



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Christophe Nascimento da Costa Santos

**A análise de cartoons e de mapas nas
aulas de História e de Geografia:
A Literacia Visual Histórica e Geográfica**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Christophe Nascimento da Costa Santos

**A análise de cartoons e de mapas nas
aulas de História e de Geografia:
A Literacia Visual Histórica e Geográfica**

Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria do Céu Melo
Esteves Pereira**

e da

**Professora Doutora Ana Francisca Araújo
Rodrigues Azevedo Silva**

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Universidade do Minho, instituição que me acolheu, viu crescer e se afigurou como pano de fundo sobre o qual tudo aconteceu.

À Professora Doutora Laurinda Leite e ao Professor Doutor Leandro de Almeida que possibilitaram a abertura do nosso mestrado e conseqüentemente, o início de tudo.

A todos os professores que marcaram o meu percurso académico, desde a primária, passando pela licenciatura até ao mestrado. Seja pelo conhecimento científico, pela qualidade pedagógica ou pelas qualidades humanas e pessoais, o perfil de pedagogo que tenho vindo a construir incorpora elementos destes vários profissionais que serviram de exemplos, de modelos na minha formação pessoal, académica e profissional.

Às minhas orientadoras na Escola Secundária de Alberto Sampaio, a professora Helena, a professora Ângela, a professora Fernanda, à professora Manuela (directora da escola) que cedo vaticinou que tudo iria correr da melhor forma possível, a todos os outros professores, nomeadamente a professora Paula e o professor João que, de uma forma ou de outra, contribuíram *no prazer de estar, de pertencer, ...ser... Escola Secundária Alberto Sampaio.*

À professora, supervisora e amiga Maria, pela sua vasta sabedoria, carinho e humanidade inolvidáveis, estando envolvida no antes, no durante e no depois.

A todos os membros da minha família mais próxima e especialmente à minha mãe, a quem dedico este trabalho.

À minha companheira de todos os dias, desde há quase 7 anos, a Cristiana, que me transmitiu a cada dia, a cada hora, a cada minuto amor, confiança, esperança, força, determinação e ânimo.

Resumo

O presente relatório expõe um projecto desenvolvido em contexto real de aprendizagem das disciplinas de História B e Geografia A, numa turma do 11.º ano de escolaridade /Ensino Secundário, do curso de Ciências Socioeconómicas. Elegeu-se como tema/objecto a literacia visual histórica e geográfica dos alunos, e com ele pretendia-se responder à seguinte questão:

- Que tipo de leitura e interpretação os alunos adoptam perante cartoons e mapas, respectivamente, nas aulas de História e de Geografia?

Assim, e considerando a sua natureza, as nossas finalidades foram, simultaneamente, analisar o questionamento histórico e geográfico (heurística da fonte, contextualização histórica, conteúdo substantivo e a corroboração heurística), e identificar os conhecimentos históricos e geográficos que os alunos constroem a partir dessas fontes.

A temática histórica -“Portugal do autoritarismo à democracia” focaliza o período da implantação da democracia após a Revolução dos Cravos (1974). No que diz respeito à Geografia A, a temática escolhida foi “A Integração de Portugal na União Europeia: os desafios e as oportunidades”, que explana os momentos mais importantes da construção europeia e as questões concernentes à posição de Portugal.

A selecção dos cartoons políticos e dos mapas temáticos foi norteada por dois critérios. O primeiro obedeceu às temáticas já referidas que correspondiam às aulas nas quais os professores estagiários iriam leccionar. Em segundo lugar, seleccionámos cartoons que apresentassem uma diversidade de estratégias gráficas e mapas coerentes e rigorosos.

Os instrumentos de recolha de dados foram um conjunto de fichas de trabalho (3 dedicadas aos cartoons e 3 para os mapas). Cada uma apresentava um conjunto de perguntas, para que os alunos neles analisassem algumas dimensões, tais como, planos, figuras, símbolos, estratégias visuais, legenda/ título, escala, orientação, informação substantiva, etc. A análise dos resultados, de natureza descritiva e qualitativa, debruçou-se sobre cada cartoon e cada mapa e as respectivas questões.

Foi nosso desiderato compreender o processo de análise e interpretação de fontes históricas primárias iconográficas e fontes geográficas de modo a não somente enriquecer o domínio investigativo da Literacia Visual Histórica e Geográfica, mas também potenciar as aprendizagens dos alunos.

Abstract

This report describes a project developed in History B and Geography A classes in the 11th grade /Secondary Education (Social and Economic Sciences course). We have chosen the theme –Students’ historical and geographical visual literacy of students, intending to find answers to the following question:

- What kind of reading and interpreting the students take facing cartoons and maps, respectively in the lessons of History and Geography?

Therefore, and considering their nature, our goals were, simultaneously, to analyze students’ historical and geographical enquiry (heuristic source, historical context, the substantive content and the heuristic corroboration), and identify historical and geographical knowledge that students construct from these sources.

The historical theme -“Portugal from authoritarianism to democracy” focuses the period of the establishment of democracy since the Carnations Revolution (1974), With respect to Geography, the theme was -"The integration of Portugal into the European Union: challenges and opportunities", which focuses the most important moments of the European Union and the issues concerning the position of Portugal.

The selection of political cartoons and maps were based on two criteria: they correspond to the classes contents; and they present a diversity of graphical strategies (cartoons), and they were consistent and scientific rigorous (maps).

The gathering data instruments were a set of worksheets, three (3) for cartoons and three (3) for maps. Each worksheet present a set of questions supporting the analysis of several dimensions, such as, plans, persons, symbols, visual strategies and caption / title, scale, orientation, substantive information, etc. The data analysis was qualitative and descriptive.

Our purpose was to understand the process of analysis and interpretation of primary visual sources and geographic sources to enrich not only the research domain of Historical and Geographical Visual Literacy but also the learning student process.

Résumé

Le présent rapport expose un projet développé dans un réel contexte d'apprentissage des disciplines d'histoire B et de géographie A, dans une classe de la 11ème année de scolarité/enseignement secondaire, du cours de sciences socio-économiques. On a choisi comme thème/ objet la littératie visuelle historique et géographique des élèves, et avec, on prétendait répondre à la question suivante:

- *Quel type de lecture et interprétation adoptent les élèves devant les cartoons et cartes respectivement dans les classes d'histoire et de géographie?*

Ainsi et considérant sa nature, nos finalités ont été, simultanément, de développer le questionnement historique et géographique (heuristique de la source, contextualisation historique, contenu substantif de la source et corroboration heuristique) et identifier les connaissances historiques et géographiques que construisent les élèves avec ces sources/outils.

La thématique historique - "Portugal de l'autoritarisme à la démocratie" focalise la période de l'instauration de la démocratie, à travers la révolution des oeillets (1974). En ce qui concerne la géographie A, le thème choisi fut "l'intégration du Portugal dans l'union européenne: les défis et les opportunités", qui explique les moments les plus importants de la construction européenne et aussi les questions relatives à la position du Portugal.

La sélection des caricatures politiques et des cartes thématiques a été dictée par deux critères. Le premier a obéi aux thématiques déjà référencées qui correspondaient aux cours pendant lesquels les professeurs stagiaires allaient enseigner. En second lieu, nous avons sélectionné des "cartoons" qui présentaient une diversité de stratégies graphiques et des cartes cohérentes et rigoureuses.

Les instruments de recueil de données furent un ensemble de fiches de travail (3 dédiées aux "cartoons" et 3 pour les cartes). Chacune d'entre elles présentaient un ensemble de questions, pour que les élèves y analysent quelques dimensions tels que plans, figures, symboles, stratégies visuelles, légende/titre, échelle, orientation, information substantive, etc. L'analyse des résultats fut de nature descriptive et qualitative.

Notre volonté fut de comprendre le processus d'analyse et d'interprétation de sources historiques primaires iconographiques et sources géographiques *visant non seulement* à enrichir le domaine investigateur de la Littératie Visuelle Historique et Géographique mais aussi améliorer les apprentissages des élèves.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A Literacia Visual Histórica e Geográfica	7
1.1 - As fontes nas aulas de História e de Geografia	7
1.2 - A literacia visual	11
1.3 - Os cartoons e os mapas	16
CAPÍTULO 2 – O estudo	23
2.1 – Contextos disciplinares da implementação.....	24
2.2 – Objectivos e perguntas do estudo	26
2.3 – Contexto institucional e de implementação: caracterização da escola e da turma	27
2.4 – Desenho do projecto e sua implementação.....	29
2.5 – Os cartoons	31
2.6 – Os mapas	39
CAPÍTULO 3 – Análise dos dados	42
3.1 - Os cartoons.....	44
3.1.1 A análise.....	44
3.1.2 A metacognição dos alunos (cartoons).....	57
3.1.3 Reflexões parcelares	58
3.2 - Os mapas	60
3.2.1 A análise.....	60
3.1.2 A metacognição dos alunos (mapas)	67
3.2.3 Reflexões parcelares	69
REFLEXÕES FINAIS	71
1. - A leitura e a interpretação dos cartoons e dos mapas.....	71
2. - Limitações e implicações.....	75
3. - O Mestrado de Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS	85

Lista de Quadros

Quadro 1 - Desenho e cronologia da implementação do projecto.....	31
Quadro 2 - Análise da leitura, a interpretação e a construção de cartoons.....	42
Quadro 3 - Análise da leitura, a interpretação de mapas e o questionamento geográfico.....	43

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio constitui-se como uma narrativa reflexiva sobre a implementação do projecto de intervenção pedagógica supervisionada, concebido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, decorrente no segundo ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano lectivo de 2009/2010. O projecto elegeu como tema/objecto a literacia visual histórica e geográfica dos alunos, e com ele pretendia-se responder à seguinte questão: “*Que tipo de leitura e interpretação os alunos adoptam perante cartoons e mapas respectivamente nas aulas de História e de Geografia?*”. Assim, e considerando a sua natureza, as nossas finalidades foram, simultaneamente, desenvolver o questionamento histórico e geográfico (heurística da fonte, contextualização histórica, conteúdo substantivo da fonte e corroboração heurística) dos alunos e identificar que conhecimentos históricos e geográficos os alunos constroem com essas fontes/ferramentas.

