** e deverá ser enviada à professora, por um dos elementos do grupo, **até dia 8 de fevereiro**.

Rascunho:_____

Aula-Oficina – 9º ano

Guião de trabalho – *As características do Estado Novo*

(manual escolar -> páginas 108-109)

Grupo IV

Nome dos elementos do grupo: _____

_____

_____

_____

_____

Turma: _____

1. Parte I – Análise documental (20 minutos)

- Esta tarefa tem como objetivo que cada grupo **analise um dos princípios/características** do regime que conhecemos por **Estado Novo**.

- Cada guião de trabalho é constituído por um **conjunto de documentos que cada grupo deve ler e analisar atentamente**, de forma a **descobrirem qual a característica** do Estado Novo que vos calhou trabalhar.

2. Parte II – Apresentação à turma (25 minutos – 5 minutos a cada grupo)

- Cada grupo deve escolher, **no máximo**, **dois porta-vozes**, para apresentarem/lerem e explicarem à turma a respetiva característica do Estado Novo.
- Cada grupo tem **até 5 minutos** para apresentar a característica.
- A apresentação à turma deve ser **devidamente fundamentada e explicada com base nos documentos fornecidos**. Se desejarem ir além, podem também enriquecer o vosso trabalho com **pesquisas na Internet**.

3. Parte III – Discussão Final (5 minutos) – Semelhanças com outros regimes ditatoriais

1. Analisem, com atenção, os seguintes documentos.

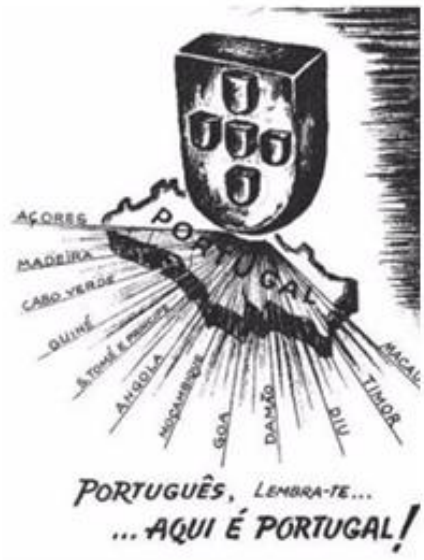
Documento 1 – A 1ª Exposição Colonial Portuguesa, realizada no Porto, 1934

«Na primeira semana de Maio de 1934, Lisboa assistiu à chegada de um grupo insólito. Eram negros, de trajes coloridos e estavam de passagem para o Porto onde iam ser integrados na 1ª Exposição Colonial. Vinham com mais de um mês de avanço, mas o regime não queria que nada falhasse, sobretudo no que dizia respeito aos indígenas, destinados a ser a principal atração do evento».

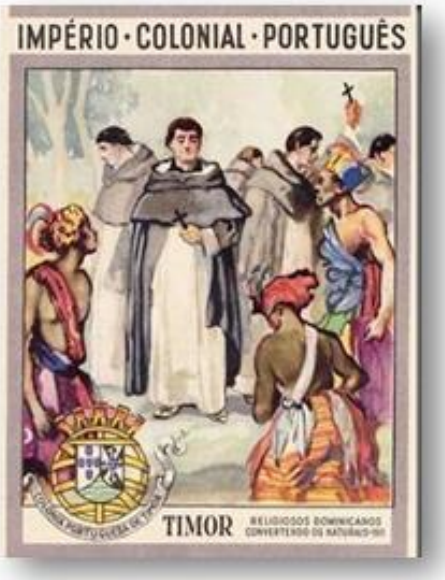
Emília Caetano, *O Mundo Português*, Revista Visão, 2017

Dica: Pesquisem na Internet mais informações sobre esta exposição.

Documento 2 – Panfleto «Aqui é Portugal!»



Documento 3 – Cristianização dos indígenas



Documento 4 – A ideia de Império

«Deve-se ao Estado Novo o ressurgimento da ideia de Império, e com ela a formação de uma nova consciência das coisas coloniais. (…). Renasceu a vontade portuguesa de Império. O nosso passado de povo colonizador constituiu a prova máxima da consciência imperial, feita da convicção de uma superioridade moral e civilizadora (…).»

Decálogo do Estado Novo, Secretariado da Propaganda Nacional, 1933

1.1. Qual o princípio do Estado Novo veiculado nos documentos?

_____

_____

1.2. Devem escrever um texto onde justificam a vossa resposta. Devem analisar e explicar a característica do regime com base **em todos os documentos**. **Todos os elementos do grupo** devem registar a resposta no caderno diário. Todos os elementos devem escrever a mesma resposta.

Para tornar a vossa resposta o mais completa possível:

- Podem consultar o **manual escolar**;
- Podem consultar a ***Internet***;
- **NÃO devem apenas referir os documentos** (ex.: como se observa no documento 1), devendo apontar e explicar quais os elementos neles presentes que justificam a vossa resposta (ex.: conforme o doc. 1, pela figura X que está a mostrar Y…, OU, como indica a seguinte transcrição "_____", do doc. 1, que afirma que…);
- No final, **esta resposta será apresentada à turma** e deverá ser enviada à professora, por um dos elementos do grupo, **até dia 8 de fevereiro**.

Notas/Rascunho:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Aula-Oficina – 9º ano

Guião de trabalho – *As características do Estado Novo*

(manual escolar -> páginas 108-109)

Grupo V

Nome dos elementos do grupo: _____

_____:_

_____

_____

_____

Turma: _____

1. Parte I – Análise documental (20 minutos)

- Esta tarefa tem como objetivo que cada grupo **analise um dos princípios/características** do regime que conhecemos por **Estado Novo**.

- Cada guião de trabalho é constituído por um **conjunto de documentos que cada grupo deve ler e analisar atentamente**, de forma a descobrirem qual a característica do Estado Novo que vos calhou trabalhar.

2. Parte II – Apresentação à turma (25 minutos – 5 minutos a cada grupo)

- Cada grupo deve escolher, **no máximo**, **dois porta-vozes**, para apresentarem e explicarem à turma a respetiva característica do Estado Novo.

- Cada grupo tem **até 5 minutos** para apresentar a característica.

- A apresentação à turma deve ser **devidamente fundamentada e explicada com base nos documentos fornecidos**. Se desejarem ir além, podem também enriquecer o vosso trabalho com **pesquisas na Internet**.

3. Parte III – Discussão Final (5 minutos) - Semelhanças com outros regimes ditatoriais

1. Analisem, com atenção, os seguintes documentos.

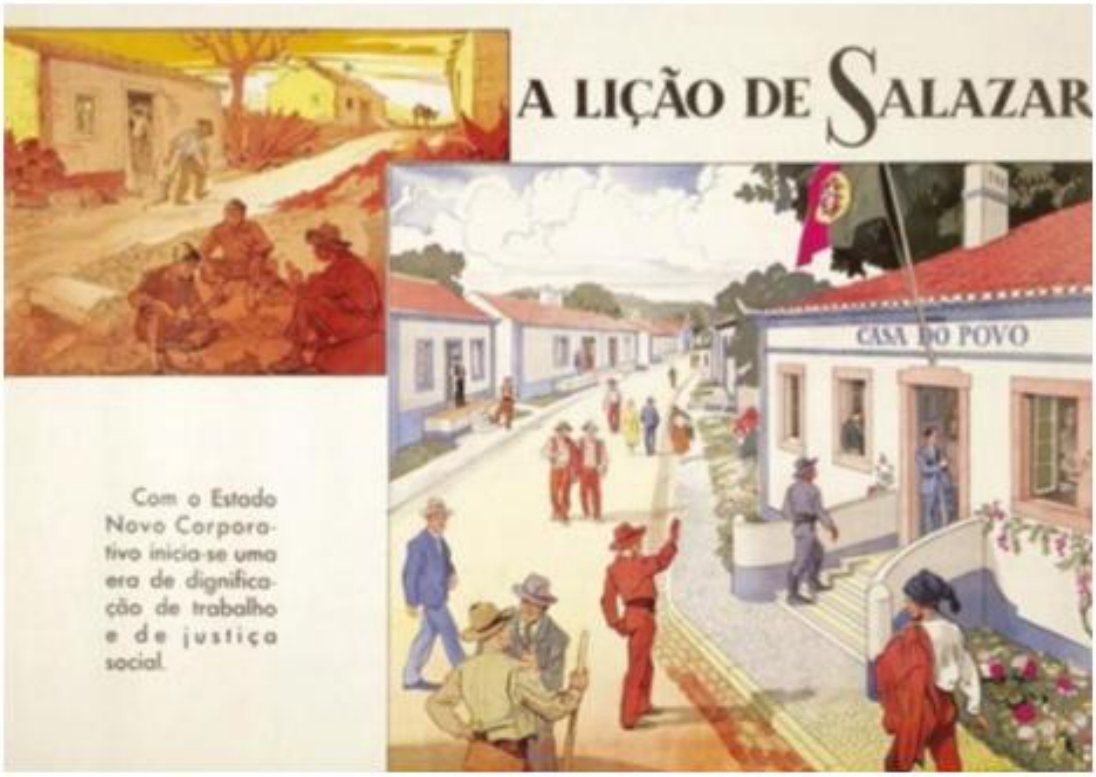
Documento 1 – Estatuto do Trabalho Nacional, 1933