Este projecto foi desenvolvido na Escola Secundária de Alberto Sampaio, em contexto real de aprendizagem das disciplinas opcionais de História B e Geografia A, numa turma do 11.º ano de escolaridade/Ensino Secundário, do curso de Ciências Socioeconómicas (Decreto-Lei n.º 74/2004). Os conteúdos temáticos contemplados foram respectivamente, na História B “Portugal do autoritarismo à democracia”, e na Geografia A “A Integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades”.

O Ensino Secundário pretende fornecer uma formação científica e técnica necessárias ao domínio de um conhecimento específico, promovendo a construção de saberes e competências que permitam aos alunos serem crescentemente autónomos nos seus processos de aprendizagem. Essa construção sustenta-se em experiências que mobilizem estratégias cognitivas e metacognitivas, atitudes enformadas pela natureza específica das disciplinas de História e de Geografia. Estas preocupações entroncam e inserem-se nos domínios das Educações Histórica e Geográfica. Assim, independentemente do ano de escolaridade, norteado

por uma abordagem construtivista, assente em algumas assunções (Melo, 2008c: 36) e nos documentos orientadores¹, concebemos o ensino da História como nuclear na promoção de:

«...competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos metodológicos, que são a base da actividade histórica interpretativa, ou seja, lidar com as características das fontes históricas. Deve promover, além disso, competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos descritivos, explicativos e críticos e mobilizarem linguagens diversas (orais, escritas e multimodais), necessárias à compreensão, interpretação da História e à partilha da sua aprendizagem. O ensino da História deve considerar o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares anteriormente adquiridos, de forma a possibilitar que todos possam contribuir para a construção crescentemente sofisticada, de um quadro narrativo histórico global».

Além do mais, o ensino da História deve privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico. Esse envolvimento dos alunos consubstancia-se, não só, pela prática de estratégias activas (aulas - oficinas), mas também pelo desenvolvimento de competências de auto-avaliação e de meta-compreensão processual (Melo, Coelho & Santos, 2010). Face ao debate existente sobre o assunto, fazemos nossas as palavras de Barca (2004: 134), quando defende que «(s)er competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado».

No caso da Geografia, também são definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico as competências específicas da educação geográfica. Assim, seu ensino deve promover a capacidade do aluno em “pensar geograficamente” e em localizar-se no espaço. Deve potenciar a utilização dos conceitos geográficos determinantes para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços, assim como deve visar interpretar e problematizar situações geográficas e saber recorrer às técnicas/ferramentas de expressão gráfica e da cartografia. Aspira desenvolver um conjunto de valores, designadamente a tolerância, o respeito e a valorização das diferenças entre indivíduos e culturas. Ou seja, deve contribuir para educar o: «cidadão geograficamente competente (...) que possui o domínio das destrezas espaciais (...), capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre

¹ No caso do Ensino Básico, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais/Competências Específicas da História aponta vários domínios de competência específicos da disciplina de História, designadamente, o Tratamento de Informação/Utilização de fontes, desenvolvendo-se a partir desta, a Compreensão Histórica, que se desmultiplica na Temporalidade, Espacialidade e Contextualização; e Comunicação em História. No que ao Ensino Secundário concerne, vários objectivos/competências são igualmente enumerados no que toca às fontes.

identidade territorial, cultural, património e individualidade regional» (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 107)².

Acresce, ainda, e tendo em conta que por competência se entende o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, ambas as disciplinas visam educar, comungando com os princípios expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo³, o aluno de modo a que possa cumprir o seu papel como membro de «uma democracia moderna, i. e., pluralista, deliberativa e participativa, em que o desejo seja o bem comum (...) [os cidadãos] têm que empenhar-se a melhorar não somente as suas próprias vidas, mas as vidas dos seus companheiros» (Barton, 2004: 15-16). Dito de outro modo, promovem uma Educação para a Cidadania de forma que, através do desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito pela diversidade e tendo como objectivo o bem comum, possam melhorar os comportamentos dos cidadãos de amanhã, críticos e participantes na tomada de decisões pessoais e sociais, designadamente, na questão dos direitos humanos, na questão ambiental e de preservação do nosso planeta, nas questões sanitárias, entre outras⁴.

Em ambas orientações ministeriais estão presentes, como já invocámos, pressupostos, dos quais referiremos os que mais explicitamente estão relacionados com o tema do nosso projecto: 1. A valorização da problematização crítica pelos alunos dos saberes históricos e geográficos; 2. A implementação de estratégias e recursos (fontes geográficas e fontes históricas) de variada natureza e linguagem adoptada, e de origens diversas (formais e não formais), e 3. A contribuição das disciplinas de História e Geografia para a construção de um cidadão crítico, autónomo e participante na tomada de decisões pessoais e sociais.

Neste quadro amplo de intenções e orientações que caracterizam uma visão de educação e de ensino construtivista⁵, cabe explicar a *opção por focar a literacia visual histórica e*

² As competências encontram-se, igualmente, divididas em três domínios: a localização, o conhecimento dos lugares e regiões e o dinamismo das inter-relações entre espaços. No ensino secundário, encontrámos elencados, de igual forma, o conjunto de objectivos gerais/competências.

³ «A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva». (LBSE, 1986, Art. 2.º, ponto 5, Princípios Gerais).

⁴ Já no século XIX, Durkheim defendia que na escola «trata-se de formar, não operários para a fábrica ou contabilistas para o comércio, mas cidadãos para a sociedade». (cit. Gomes, 2008: 1).

⁵ Comunga-se desse paradigma, visto que os seus princípios e as experiências em sala de aula permitem desenvolver nos alunos competências e aprendizagens significativas. De entre as várias definições existentes sobre o construtivismo, apresenta-se a de Fosnot, quando o define como «uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social» (1996: 53). O construtivismo defende e centra a aprendizagem no aluno, agente da sua formação, portador de ideias prévias ou tácitas e experiências diversas e o professor constitui-se como investigador social e organizador de actividades problematizadoras (Barca, 2004).

geográfica dos alunos. Tal escolha explica-se por um conjunto de razões que passaremos, de forma sucinta, a explicar.

Em primeiro lugar, sublinhe-se que, nas palavras de Almeida (1997: 8), «a escola reclama mais do que fornece; pede aos alunos que raciocinem, por exemplo, mas cria poucas oportunidades para que eles aprendam a raciocinar». Ao analisar os currículos nacionais e as competências/objectivos/finalidades, e embora se constate que as competências de leitura e de interpretação de documentos cartográficos e de fontes iconográficas históricas tenham vindo a ser desenvolvidas ao longo do trajecto escolar dos alunos, conclui-se a necessidade de colmatar insuficientes aprendizagens neste domínio. A pluralidade da natureza dos tipos de documentos que se mobilizam nas salas de aula de História e de Geografia têm vindo a dificultar uma aprendizagem mais sistemática das suas especificidades, já que esta não se pode limitar a procedimentos de recolha de informação histórica e geográfica que essas fontes possam conter, mas também promover a familiaridade dos alunos com as suas estratégias discursivas específicas e as intenções que a elas subjazem. Tal enquadra-se numa perspectiva construtivista, onde os alunos se afiguram como sujeitos da sua aprendizagem e por conseguinte, almeja-se, igualmente, que os alunos vivam, de forma mais sistemática, situações de aprendizagem onde desenvolvam raciocínios críticos autonomamente construídos, de modo a corrigir dificuldades em articular os conhecimentos declarativos e os procedimentais, e promover uma maior familiaridade com discursos simbólicos/visuais/não escritos, já que a tem escola valorizado, predominantemente, o discurso verbal oral e ou escrito.

É de notar ainda que, apesar dos manuais e de outros dispositivos de aprendizagem apresentarem imagens de diferente natureza, os professores, por vezes, se limitam a atribuir-lhes a função de ilustração, sendo de reconhecer que esta situação é mais visível e frequente na disciplina de História, devido à ausência na formação inicial de professores de História que privilegiam mais as fontes verbais escritas⁶. Muitas vezes, essa falha na formação dos professores de História mas também de Geografia, leva a um círculo vicioso de perpetuação nos alunos, de deficiências na leitura e interpretação de fontes e documentos históricos e

⁶ Segundo Valls (2001), a abundância de documentos iconográficos contidos nos manuais apresenta-se, com funções menos decorativas ou ilustrativas do que outrora, mas ainda com muitas insuficiências (cit. Costa, 2007: 28). Vários estudos têm comprovado que os alunos dão pouca ou nenhuma importância às imagens presentes nos manuais. De acordo com Valls, “A los alumnos no se les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información” (cit. Costa, 2007: 29). Indica, também, que em algumas destas investigações empíricas um acentuado número de alunos não tinham sequer observado as imagens e que 25% o tinha feito exclusivamente como distracção (Ibidem). Além disso, constatou-se que a grande maioria dos alunos não observava as imagens com o mínimo de atenção a não ser que fosse convidado a fazê-lo (Ibidem).

geográficos. Esta constatação tornou-se uma das maiores razões pelas quais foi escolhida esta problemática, no sentido de alterar essa tendência nos professores e nos alunos.

Além disso, reconhecemos que a natureza da construção deste tipo de literacia é multidisciplinar, uma vez que os professores e os alunos (devem) mobilizam no seu processo aprendizagens construídas em diversas disciplinas, nomeadamente, a Matemática, Português, Educação Visual. É relevante, referir o contributo do PISA (Programme for International Student Assessment) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) que elegeu (e estudou) os conhecimentos e as aptidões (capacidades, destrezas) às tarefas relevantes para a vida futura.

Dos vários âmbitos disciplinares já abordados por este programa, seleccionámos algumas das capacidades e as destrezas que, de um modo mais explícito, estão presentes no objecto do nosso projecto: 1) Identificação /Observação /Análise; 2) Raciocínio lógico: induzir, deduzir, formular e confirmar hipóteses /conclusões, argumentar, resolução de problemas, experimentação; 3) Expressão e interpretação numérica, gráfica, simbólica; 4) Expressão verbal oral e escrita; 5) Leitura de textos verbais orais e escritos: enfoque no conteúdo e na estrutura; 6) Leitura de textos multimodais (Mapas, Cartoons): enfoque no conteúdo e na estrutura; 7) Utilização de conhecimentos e as aptidões (capacidades, destrezas) necessárias à compreensão e para a tomada de decisões enquanto cidadãos; Utilização de estratégias metacognitivas (reflexividade, autonomia), etc.