«Artigo 3º - O Estado português é uma república unitária e corporativa baseada na igualdade dos cidadãos perante a lei e no livre acesso de todas as classes aos benefícios da civilização

Artigo 7º - O Estado tem o direito e a obrigação de controlar e regular a vida económica e social.

Artigo 41º - Os Sindicatos Nacionais de empregados e operários (…) constituem o elemento primário da organização cooperativa. As Corporações constituem a organização unitária das forças da produção e representam totalmente os seus interesses».

Documento 2 – *A Lição de Salazar,* cartaz de propaganda, 1938



Documento 3 – Cartaz de propaganda



Documento 4 – Panfleto do Secretariado da Propaganda Nacional



1.1. Qual o princípio do Estado Novo veiculado nos documentos?

_____

_____

1.2. Devem escrever um texto onde justificam a vossa resposta. Devem analisar e explicar a característica do regime com base **em todos os documentos**. **Todos os elementos do grupo** devem registar a resposta no caderno diário. Todos os elementos devem escrever a mesma resposta.

Para tornar a vossa resposta o mais completa possível:

- Podem consultar o **manual escolar**;
- Podem consultar a ***Internet***;
- **NÃO devem apenas referir os documentos** (ex.: como se observa no documento 1), devendo apontar e explicar quais os elementos neles presentes que justificam a vossa resposta (ex.: conforme o doc. 1, pela figura X que está a mostrar Y…, OU, como indica a seguinte transcrição "_____", do doc. 1, que afirma que…);

- No final, **esta resposta será apresentada à turma** e deverá ser enviada à professora, por um dos elementos do grupo, **até dia 8 de fevereiro**.

Rascunho:_____

Apêndice 14 – Questionário *Google Forms* sobre a aula-oficina



Análise de cartazes - Aula sobre as Características do Estado Novo (06/02/2025)

Este questionário tem como objetivo **recolher a tua opinião sobre a análise de cartazes de propaganda durante a aula oficina** (do dia 6 de fevereiro) **sobre as características do Estado Novo.**

A tua resposta é **anónima** e contribuirá para a melhoria das estratégias de ensino.
Agradeço a tua participação!

1. Em que medida concordas com a afirmação: "Os cartazes de propaganda facilitaram a minha compreensão dos conteúdos apresentados"? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	○	○	○	○	○	Concordo totalmente

2. Durante a atividade, encontraste dificuldades em analisar os elementos presentes nos cartazes? *

- ○ Nenhumas dificuldades
- ○ Algumas dificuldades
- ○ Muitas dificuldades

3. Consideras que os elementos visuais dos cartazes (figuras de pessoas, símbolos, objetos, textos) ajudaram na associação das informações com os conteúdos estudados? *

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não sei dizer

Se respondeste "Sim" à pergunta 3, indica, por favor, um breve exemplo que justifique a tua resposta (o tema do teu grupo e que cartaz, ou cartazes, consideraram mais úteis para a construção da vossa resposta).