Por fim, importa focar *algumas limitações na implementação do projecto* que, conseqüentemente, tiveram implicações na definição do tema, recolha dos dados e produção de conclusões. Em primeiro lugar, parece justo referir que o facto de ser um mestrado novo, no seu primeiro ano de funcionamento apresenta como consequência uma falta de experiência, que poderia ter impedido alguns erros. Em segundo, o tema do projecto teve de ser delineado num curto espaço de tempo, tendo como constrangimento, a necessidade de conjugar as disciplinas de História e de Geografia de uma forma coerente no todo dos procedimentos definidos no projecto. Por fim, é de referir que o formato do segundo ano de mestrado retirou também ao estágio curricular, que se transformou numa unidade curricular, a sua importância real e simbólica, confirmada pelo reduzido número de horas obrigatórias na escola, escasso número de aulas leccionadas pelos professores -estagiários e pelo peso do mesmo na classificação final do mestrado. Esta situação veio prejudicar a própria aplicação do projecto, visto os espaços e os

tempos de aprendizagem (logo de aplicação) serem não apenas reduzidos mas também pelo facto do ano de escolaridade da turma ser “pensado /vivido” em função dos exames nacionais.

CAPÍTULO 1 - A Literacia Visual Histórica e Geográfica

1.1 - As fontes nas aulas de História e de Geografia

Nas aulas de História e de Geografia, afigura-se indesmentível que se têm vindo a valorizar a leitura e interpretação de fontes (no caso da Geografia pode ser fonte ou ferramenta) de natureza diversa, o que pode ser comprovado pelas orientações ministeriais (M.E./D.G.D.I.C., 2002), verificando-se, o mesmo fenómeno, nos manuais escolares. No caso da História, para o Ensino Básico, no Currículo Nacional para o Ensino Básico (CNEB) encontramos como um dos grandes domínios de competência o Tratamento de Informação/Utilização de fontes. No Ensino Secundário, como módulo introdutório surgem as questões envolvendo as fontes (Estudar/Aprender História). Já no caso da Geografia, nas Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º ciclo (2002: 7), recomenda-se desenvolver, no intuito de construir a literacia geográfica, competências geográficas de observação, classificação, organização, leitura e interpretação de mapas, sendo os mapas «a forma mais eficaz de representar espacialmente a informação e, por isso, constituem a ferramenta de trabalho mais importante da Geografia». No Ensino Secundário, há um capítulo inicial, no 10.º ano de escolaridade, somente dedicado a mapas, privilegiando, deste modo e novamente, a rentabilização de técnicas cartográficas.

Por “fontes”, no caso da História, podemos considerar «os materiais de que o historiador se serve para exercer o seu ofício» (Costa, 2007: 51)⁷, relevando «a necessidade de ensinar História utilizando os instrumentos do historiador», derivando daí os métodos e técnicas de trabalho (Op. Cit: 54). Segundo Prats que cita, a tarefa mais importante na aprendizagem de análise de fontes históricas afigura-se ser o de ensinar a obter e descodificar os tipos distintos de fontes. Os alunos devem «ir decifrando a informação histórica que o documento proporciona» (Ibidem), extrair daquela informação em relação à qual não havia intenção de revelar. No trabalho de análise de fontes, há que enfatizar que a sua crítica deve atender aos contextos de produção, às finalidades, às intenções e à relação do seu autor com o acontecimento, da

⁷ Por não se constituir o objecto deste relatório, não entraremos nas questões que envolvem o conceito de fontes.

possível manipulação a que foram sujeitas, de poderem estar incompletas, de poderem expressar a visão de um grupo social ou de um indivíduo e de se apresentarem, muitas vezes, contraditórias (Costa, 2007).

Em relação às fontes iconográficas, Prats afirma que a forma de as analisar, ou seja, o método, assemelha-se ao dos textos escritos, sendo que no caso do texto «é necessário imaginar os cenários tomando por base as descrições» enquanto em relação aquelas «temos os cenários e necessitamos imaginar a descrição» (Ibidem). Deste modo, os alunos devem ser sensibilizados para o questionamento das fontes, compreender o que significam e o que nos podem dizer acerca do passado, mesmo que disso não tivessem intenção, para que os alunos «passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência» (Op. Cit: 59)⁸.

Pensamos que, embora com algumas salvaguardas e reservas, o mesmo pode ser dito em relação à Geografia. É imperioso que a expressão gráfica, no geral, e a “competência espacial” (Alexandre & Diogo, 1993), em particular, sejam objecto de um processo educativo que se prolongue ao longo de toda a formação, atendendo ao desenvolvimento intelectual global do indivíduo (Ibidem). Santana Filho (2009: 4) defende que «(e)nsinar geografia implica desenvolver o mesmo método que ela usa na construção do conhecimento geográfico que está em contínua transformação» e por conseguinte, «(t)rabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica» (Castellar, 2005: 221).

Assim e no caso específico dos mapas, estes constituem-se simultaneamente como fontes, através dos quais o geógrafo retira informações e enquanto ferramenta/recurso/técnica que permite àquele representar um dado fenómeno. Por outro, é urgente transformar a concepção de cartografia de simples técnica de representar o território, para entendê-la como produto de uma construção social, que tem significados, mensagens escondidas, com finalidades nada ingénuas (Lunke & Martins, s/ data). Por conseguinte, como sublinham Archela & Théry (2008: 2), independentemente do seu objectivo, «o mapa como um meio de comunicação exige conhecimentos específicos de Cartografia, tanto do seu criador como do usuário, leitor e consumidor».

⁸ Para aprofundar as questões da evidência, ver Ashby, Rosalyn (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In Barca, Isabel (org.) *Educação Histórica e Museus*. Actas das 2.ª jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP. Universidade do Minho.

Apesar de tudo, é relevante dizer que as fontes iconográficas são acompanhadas de problemas e preconceitos, que redundam em graves deficiências dos alunos na sua exploração. Em primeiro lugar, há, inegavelmente, uma desvalorização das fontes iconográficas, atribuindo-lhes, não raras vezes, uma função ilustrativa do texto escrito (Melo, Coelho & Santos, 2010; Virta Aho & Yliopisto, 2004) ou de mero complemento. Além de comprovar precisamente o primado dos textos verbais em relação aos textos visuais, Calado aduz razões históricas para tal, uma vez que as culturas, ditas evoluídas, optaram pelo modo escrito de representação, enquanto as que o não fizeram são consideradas primitivas (cit. Cunha, 2009: 8). É, aliás, milenar a ligação entre a escrita e o poder. «A escrita permite a transmissão de um “corpus” (religioso, jurídico, literário, científico, historiográfico) formalmente inalterável» (Sobral, 2006: 29).

Em segundo lugar, verifica-se que, na História, os historiadores, englobando nesse grupo os professores de História, estão melhor equipados para ler mensagens escritas e manifestam uma certa relutância para trabalhar com fontes visuais (Virta Aho & Yliopisto, 2004), considerando-as uma espécie de apêndice. Nessa questão, Sousa (2007) realça o maior investimento na selecção e organização de informação de fontes verbais, suprimindo ou desvalorizando a existência de fontes visuais, que até podem ser de carácter primordial para a compreensão de alguns assuntos históricos⁹. Tal se reflectirá nos alunos que poderão adoptar uma postura de dependência em relação aos textos escritos, ignorando as imagens encaixadas no texto (Virta et al., 2004). Também Werner (2004), num estudo realizado no Canadá, reforça a ideia que os alunos dependem mais dos textos escritos, colocando em segundo plano as imagens encaixadas no texto, e que os professores têm contribuído para isso (Sousa, 2007). Do seu estudo com professores, destaca-se também que um grande número de sujeitos não consegue interpretar uma caricatura, esgrimindo a necessidade de se desenvolver a leitura de imagens não só no espaço educativo como no seio da sociedade (Ibidem). Além disso, mesmo quando subjazem outras intenções na análise de uma imagem, estas não abrangem a natureza plural que envolve a exploração de fontes iconográficas (objecto artístico e fonte histórica).

No caso da Geografia, Daveau & Galego (cit. Dias, 1995) salientam que se por um lado, é verdade que o uso dos mapas no ensino da Geografia conheceu um forte incremento, nos últimos anos, por outro, não é menos verdade que essa evolução não foi acompanhada por uma desejável reflexão metodológica sobre o tipo de mapas mais adaptado a cada grau etário,

⁹ À excepção da História da Arte, que pela sua natureza favorece/implica a exploração de imagens.

nem sobre o uso mais proveitoso de uma ilustração abundante, mas muitas vezes, sem rigor e coerente. Além dos problemas subjacentes à construção dos mapas, há a tendência de considerar que a capacidade de construir e interpretar mapas seja inata (Alexandre & Diogo, 1993). Em Portugal, como noutros países, «os professores dão pouca ou nenhuma importância, se não à utilização da expressão gráfica, pelo menos à construção de materiais cartográficos» (Op. Cit: 80). Ao partirem do pressuposto errado de que os alunos entendem os mapas mais ou menos instintivamente, não se preocuparão em trabalhar essa competência, o que pode explicar as dificuldades dos alunos. Ao não compreenderem os conceitos, os elementos cartográficos e as técnicas elementares da cartografia, não conseguirão utilizar o mapa, isto é, ler e interpretá-lo e por conseguinte, ficarão incapacitados para ler o mundo que os rodeia (Lunkes & Martins, s/ data).

Todavia outras razões podem ser trazidas à luz desta discussão: as dificuldades de formação dos professores; a falta de tempo dos mesmos face à necessidade de cumprir o extenso programa, a falta de recursos/materiais, a colagem excessiva ao manual com o agravante deste apresentar mapas com informações incompatíveis com as informações dos textos que o explicam (Lunkes & Martins, s/ data); o encarar a cartografia como mera ilustração, usando inadequadas metodologias de ensino-aprendizagem; a evolução rápida das técnicas cartográficas, etc. Todo este rol ajuda a compreender o ciclo vicioso, em que se vai perpetuando o analfabetismo cartográfico, a iliteracia espacial. Outra questão latente leva-nos a indagar se essas relutâncias estarão relacionadas com a permanência de uma concepção positivista de Geografia, fundamentalmente descritiva, de memorização, centrada na transmissão de conhecimentos por parte do professor, «conteúdos pretensamente neutros e que mascara determinações e contradições do espaço» (Lunkes & Martins, s/ data: 9).

Todas essas questões só se colocam equacionando o tipo de História e de Geografia que pretendemos construir. Poder-se-á privilegiar uma História estanque e passiva e valorizar a memorização e a informação selectiva ou pelo contrário, será mais relevante revitalizar o bem-estar histórico permitindo uma abertura e actividade permanente? (Sousa, 2007). A construção da História passa pelo questionamento do passado, pelo questionamento das fontes, onde se tem ainda um longo caminho pela frente. Além disso, o contributo da História extravasa somente as margens do passado, permitindo dotar os alunos de uma perspectiva mais alargada e, conseqüentemente, permitir a interpretação dos acontecimentos presentes (Ibidem).

Por seu turno, defende-se que a Geografia e o seu ensino devem promover «a formação de um indivíduo que saiba ler o espaço, que consiga analisar o sistema e as estruturas que produzem a sua organização, e sendo leitor eficiente de mapas, seja capaz de realizar estudos e pesquisas reorganizadoras e reconstrutoras do espaço» (Lunkes & Martins, s/data: 2). Desta forma, a aprendizagem da Geografia deve capacitar os alunos para a construção de espacialidade, que corresponde a orientar-se, deslocar-se e perceber o espaço (Castellar, 2005), sendo que uma das competências a ser desenvolvida é a leitura e interpretação de mapas. Ler o espaço, ler o mundo relaciona-se não apenas com a percepção das formas da paisagem, mas alcançando os seus significados, significados mesmo involuntários, fazendo, no caso do mapa, com que ele revele mais do que o seu autor queria. É necessário perceber conceitos tais como a localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo (Ibidem).

A situação, que ainda persiste, que valoriza o saber em detrimento do saber fazer e do saber ser, cria um aluno que não reflecte, não interpreta, não analisa, nem compara ou generaliza. Na perspectiva de Castellar (Op. Cit: 222) e da qual partilhamos, continua-se a privilegiar, a enfatizar os conteúdos e os resultados da avaliação, no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da criação de condições para a aprendizagem. Segundo a mesma, fundamentando-se no construtivismo epistemológico, *“saber e compreender são duas coisas diferentes: o ato simples do saber não considera o aluno como sujeito da sua aprendizagem, além disso, compreender é diferente de relacionar ou elaborar”*.

1.2 - A literacia visual

Ao longo dos anos, uma linha de investigação em Educação Histórica, em Portugal, tem trilhado o seu caminho por obstáculos e paradigmas agrestes, reflectindo preocupações no intuito de conhecer o pensamento histórico dos professores e alunos e as práticas metodológicas implementadas em sala de aula (Sousa, 2007), muitos dos quais no domínio da literacia visual¹⁰. No entanto, no caso da Geografia tal não tem caminhado nessa direcção. Chamando à discussão Schmidt, esta investigadora defende um papel central da imagem na sociedade contemporânea, o que implica todo um trabalho e valorização da leitura e análise das imagens,

¹⁰ Vários estudos podem ser aduzidos: Melo (2004; 2008), Marques (2007), Sousa (2007), Cunha (2009), Pedrosa (2009); Melo, Costa, Sobral & Alves (2008); Melo & Silva (2008); Amaral, Sanches & Cunha (2008); Melo, Pinto & Ferreira (2008); Feio (2008); Araújo (2004); Guerra & Bulhões (2004); Carvalho, Neto & Márcio Reis (2004); Fronza (2007).

no ensino no geral e no ensino da História (Ibidem) e da Geografia. Assim, num mundo digital como o nosso, onde somos bombardeados diariamente com imagens, quer no nosso quotidiano, quer mesmo no contexto escolar e profissional, imagens cada vez mais definidas, mais apelativas, mais rápidas, que configuram um universo visual tão forte, a literacia visual é um dos domínios das Educações Histórica e Geográfica que deve ser explorado e desenvolvido com os alunos, seja qual for o ano de escolaridade.

No que à literacia visual diz respeito, de uma forma individualizada dentro das fontes, também no CNEB, se defende «o desenvolvimento do sentido de apreensão estético do mundo» (2001: 15) e a importância da análise e produção de materiais iconográficos (2001: 104), de modo a permitir a construção do conhecimento histórico. No caso da Geografia, é referida a necessidade de desenvolver a dimensão instrumental, nomeadamente, a literacia geográfica, na qual se inclui todas as questões envolvendo os mapas e a capacidade de não só construí-los como também lê-los e interpretá-los, de forma a visarem «sempre integrar as diferentes características dos lugares num contexto espacial, de modo a desenvolver o processo de conhecimento do Mundo» (M.E. Orientações Curriculares, 2002: 5). Assim, enquanto no Ensino Básico devem «saber ler diferentes tipos de mapas e a diferentes escalas, já no secundário, são apontados como objectivos/competências, saber interpretar documentos geográficos e rentabilizar técnicas de expressão gráfica e cartográfica, desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem» (M.E. Programa de Geografia A, 2001: 10).

Reforçando esta ideia, e para a aprendizagem da História, Melo (2008a: 13) advoga que «a preocupação com a literacia visual num dos domínios da Educação Histórica advém da constatação de que os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos escolares múltiplos», de modo a que desenvolvam a capacidade de resolução de problemas e de espírito crítico, como também que resulte claro a manipulação nas imagens e das intenções a que elas subjazem. No entanto, é relevante ressaltar que se deva investir e promover nos alunos a literacia visual, mas sempre, como num dueto, em uníssono, com as fontes verbais escritas, em que nuns momentos, seja privilegiada a fonte escrita e noutros, a iconográfica. Tal tornará, no dizer de Sousa (2007: 36), «uma História multifacetada cada vez mais integrada nas problematizações e nas discussões provenientes de outras áreas do saber». Na mesma tónica, Amaral, Sanches & Cunha (cit. Pedrosa, 2009: 40) referindo-se à importância da análise de imagens, afirmam que «a observação do quotidiano faz parte da história dos seres humanos desde os primórdios, assim como a necessidade de comunicar e de

partilhar a sua experiência usando a representação com imagens» e por conseguinte, defendem a possibilidade e necessidade de uma educação para a expressão pictórica e consciência estética.

Conforme um dos estudos de Calado (cit. Sousa, 2007: 38), a nortear o pensamento do professor deve estar a procura de responder à questão: Que é que se ensina ou que é que se comunica através das imagens? Ser educador, ser professor, não significa criar uma rotina, oleada e mecânica, mas engloba «fornecer um conjunto de informação, recorrendo para tal a um conjunto variado de fontes disponíveis. Esta deve ser utilizada para enriquecer o conhecimento histórico, permitindo ao aluno desenvolver a análise de fontes iconográficas» (Sousa, 2007: 38).

A literacia visual permite uma interacção comunicativa que dê sentido a uma imagem. Assim, em consentâneo com o que acontece na exploração de uma fonte escrita, também a iconográfica apresenta especificidades. A imagem tem de ser sujeita a um processo de leitura, decifração e compreensão (Sousa, 2007). À análise de uma imagem subjaz (Melo, 2008/2009: 4), colocar perguntas a nós próprios que foquem mais e mais atributos específicos da obra, descrever o que temos e interpretar o que vemos, isto é, «ao olharmos mais tempo e crescentemente de uma maneira mais refinada e sistematizada ficamos a saber o que não vimos no início».

De facto, sublinhe-se que a imagem não é inócua, e por conseguinte, afigura-se um modo de comunicação e de representação, claramente presentes quer no caso dos cartoons, quer no dos mapas, que encerra em si um grande poder, o poder de significar algo, de fazer agir, de fazer pensar, fazer reflectir, enfim, de despoletar algo. A imagem apresenta, simultaneamente, o poder de convencer e o de comover (Cunha, 2009: 8), o que reforça «a urgência dos professores e dos alunos dominarem a linguagem da imagem».

Partilha-se, deste modo, desta opinião, no sentido de não considerar a linguagem visual universal, nem tão pouco inata, visto que, de acordo com a mesma, «em primeiro lugar, nem todas as imagens têm o mesmo nível de complexidade e, em segundo lugar, as imagens complexas correspondem leituras complexas, que exigem o funcionamento de operações de pensamento sofisticadas» (Sousa, 2007: 39). Acresce, ainda, que segundo uma tradição de estudos culturais, «as imagens não são só instrumentos para compreender alguma coisa – eles são um mundo» (Virta, et al., 2004: 2). Estas suportam mensagens que têm de ser compreendidas. Segundo Barthes, podemos diferenciar imagem denotada, correspondente a um

nível básico, primário e a imagem simbólica, que abarca níveis conotativos (cit. Sousa, 2007: 39). A máxima comumente conhecida por todos que «uma imagem vale mais do que mil palavras» também pode indiciar e reforçar que uma imagem pode provocar reacções e leituras diferentes, sendo nosso intuito, entre outros, o de realçar precisamente esse aspecto, para que não sejam, determinadas imagens, tomadas por verdadeiras, sejam elas de carácter histórico, geográfico, religioso, etc. Nesse sentido, concordamos com Calado, quando esta aduz que «(o) processo de alfabetização (...) corresponde à tomada de posse de uma arma estratégica» (cit. Sousa, 2007: 39) e deve sê-lo através da utilização das imagens com um fim e adequá-los aos nossos objectivos. No entanto, não se defende o primado do texto sobre a imagem, ou o inverso, porque a imagem não será, como realça Paiva (cit. Sousa, 2007: 41), nem mais nem menos complexa, rigorosa, fácil ou superficial, mas sim um dos variados tipos de texto que merece, por conseguinte, técnicas de leitura específicas. Daí que Werner (2004) distinga sete tipos de leitura dos textos visuais: instrumental (significado manifesto), narrativo, icónico, editorial, indicativo (significado associativo), de oposição e reflexivo (leituras avaliativas), apoiando-se numa proposta de leitura que pode ser para encontrar significados restritos ou para criar interpretações abertas e independentes ou avaliações. Todavia, estes diferentes modos de ler as imagens não são exclusivas nem formam uma hierarquia.