Your answer

4. Em que medida achas que a presença, e respetiva análise, de cartazes nos guiões contribuiu de forma positiva para as respostas do teu grupo? *

	1	2	3	4	5	
Nada	○	○	○	○	○	Completamente

5. Como avaliarias o teu interesse neste tipo de aulas (fora dos modelos tradicionais)? *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

Apêndice 15 – Ficha de trabalho: Guerra Civil Espanhola

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS INFANTA D. MAFALDA

Nome: _____ Nº: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____ História | 9º ano

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta. Não é permitido o uso de corretor.

1. Analisa a seguinte imagem. De seguida, responde às questões.



Figura 1 - "O sonho do Furher espanhol", caricatura publicada em 1937 na revista espanhola "La Trava", da autoria de Carlos Gómez.

1.1. Localiza no espaço e no tempo a imagem, contextualizando-a na matéria que aprendeste.

_____
_____
_____
_____

1.2. Que personagem é representada na caricatura? E que país?

_____

_____

1.3. A partir da análise da imagem, a qual destes grupos associarias o autor desta caricatura? Assinala com um X a resposta que consideras correta, justificando-a.

Republicano ☐ Nacionalista ☐

_____

_____

_____

_____

1.4. Que símbolo aparece debaixo dos pés da personagem? Relaciona-o com o tema da caricatura e com aquilo que aprendeste nas aulas passadas.

_____

_____

_____

1.4.1. O tamanho do símbolo pretende passar alguma mensagem? Se sim, qual?

_____

_____

_____

_____

1.5. Qual seria "o sonho do Fuhrer espanhol"? Relaciona a tua resposta com a conjuntura ideológica que se vivia na Europa, em geral, e na Espanha, em particular, na década de 1930.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Analisa a seguinte imagem. De seguida, responde às questões



Figura 2 – Cartaz de propaganda. Data de produção desconhecida. Tradução: "Acabar para sempre! *"Arriba Espanha"* ("Para cima, Espanha!", lema franquista).

2.1. Qual das fações políticas em confronto durante a Guerra Civil Espanhola está a ser representada pelo homem do cartaz?

_____

_____

2.2. Que símbolo está a ser destruído na imagem? Porquê?

_____

_____

_____

_____

2.3. Quais foram os apoios internos e externos que esta fação recebeu durante a Guerra Civil?

_____

_____

_____

_____

_____

Apêndice 16 – Ficha de trabalho: Questão Colonial no Estado Novo

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Nome: _____ Nº: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____ **Ficha de trabalho | História | 9º ano**

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta. Não é permitido o uso de corretor.

Páginas do manual que deves consultar: 108-109; 184-185; 186-187; 192-193

No final da Segunda Guerra Mundial, algumas potências europeias concederam a independência às suas colónias. No entanto, o Estado Novo manteve-se longe das verdadeiras mudanças ocorridas na Europa, tentando criar a ilusão de democratização do regime. A rígida política de Salazar resultou no isolamento internacional de Portugal e na intensificação da oposição ao regime. Salazar rejeitou o processo de descolonização, e, por isso, no início de 1960 registaram-se, nas colónias, várias ações militares contra a colonização e presença portuguesa. Tal facto resultou no início da luta armada (Guerra Colonial) que durou 13 anos (1961-1974), levando à morte de milhares de pessoas.

1. **Analisa a seguinte imagem. De seguida, responde às questões.**



Figura 1 – "Portugal não é um país pequeno" – **Cartaz** de propaganda da autoria de Henrique Galvão, publicado em 1934

1.1. Identifica o princípio/característica do Estado Novo presente na figura.

_____

_____

1.2. Explica o título e mensagem do cartaz, tendo em conta a posição de António Oliveira Salazar – e do regime salazarista – em relação às colónias portuguesas.