Estamos, por fim, em condições de definir literacia visual histórica e geográfica¹¹, como

«o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, mapas) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas.» (Melo, 2008a: 13).

Trabalhar a literacia visual significa desenvolver competências relacionadas com o questionamento histórico e geográfico, o pensamento crítico, a tomada de consciência das estratégias visuais que os artistas /criadores mobilizam para persuadir os leitores (Melo, Coelho & Santos, 2010) e das representações, implicações e intenções subjacentes à produção e divulgação de documentos qualquer que seja a sua natureza. Ela permite dotar, deste modo, os alunos de um conjunto de competências quer sejam elas mais ligadas ao conhecimento histórico e geográfico, quer outras mais universais, que permitem situar o aluno no tempo e no espaço, ultrapassando os usos mais reducionistas e limitados a que se associa a linguagem não verbal.

¹¹ Em relação à literacia visual geográfica, também pode ser designada de literacia geográfica, de competência espacial (Alexandre & Diogo, 1993: 80), habilidade ou competência geográfica.

Ler imagens afigura-se essencial para melhorar a nossa compreensão histórica e geográfica, os nossos comportamentos e as nossas atitudes, as nossas formas de agir (Sousa, 2007). Convocando Paiva, a afirmação anterior justifica-se pois «a leitura de imagens é, em certa medida um exercício primordial de alteridade. Isto é, lê-las é, também, aprender a ler o outro, a ler as referências que não são as nossas, a ler o mundo que não é o nosso e a partir daí perceber que o mundo é construído sobre semelhanças e sobre as diferenças que coexistem, às vezes de maneira harmónica, outras vezes conflituosa e antagónica» (cit. Sousa, 2007: 42).

Melo (2008a: 15) aponta:

«A compreensão e interpretação de imagens são pela sua natureza um conhecimento socialmente construído, mobilizando convenções/representações culturais simultaneamente universais, locais e idiossincráticas. Esta dimensão social explicita-se mais claramente quando aquelas tarefas são feitas entre pares, desenvolvendo competências adstritas ao discurso declarativo, interrogativo e argumentativo, cujas narrativas são simultaneamente cognitivas, afectivas e imaginativas».

Podemos, neste momento, sistematizar a relevância que atribuímos à literacia visual histórica e num momento ulterior, à literacia visual geográfica.

O estudo das fontes iconográficas em *História* contém múltiplos papéis, cujos efeitos se retro-alimentam e que permitem defini-la como literacia de fronteira, uma literacia de contacto (Melo, Coelho & Santos, 2010). Em primeiro lugar, consideremos (...) o de envolvimento, que se refere às intenções ligadas à fruição estética, que permitem respostas de natureza sensorial e emocional, da autoria pessoal de cada aluno, sem serem constrangidos por um discurso declarativo formal, impreterivelmente utilizado em contexto escolar (Melo, 2008a). Este aspecto permite realçar, dentro da cultura escolar formal, a individualidade do aluno enquanto autor, fomentando a divergência, o pluralismo, a criatividade e a capacidade de fazer escolhas (Calado, 1994). Em segundo lugar, a literacia visual histórica contribui para o desenvolvimento da empatia histórica, visto que no exercício de compreensão e explicação dos criadores e das suas obras, impera a necessidade e inevitabilidade de inseri-los num contexto histórico específico (Melo, 2003, cit. Melo, 2008a: 14), o que viabiliza o emergir da dimensão pessoal no estudo da História e nesse sentido e por outro lado, exige a compreensão do conceito operatório de multiperspectivismo, quer dos actores históricos, quer ainda deles, alunos, enquanto actos históricos do presente (Melo, 2008a). Ademais, os cartoons ao reunirem as várias dimensões de análise (sintáctica, semântica e pragmática) afiguram-se fontes históricas primárias que permitem não só perceber a linguagem artística específica contextualizada em determinado tempo e espaço, mas também perceber a história e/ou intenções do seu autor (Ibidem). Por

último, a literacia visual pode ainda potenciar o uso das imagens artísticas como estratégias de expressão do conhecimento histórico aprendido (Melo, 2008a), para que se possa caminhar no sentido de utilizar a imagem no máximo das suas potencialidades.

No caso da *Geografia*, defendemos que desenvolver a literacia visual geográfica contribui como estratégia de expressão, a montante e a jusante, do conhecimento geográfico. Tal explica-se, no caso dos mapas, por este poder apresentar-se como ponto a partir do qual se explana e se interpreta o conhecimento geográfico e por outro lado, como uma ferramenta, utilizada desde a Antiguidade, como forma de representar o conhecimento geográfico. Além disso e segundo Castellar (2005: 221)

«Os mapas e as imagens presentes nas aulas são procedimentos, ou seja, estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permitem ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem ideias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objectividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los».

1.3 - Os cartoons e os mapas

Consideraremos, agora as fontes que foram objecto de leitura e interpretação pelos alunos envolvidos no nosso estudo.

No que concerne aos *cartoons*, estes exibem características específicas que nos permitem diferenciar de outras fontes visuais, o que aduz implicações no contexto da aula de História (Sousa, 2007). Segundo Melo, Coelho & Santos (2010 s/ pág.):

«na sua análise, dever-se-á atentar e procurar saber o contexto cultural, político, económico e religioso em que foram criados, ter consciência da intencionalidade e da funcionalidade da sua elaboração, do seu uso e poder social, através da sua partilha pública pelos poderes e agentes que as subvencionavam (...) Implicará, por outro lado, compreender os modos como tecemos os sentidos, apoiados nos nossos valores, crenças, intenções e sentimentos, ou seja, a nossa grelha conceptual. Importará ainda considerar e avaliar o estudo das suas características formais enquanto obras de arte, designadamente, no estudo da estrutura e organização da imagem».

Os cartoons apresentam-se como materiais proficuos para ensinar os alunos a analisar criticamente as mensagens visuais e a atentar à questão da produção, à questão da recepção e à questão do produto aduzidos por Mauad, que considera a caricatura o tipo de imagem que melhor define estas três questões (cit. Sousa, 2007). Frequentemente, os caricaturistas

recorrem a três tipos de situações, designadamente, «do quotidiano e objectos comuns que a maior parte dos leitores experienciaram; a cultura contemporânea popular cujos leitores podem ter algum conhecimento e acontecimentos e personagens históricas, a literatura e textos históricos, que poucos leitores reconhecem.» (Werner, 2004: 2). Para isso, os caricaturistas utilizam algumas estratégias, nomeadamente o exagero, humor, ironia, para descreverem eventos políticos ou figuras públicas (Ylönen, 2001 cit. Virta et al., 2004: 2). Importa, por isso, sublinhar e explanar algumas dessas estratégias gráficas, utilizadas recorrentemente pelos cartoonistas.

De acordo com Melo (2011, s/ pág.), podemos elencar:

«o simbolismo, que consiste na utilização de objectos comuns ou símbolos como representações de ideias ou conceitos que uma matriz cultural comum possibilita serem reconhecidos pelo leitor; o exagero, escolhido para potenciar algumas características de pessoas e de objectos de forma a defender uma certa ideia ou sentimento (as mais comuns são as características faciais e indumentárias); a legenda, com a qual os artistas apresentam alguma informação sobre pessoas e objectos, para esclarecer o que querem transmitir; a ironia, uma figura de estilo, na qual se expressa o contrário do que realmente se pensa, usada para ressaltar e/ou criar efeitos humorísticos, servindo-se dela (o autor) para expressar as suas ideias; a analogia empregue para estabelecer relações, ou características semelhantes em pessoas/objectos de natureza distinta, ou ainda associações entre temas e situações complexas com outras mais familiares».

Segundo Werner (2004), devemos atentar em três características fundamentais na exploração de uma caricatura. Em primeiro lugar, deparámo-nos com as analogias, consideradas o hipocentro da caricatura, que possibilitam a simplificação de situações, personagens e objectos e impelem, ao invés de apresentar um testemunho literal acerca de um assunto, à interpretação. Deste modo, e ainda segundo Werner, (Op. Cit: 2), «a função da analogia não é apresentar apenas uma opinião, mas também estimular o interesse e o pensamento».

A segunda característica da caricatura, e que permite o entendimento da caricatura, é a intertextualidade, que corresponde à «capacidade que o observador/leitor tem em conseguir interpretar a imagem, mediante citações de textos anteriores visuais ou verbais escolhidos pelo caricaturista» (Sousa, 2007: 45).

A terceira característica é o que ele chama de memória cultural que se constitui num «conhecimento básico que evoca quando se interpreta o mundo, e que é a sustentação do leitor para interpretar mais facilmente a mensagem do caricaturista» (Sousa, 2007: 45). Só deste

modo, quando o caricaturista e o leitor partilham de uma mesma base comum, uma mesma memória cultural, é que é possível a compreensão¹².

Por conseguinte, os cartoons políticos, objectos do nosso estudo, «são animados por analogias visuais que implica uma semelhança entre um evento retratado na imagem e a questão que o caricaturista está a comentar» (Werner, 2004: 1). No entanto, os significados apenas surgem quando o observador é capaz de reconhecer e interpretar as analogias subjacentes, os símbolos empregues, as convenções, a linguagem visual (Ibidem).

Interpretar caricaturas exige um cuidado especial, um ir além da dimensão mais visível, mais imediata. Segundo Sousa (2007: 44),

«a caricatura é, por definição, uma fonte de lacunas, silêncios, códigos, sinais que precisam de ser decifrados, identificados e compreendidos, já que se assume como uma espécie de 'ponto de encontro' entre a realidade retratada e outras realidades possíveis e imagináveis do passado ou do presente. A caricatura, além de gerar uma multiplicidade de olhares, de interpretações, não se esgota em si, permitindo novas perspectivas realísticas e simbólicas a serem apreendidas».

Tal não quererá dizer que se esteja preso a um relativismo e que não haja alguns elementos/significados que sejam, no entanto, estáveis ou firmes, limitados pelos factos históricos. Nesse sentido, na análise de uma caricatura, deve ser pedido aos alunos que entendam conexões entre os elementos da imagem, reconhecer símbolos, convenções (políticas) e contexto da caricatura (Virta, et al., 2004: 2). Ou seja, segundo Apple que cita, a literacia crítica, conceito mais genérico que envolve a pesquisa de fontes históricas (e geográficas) escritas e visuais, «implica não só a compreensão de significados manifestos mas também as estruturas poderosas e mensagens ideológicas escondidas por detrás dos textos».

O mapa, o outro foco de atenção do nosso trabalho, pode ser definido como uma «representação gráfica, geralmente plana, de toda ou parte da superfície da Terra ou do Universo e de fenómenos, concretos ou abstractos, aí localizados» (Dias, 2007: 27). Segundo a proposta da Associação Cartográfica Internacional (Op. Cit: 27), é uma «representação simbólica da realidade geográfica, mostrando aspectos e características seleccionadas, concebida para ser utilizada sempre que as relações espaciais sejam de primordial importância». O conceito de mapa, como representação da superfície terrestre, «implica a transformação geométrica dessa

¹² Quem é incluído e quem é excluído? Ao analisar uma caricatura deve-se não somente perguntar-se qual é o seu significado, qual é a intenção do autor, como também descobrir-se o que é uma analogia, compreender o que é a intertextualidade (ou seja, perceber-se como se elabora uma caricatura), para que observador ideal foi concebida, ou baseado em que memória cultural, partilhada se baseou o autor? (Werner, 2004).

superfície (projectão cartográfica), a sua redução (escala), a selecção e simplificação (generalização) e o recurso a um sistema de codificação (simbolização) dos objectos ou factos retratados» (Op. Cit: 27)¹³.

Neste estudo, foram utilizados e trabalhados os mapas temáticos (políticos), «cuja finalidade principal é mostrar a distribuição espacial de um ou mais atributos geográficos. Com estes mapas, sobre um fundo mais ou menos simplificado (informações de mapas topográficos ou outras), são representados temas de qualquer natureza, qualitativos ou quantitativos» (Op. Cit: 29). Por haver objectivos distintos que subjazem à sua elaboração, há diferentes tipos de mapas (dentro dos temáticos). O mapa temático deve dizer o quê, onde e como ocorre determinado fenómeno geográfico, recorrendo para isso, a conjunto de sinais gráficos (signos), fundamentais para facilitar a compreensão de diferenças, semelhanças e correlações (Archela & Théry, 2008).

Apesar de não haver ao contrário dos mapas topográficos uma herança de convenções fixas, isto não quer dizer que não haja uma simbologia específica para representar diversos temas, que conjuntamente com os modos de implantação (pontual, linear ou zonal) aumentam a eficácia no fornecimento da informação (Ibidem). Assim, entramos no domínio da semiologia gráfica desenvolvida por Bertin, que aplicada à cartografia, permite avaliar as vantagens e limites da percepção empregue na simbologia cartográfica e, daí, formular as regras da linguagem cartográfica, considerada a gramática da linguagem gráfica (Ibidem)¹⁴. Nesta, a unidade linguística é o signo¹⁵.

Nesse sentido, segundo Silva (2008: 17) que cita Castrogiovanni (2003), «o aluno deve construir várias noções cartogeográficas: proporcionalidade, projectão, relação significado+significante, orientação e localização, ponto de referência para a localização e limites e fronteiras». Depois de saberem que todo o mapa não passa de uma representação abstracta e convencional da realidade (Mérenne-Schoumaker, 1999) coloca-se a questão de conseguir

¹³ No mesmo sentido, apontam Almeida & Passini (2004: 15), que aduzem ser o mapa «uma representação codificada de um determinado espaço real (...) um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica, que se utiliza de três elementos básicos: sistema de signo, redução e projecção». De acordo com Loch (cit. Archela & Théry, 2008: 2), «os mapas são veículos de transmissão do conhecimento que pode ser o mais amplo e variado possível ou o mais restrito e objectivo possível».

¹⁴ Jacques Bertin promove uma distinção entre as imagens figurativas e as imagens gráficas. Estas são abstractas, tendentes a leituras monossémicas e entendidas como imagens racionais, normalizadas, onde os aspectos semânticos (identificação literal das imagens) prevalecem sobre os estéticos (Calado, 1994).

¹⁵ «O signo é constituído pela relação entre o significante (ouvir falar de algo como por exemplo, papel), o objecto referente (esse papel) e o significado (ideia de papel formada na mente do interlocutor ao ouvir falar papel, um papel qualquer). (...) o signo é constituído por significante (mensagem acústica: papel) (algo audível ou legível) e significado (conceito, ideia de papel) (aspecto imaterial, conceitual do signo)» (Archela & Théry, 2008: 3). Assim, os signos são construídos a partir da variação visual de forma, tamanho, orientação, cor, valor e granulação para representar fenómenos qualitativos, ordenados ou quantitativos nos modos de implantação pontual, linear ou zonal (Ibidem).

passar-se de uma visão oblíqua para uma visão aérea, ou seja, conseguir perceber a transposição que foi necessário realizar, através de uma projecção cartográfica, de uma forma esférica ou elipsóide para uma forma plana, da tridimensionalidade para a bidimensionalidade. Tal realça a inevitabilidade das deformações nos mapas, que podem acontecer nos ângulos, nas áreas, nas distâncias ou nas direcções (Dias, 2007)¹⁶. A segunda destreza gravita em torno da orientação, da localização relativa e absoluta, esta através das coordenadas geográficas (latitude e longitude), bem como das diversas escalas e projecções cartográficas. Por fim, objectiva-se, no dizer de Lunkes & Martins, a «levar o aluno a compreender o espaço como produto das relações da sociedade» (s/ data: 18).

Desenvolver a competência espacial permitirá não só desenvolver a habilidade de representar, como também ler e utilizar informação relativa aos fenómenos que acontecem na superfície terrestre (Alexandre & Diogo, 1993). Assim sendo, de acordo com Mérenne-Schoumaker (1999), de entre várias fichas metodológicas com vista a facilitar o desenvolvimento da literacia espacial, preconiza-se um conjunto de passos/etapas, que consideram os vários elementos fundamentais do mapa nomeadamente, o título, a orientação, a escala, a legenda e a fonte. Em primeiro lugar, a leitura do título (assunto/tema do mapa, espaço representado, data do documento, objectivo do autor); em segundo lugar, contempla-se a leitura e compreensão da escala, verificando a compreensão dos comprimentos e das áreas traduzidas pelo mapa; análise da legenda, com a explicitação dos termos e/ou das unidades escolhidas, procura do modo de implantação das informações (pontual, linear e zonal), distinção das informações de acordo com o seu carácter qualitativo ou quantitativo, a análise das figuras; depois, segue-se a leitura global do mapa (observação dos contrastes, separação em grandes conjuntos); leitura detalhada do mapa (procura dos caracteres mais precisos ou originais, quantificação de certos fenómenos); tentativa de explicação das observações na elaboração das hipóteses, comparando as observações com as emanadas de outros documentos. Além disso, deve promover-se o espírito crítico dos alunos, incitando-os a questionar a forma como o mapa foi construído.

O ensino da História e da Geografia devem potenciar nos alunos o domínio de competências específicas ligadas às imagens. Reconhece-se que nelas há, assim, algo que não precisa de ser ensinado, correspondendo àquilo que alguns autores designam de “percepção

¹⁶ Para aprofundar esse assunto, ver Dias (2007), onde apresenta a questão da projecção de Mercator e a projecção de Gall (ou Gall-Peters), entre outras.

pictórica”, ou seja, o reconhecimento da imagem, no que aos seus contornos e limites diz respeito (Calado, 1994). No entanto, não podemos quedar nesse nível, nem tão pouco, e utilizando a tipologia de Werner (2004), fomentar somente a leitura instrumental, pedindo-se aos alunos que interpretem a imagem na busca de mensagens estáveis, com pouca ou nenhuma margem de interpretação e tendo o professor previamente definido a correcta interpretação (Virta, Aho & Yliopisto, 2004). Urge desenvolver uma leitura mais rica, mais complexa, que obrigue a decifrar elementos da imagem, não óbvios, não imediatos, dominar o «alfabeto visual» (Calado, 1994), que corresponde não só à compreensão das formas, estratégias empregues na sua construção (nível sintáctico), interessa perceber «as significações que o autor da imagem teve intenção de lhe conferir» (Op. Cit: 34) como igualmente «aprender a decifrar os códigos de conotação da imagem» (nível pragmático) (Op. Cit: 66), ou seja, importa desenvolver a aprendizagem denotativa e a conotativa.

Tal reveste-se de maior relevância quando se concebe a tarefa do educador, não como apenas de «dispensar o conhecimento, mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir» (Glaserfeld cit. Cunha, 2009: 1). O objectivo é «construir significados e não descobri-los ou desenterrá-los» (Cunha, 2009: 1), e para tal o professor deve afigurar-se como um promotor e incitador do pensamento, da interpretação dos alunos, do questionamento e da empatia, para que, e sem nunca esquecer e desprezar, os conhecimentos tácitos dos alunos, possam construir verdadeiras aprendizagens, conhecimento histórico e geográfico.

Se recorrermos a Cunha (Op. Cit: 11) que se apoia nos estudos do psiquiatra norte-americano William Glasser, conclui-se que aprendemos 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e ouvimos, 70% do que discutimos, 80% do que experimentamos e 95% do que ensinamos aos outros. Tal permite retirar a conclusão de que o trabalho com fontes icónicas, individualmente e em grupo, permite o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais, como também reforça a nossa decisão em termos optado por trabalhar com fontes iconográficas, permitindo-nos reforçar e sofisticar o nosso próprio pensamento.