_____
_____
_____
_____
_____

1.3. A partir da análise do cartaz, consideras que o autor do mesmo seria: (seleciona a opção correta)

Fiel ao regime ☐ Opositor ao regime ☐

1.4. Em 1951, Portugal sentiu-se pressionado a mudar a designação de "colónias" para: (seleciona a opção correta)

a) Distritos ultramarinos ☐
b) Concelhos ultramarinos ☐
c) Províncias ultramarinas ☐

1.4.1. O que contribuiu para que Portugal tomasse tal decisão? (seleciona a opção correta)

a) A vontade do regime salazarista de promover o desenvolvimento socioeconómico das colónias
b) As crescentes pressões internacionais contra o colonialismo, sobretudo no contexto pós-Segunda Guerra Mundial
c) A exigência dos movimentos de independência africanos em integrar o Estado português

Resposta: a) ☐ b) ☐ c) ☐

2. Analisa a seguinte imagem. De seguida, responde às questões



Figura 2 – Caricatura publicada na capa do "Jornal do Exército" (março 1961), reforçando a importância da presença do exército português em **Angola**

2.1. Porque seria importante para o Estado Novo manter o exército português em Angola (e nas restantes colónias)? Responde à questão, tendo em conta os **elementos da figura 2** e **o que aprendeste sobre o contexto internacional** da época (Guerra Fria).

_____

_____

_____

_____

_____

2.2. Esta imagem apresenta os EUA e a URSS de forma positiva, negativa ou neutra? Justifica, tendo em conta os elementos e a mensagem da caricatura.

_____

_____

_____

_____

Bom trabalho 😊

Apêndice 17 – Questionário final



Questionário final - Análise de Caricaturas e Cartazes na disciplina de História

Olá. Este questionário pretende recolher a **tua opinião sobre a utilização de caricaturas e cartazes** durante as aulas de História, com o objetivo de perceber de que forma estas imagens **contribuíram para a tua aprendizagem**. O questionário é **anónimo**.
Obrigado pela tua colaboração.

1. Consideras que a análise de caricaturas e cartazes ajudou-te a compreender melhor os conteúdos da disciplina (contextos sociais, políticos, culturais, ...)? *

- ◯ Sim
- ◯ Algumas vezes
- ◯ Raramente
- ◯ Nunca
- ◯ Não sei

2. Sentiste que foste capaz de interpretar e tirar conclusões a partir das imagens apresentadas? *

- ◯ Sim, na maioria das vezes
- ◯ Algumas vezes
- ◯ Raramente
- ◯ Nunca
- ◯ Não sei

3. Qual dos dois recursos consideraste mais eficaz para compreender os temas da disciplina? *

- ◯ Caricaturas
- ◯ Cartazes
- ◯ Ambos foram igualmente úteis
- ◯ Nenhum

4. Quando analisaste uma caricatura ou cartaz, que elementos te ajudaram mais a compreender a mensagem dos mesmos? (podes selecionar mais do que uma opção) *

- ☐ O texto ou a legenda
- ☐ As expressões e posições das figuras/personagens
- ☐ Os símbolos usados
- ☐ O contexto histórico explicado pela professora
- ☐ Outro

5. Sentiste maior interesse pela disciplina ao trabalhar com este tipo de fontes? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não
- ◯ Não sei

6. Considero que aprendi a "ler" melhor uma imagem histórica depois das análises feitas em aula (1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Concordo, 4 - Condordo totalmente). *

1 2 3 4

7. Após o trabalho com estas imagens, sentes que consegues identificar quando uma imagem quer **influenciar** a forma como pensamos sobre um acontecimento ou grupo de pessoas? *

- ◯ Sim, frequentemente
- ◯ Às vezes
- ◯ Raramente
- ◯ Nunca

8. Refere um tema ou conteúdo específico da disciplina que tenhas compreendido melhor através da análise de caricaturas e/ou cartazes. *

Your answer

9. Como foi, para ti, analisar estas imagens (fácil, difícil, consegui de forma autónoma, ou apenas com ajuda dos professores, etc...)? Justifica a tua resposta. *

Your answer