Por fim, importa sublinhar que, além de vários estudos comprovarem que o trabalho com fontes iconográficas se revelou motivador, deve insistir-se no cruzamento de fontes verbais/escritas e não verbais (ou seja, iconográficas), consubstanciadas em actividades e tarefas estimulantes, do ponto de vista cognitivo, que, como aponta Cunha (2009: 29), «permite

a construção de leituras mais ricas e abrangentes, convergentes ou divergentes sobre um mesmo assunto, sendo provavelmente mais rica em pormenores as fontes icónicas se os olhares forem atentos a perscrutar o seu aparente silêncio». Por outro lado, analisar uma fonte iconográfica, «significa percepcionar os conhecimentos tácitos dos alunos, que são a lente que lhes permite a leitura e que leva, inevitavelmente, a interpretações diferentes» (Op. Cit: 29).

Desta forma, a escola deve continuar a responder de forma mais segura e consolidada às profundas mudanças sociais e culturais, que tem potenciado a progressiva substituição da informação visual em detrimento da cultura da escrita, nomeadamente sob a forma electrónica (Apple cit. Virta Aho & Yliopisto, 2004: 1) e assumir o compromisso de educar os alunos para o mundo globalizado e digital. Deve abandonar-se a ideia de que essa faculdade de ler e interpretar imagens é linear, ou básica ou ainda inata, deve ser treinada e sistematizada e só assim, as imagens poderão facilitar a compreensão (Fasulo, Giradet e Pontecorvo cit. Virta, Aho & Yliopisto, 2004: 1). Dotará os alunos, e talvez seja a razão mais válida, actual e premente, do saber, saber ser e saber fazer, que o tornarão num indivíduo consciente, responsável, possibilitando a prática de uma leitura consciente e crítica das imagens e libertando-os, deste modo, «do poder massificador e demagógico dos *Media*» (Calado, 1994: 122).

CAPÍTULO 2 – O estudo

Ao longo do primeiro semestre, um conjunto de observações possibilitaram avaliar os contextos de intervenção pedagógica e conseqüentemente, problematizar teorias e prática da educação em História e em Geografia. Vários temas foram objecto de observação e problematização, por nos parecerem mais relevantes e significativos, como aprendizagem. Assim, focámos a nossa atenção nas práticas das nossas orientadoras e dos nossos alunos, atentando a algumas questões, especificadamente:

Que tipo de competências históricas privilegiam?

Que tipo de tarefas são propostas?

Qual é a sua intenção?

Que tipos de leitura e interpretação de fontes são implementados?

Quais são os papéis do professor e do aluno?

Que tipos de discurso são mais frequentemente usados ou promovidos?

Em que momentos /tarefas da aula é que esses tipos ocorrem?

Quais são as estratégias desenvolvidas para a correcção / avaliação / reflexão das práticas do professor e dos alunos?

Tentámos vislumbrar, de igual forma, os usos do manual escolar e a utilização de outros recursos didácticos, como, por exemplo, o computador. Deste modo, algumas questões foram sendo delineadas, igualmente, nomeadamente: Com que frequência ele é usado? Quais são os objectivos dos seus usos (momentos da aula, TPC...)? Que tipos de textos do manual são explorados (textos do autor, natureza e tipo de fontes: verbais, icónicas...)? Naturalmente, estivemos cientes que a natureza epistemológica da História e da Geografia condiciona as práticas dos professores, e que as características da turma influenciam, de forma acentuada, as estratégias a adoptar em cada momento. Por isso, a observação das aulas revelou-se fundamental como uma propedêutica para a implementação do projecto.

Com base numa perspectiva construtivista da educação que adoptamos enquanto futuros pedagogos, o ensino não é um fim em si, mas sim a aprendizagem pelo aluno, desde que lhe proporcione «a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa» (Fosnot, 1996: 10), partilhámos da ideia de Freire, quando este afirma que:

«A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o objecto dela. Por isso, ninguém educa ninguém» (1983: 27).

Esta visão também pressupõe que a aprendizagem deve partir do aluno, pois ele é o centro da aprendizagem. Ao considerar os alunos como construtores, há que considerar e relevar o conhecimento tácito substantivo histórico (Melo, 2009b)¹⁷ e geográfico que eles transportam. Assim, defende-se que se deva partir das concepções dos alunos e aproveitar, daquelas, as mais válidas, de modo, a que se possa, na simbiose professor/ alunos, construir conceitos e ideias mais válidas. «A aprendizagem é uma actividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar» e por conseguinte, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para que ela ocorra (Fosnot, 1996: 20). No caso específico do contexto escolar, sobre o qual incidimos, o «conhecimento a ser construído pelos alunos depende não apenas do seu envolvimento activo, mas também da sua disponibilidade para confrontar as suas concepções privadas e o saber apresentado pelo (do) professor e pelos (dos) seus pares» (Melo, 2009b: 15). A autora ainda enfatiza que «o processo de aprendizagem afecta esse conhecimento tácito dos alunos, que persiste, se mescla com o novo, e que voltará a ser usado em novas situações, tarefas ou problemas, escolares ou não, e com novas configurações» (Ibidem).

2.1 – Contextos disciplinares da implementação

O Ensino Secundário e os seus programas regem-se, actualmente, pelo paradigma das competências, ou seja, do saber -fazer.

Nesse sentido, para a disciplina de *História*, ao visar transmitir um conhecimento abrangente e globalizante que permita ao aluno construir «uma visão global de uma sociedade

¹⁷ Ver Melo, Maria do Cêu (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

complexa em permanente mudança no tempo, numa dimensão mais abrangente e plural do mundo», o documento oficial do Ministério da Educação (M.E. Competências Essenciais, 2002), elege um conjunto de competências diversificadas que, não obstante não estarem oficialmente agrupadas, podem ser reunidas utilizando a tipificação já desenhada para o Ensino Básico, nomeadamente, o Tratamento da Informação/Uso de fontes, a Compreensão Histórica (Temporalidade, Espacialidade e Contextualização), e Comunicação em História. No caso específico da disciplina opcional de História B (Ensino Secundário), deve ser sublinhado que não existem diferenças substanciais em relação à História A, apresentando como única distinção relevante não desenvolver tão aprofundadamente alguns conteúdos programáticos, mas o que se nem se afigura o caso do conteúdo abordado nas aulas leccionadas pelo professor -estagiário. Por isso, recorreu-se a uma diversificação dos discursos, das estratégias, e dos materiais, trazendo para o quotidiano da sala de aula fontes escritas, iconográficas e multimodais, para que os alunos compreendam a forma de trabalhar do historiador.

A Geografia, que apresenta, à semelhança das outras ciências sociais como objecto de estudo a “realidade”, singulariza-se pelo tipo de questões que apresenta, «numa visão que inter-relaciona os fenómenos físicos e humanos com o espaço onde estes ocorrem» (M.E., Programa de Geografia A, 2001: 6). Pretende favorecer, face à variedade de conhecimentos que mobiliza, uma articulação com outros saberes, permitindo construir um saber integrado e coerente (Ibidem). Almeja, assim, «proporcionar aos alunos uma formação que lhes facilite a compreensão da crescente interdependência dos problemas que afectam os territórios e as relações do homem com o ambiente, permitindo-lhes participar nas discussões relativas à organização do espaço e desenvolver atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade» (Ibidem). Para tal, reúne um conjunto de competências que os alunos devem construir, alocando-as, embora mais uma vez não formalmente (para o Ensino Secundário), em três grupos: a localização, o conhecimento dos lugares e regiões e o dinamismo das inter-relações entre espaços. Assim, tal como aconteceu nas aulas de História, houve a preocupação de inovar nas aulas, de modo a não criar uma situação rotineira e portanto, desenhámos aulas bem diferentes umas das outras, optando por mobilizar diferentes tipos de discurso, estratégias e materiais.

Dito isto, na senda de alcançar esses desideratos, e como já referido, os alunos não são tábuas rasas, trazendo consigo, e em si, uma multitude de ideias e vivências. Nesse sentido, é indispensável compreendermos a forma como os alunos analisam diferentes tipos de imagem,

nomeadamente, cartoons políticos e mapas políticos, no caso da História e da Geografia respectivamente, para poder intervir e ajudá-los a desenvolver a literacia visual.

2.2 – Objectivos e perguntas do estudo

No presente estudo almejou-se valorizar a leitura e interpretação de fontes iconográficas, respectivamente, cartoons e mapas nas aulas de História e de Geografia. Os desígnios orientadores deste projecto prendem-se com a imperiosa necessidade dos alunos construírem, a partir daquele tipo de fontes, um pensamento histórico e geográfico contextualizado, de forma a dotar os alunos de um conjunto de competências que lhes possibilitem inserir-se e compreender as dinâmicas temporais e espaciais das sociedades humanas nos seus contextos específicos.

O nosso estudo, desenvolvido em ambiente de aprendizagem formal, adopta uma natureza descritiva e qualitativa, já que se privilegia o processo de construção do conhecimento, trazendo inevitavelmente à colação as ideias da subjectividade e do comprometimento inegavelmente presentes, pela imersão do investigador /professor na implementação, análise e redacção das conclusões

A questão de investigação é a seguinte:

- Que tipo de leitura e interpretação os alunos adoptam perante cartoons e mapas respectivamente nas aulas de História e de Geografia?

A partir da análise das respostas dos alunos às nossas questões, pretendia-se compreender, em primeiro lugar, a forma como os alunos compreendem as fontes iconográficas e cartográficas, a associação estabelecida entre os elementos gráficos e as técnicas cartográficas, a simbologia, a intencionalidade do artista/cartógrafo e a sua contextualização.

O critério utilizado para a escolha dos temas prende-se com os conteúdos temáticos definidos para esses momentos de leccionação das aulas pelos professores -estagiários. Assim, centrou-se, no caso da História B, em «Portugal do autoritarismo à democracia», enquanto na Geografia A, afigurou-se-nos como relevante o tema «A Integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades».

2.3 – Contexto institucional e de implementação: caracterização da escola e da turma

O projecto foi implementado na Escola Secundária de Alberto Sampaio (ESAS), que fica localizada no Norte de Portugal, no distrito de Braga. As origens da ESAS podem ser encontradas no decreto régio de 11 de Dezembro de 1884 (Projecto Educativo ESAS 2008). Na época, a cidade de Braga tivera sido dotada com ensino técnico, a funcionar na Escola de Desenho Industrial, no Largo das Carvalheiras (Ibidem). O seu primeiro director, antecessor, desta feita, da directora Manuela Gomes (Decreto-Lei n.º 75/2008), foi o cirurgião Bernardino Alves Passos. Num momento posterior, passou a designar-se de Escola Industrial Bartolomeu dos Mártires, contando com o Curso Elementar de Comércio (Ibidem). Mais uma vez, e desde 1936, passou a sediar-se na Rua do Castelo. Em 1948, em pleno Estado Novo, se num primeiro momento, um decreto-lei originou a separação entre Escola Técnica Bartolomeu dos Mártires e Escola Industrial e Comercial Carlos Amarante, num segundo momento, um decreto ulterior, de 1951, acabou por fundi-las na Escola Comercial e Industrial de Braga. O ano de 1971 significou novamente uma fragmentação do ensino técnico secundário em duas escolas, apresentando-se, por um lado, a Escola Técnica Carlos Amarante (parte industrial) e o ensino comercial, que ficaria na Escola Técnica de Alberto Sampaio. Por fim, em 1979, esta última adopta o nome actual, Escola Secundária de Alberto Sampaio¹⁸ e em 1980, é transferida para a localização actual, a Quinta de Santo Adrião.

Assim, a ESAS situa-se no sector nascente, da freguesia de S. Lázaro da cidade de Braga, ocupando o sector sudeste da mesma. Essa freguesia afigura-se a segunda maior da cidade e do concelho, em termos de número de habitantes. Serve, fundamentalmente, a zona centro e sul da cidade. A escola insere-se num espaço urbano e edificado que integra um espaço residencial habitado por famílias de estratos sociais médios – altos, e uma zona habitada por famílias de estratos sociais desfavorecidos. Sendo o espaço envolvente maioritariamente residencial, inclui, ainda assim, algumas zonas de comércio.

¹⁸ Apresenta como patronos Álvaro Carneiro, Manuel Monteiro e Alberto Sampaio.

No ano lectivo de 2009/2010, a ESAS serve cerca de 1731 alunos, entre diurnos (com os alunos nocturnos deve ascender aos 2400/2500). A ESAS disponibiliza um conjunto variado de oferta formativa constituída por Cursos Científico -Humanísticos, Tecnológicos, Profissionais, Cursos EFA e CEF e ainda de um serviço de validação, reconhecimento e certificação de competências do ensino básico e secundário (RVCC). Tem uma procura intensa no que diz respeito ao CNO (Centro Novas Oportunidades). Tal diversidade de oferta curricular revela, simultaneamente, a complexidade organizacional e a importância da instituição no panorama bracarense.

A Escola Secundária de Alberto Sampaio reúne um conjunto diversificado de alunos, pertencendo, do ponto de vista sociológico, a diferentes estratos sociais, que se reflecte na formação dos pais que é díspar, coexistindo pais com formação superior e conseqüentemente, profissões monetariamente mais elevadas e consideradas relevantes socialmente, e pais com formação diminuta (1.º, 2.º ou 3.º ciclos) e profissões do sector secundário.

Esta condição ajuda a explicar a identidade desta instituição, que procura atender às necessidades específicas de cada aluno, e tendo como desiderato último a transformação do espaço educativo num espaço de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (Projecto Educativo ESAS, 2008 e Regulamento Interno ESAS). Para o efeito e no que concerne aos serviços de acção social, além do apoio socioeconómico, também é proporcionado um apoio ao nível educativo. A ESAS surpreende e cativa pela forma de funcionamento ímpar, que assenta numa elevada criatividade e diversidade na construção de ofertas curriculares para o ensino secundário diurno e nocturno, assim como na oferta de actividades de complemento curricular, no âmbito do desporto escolar, oficinas, clubes, entre outras, como ainda pela defesa e promoção de um ambiente caracterizado pelo trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos, que permite, indelutavelmente, criar um espaço de trabalho profícuo e agradável. Manifesta uma organização singular que nos permite afirmar estar perante uma «cultura organizacional escolar» (Torres, 1997), e recorrendo às «imagens e metáforas organizacionais» (Lima, 2006), a ESAS apresenta, fundamentalmente, a imagem da escola como democracia e escola como cultura (Costa, 1996). Como reconhecimento do mérito e do bom trabalho desenvolvido pela ESAS, na avaliação externa a que foi sujeita pelo Ministério da Educação, que decorreu entre os dias 23 e 24 de Abril 2007, a escola obteve uma classificação «Muito Bom» em todos os parâmetros perscrutados, o que revela a qualidade do trabalho desenvolvido pela mesma.

Os alunos envolvidos no projecto encontram-se no 11.º ano de escolaridade do curso de Ciências Socioeconómicas (Decreto-Lei n.º 74/2004), com uma média de idade de 16 anos. A turma é constituída por 22 alunos, 12 rapazes e 10 raparigas, encontrando-se divididos pelas disciplinas opcionais de História B – onde estão 7 alunos – e de Geografia A, com 15 alunos. No que diz respeito, às habilitações dos pais, os alunos estão enquadrados em famílias com um capital social e cultural elevado, alimentando perspectivas de ingresso no ensino superior. Globalmente, a turma caracteriza-se, segundo informações do Conselho de Turma, por ser individualista, contestatária, faladora, indisciplinada, irresponsável, problemática e pouco solidária. No que concerne às atitudes e comportamento, a turma revela dificuldades no saber estar numa sala de aula, revelando atitudes senão inadmissíveis, pouco maduras e comuns para essa faixa etária, principalmente a maioria dos elementos masculinos, que evidenciam dificuldades de concentração, aceitação de normas e de participação organizada ao longo dos 90 minutos lectivos. Nos trabalhos de grupo, revelam relutância em aceitar a opinião dos restantes elementos. No respeitante ao cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos, muitas vezes não trazem o material necessário ou não cumprem a obrigatoriedade da leitura das obras. É uma turma que continua a estudar na véspera dos testes. Podemos concluir ter diante de nós uma turma simultaneamente boa mas barulhenta.

2.4 – Desenho do projecto e sua implementação

O desenho do projecto foi desenvolvido de forma diacrónica com a implementação de fichas de trabalho (Cartoons na aula de História; Mapas na aula de Geografia), onde constavam tarefas de leitura e de interpretação. Considerou-se também a presença da resolução de uma ficha de metacognição, com o propósito de suscitar uma reflexão sobre a aprendizagem por parte de cada aluno.

Durante as aulas, o professor -investigador utilizou diversas estratégias de aprendizagem, designadamente, a interacção professor -alunos; a explicação do professor; o trabalho em grupo/pares; o debate entre alunos. As fichas foram resolvidas na maior parte das vezes em sala de aula, acontecendo, por vezes, a necessidade de serem concluídas em casa.

As perguntas colocadas aos alunos apresentaram naturezas diversas, tentando cobrir as seguintes categorias: Convergentes: processo de análise e integração de informação (explicação, estabelecimento de relações, comparações); Divergentes: apresentação e defesa de ideias pessoais (conjecturas, inferências, imaginação/ reconstrução, investigativo); Avaliativas: formulação de julgamentos, de atribuição de valor e de escolhas (pensamento crítico, formulação e justificação de juízos) (Melo, Coelho & Santos, 2010). Em algumas fichas, ocorreram perguntas que apelavam à memória (identificação, nomeação) (Erickson, 2007; Wilhem, 2007, cit. Melo, Coelho & Santos, 2010, s/pág.).

A implementação do estudo decorreu nas aulas de História B durante a leccionação dos professores -estagiários no conteúdo «Portugal do autoritarismo à democracia». Os planos das aulas foram estruturados intencionalmente de acordo com os objectivos do estudo, de modo a estarem presentes fichas de trabalho com cartoons, cujo momento de resolução foi o final da aula. Antes porém, e em consentâneo com o paradigma construtivista, atentámos aos conhecimentos prévios dos alunos, indagando os seus conhecimentos sobre os conteúdos abordados. A partir da sua sistematização, contextualizámos a época anterior ao 25 de Abril e escarpelizamos os acontecimentos mais importantes dos dias conhecidos como os da «Revolução dos Cravos». Abordámos as componentes política, social, militar, económica, constitucional e mental desses acontecimentos marcantes para o país e acompanhados pelo mundo, alargando, inevitavelmente, a questão para o processo de descolonização das colónias portuguesas.

No caso da Geografia A, a leccionação do professor – estagiário ocorreu no conteúdo «A Integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades». Foi feito um retrato da história da União Europeia, na busca de compreender as razões da sua génese, que possibilitam apreender a complexidade e contradições no seu seio. Depois, foram construídos conhecimentos sobre a evolução da UE, nos objectivos, nos tratados e nos seus membros de forma a situar e contextualizar, por fim, os 5.º e 6.º alargamentos dos processos de adesão.

Os cartoons e os mapas foram introduzidos em seis fichas de trabalho (instrumentos de recolha de dados), compostas cada uma delas por uma fonte primária icónica/iconográfica e um conjunto de questões relativas às mesmas. As fontes consistiam em cartoons desenhados por artistas coevos ao período estudado, enquanto na geografia, os mapas são da actualidade e encontram-se em diversos manuais escolares. À selecção dos cartoons presidiram alguns critérios, principalmente, a eleição dos que permitissem, pela suas estratégias gráficas,

simultaneamente, retirar mensagens e significados e serem desafiadores, de modo a potenciar a análise e a reflexão dos alunos. No caso da Geografia, procurámos escolher mapas rigorosos e completos que, quando assim não acontecia, a eles subjaziam outras intenções, procurando-se que os alunos reconhecessem criticamente os elementos que obrigatoriamente deveriam constar no mapa. Na última ficha, pretendeu-se alertar os alunos para a manipulação /intenções /concepções presentes na construção e difusão dos mapas. Por fim, em cada um das disciplinas, foi implementada uma ficha de metacognição.

Quadro 1: **Desenho e cronologia da implementação do projecto**

Passos / Tempo	Os objectivos /hipóteses /perguntas	Estratégias de acção / Instrumentos de recolha de dados	Tipo de informação
O mês de Novembro, de Dezembro e a 1ª semana de Janeiro serão dedicados às actividades de observação das aulas /turmas, à preparação das aulas e das estratégias de acção (As datas específicas serão decididas no seio do núcleo)			
1 Janeiro a Maio	- Que tipo de leitura e interpretação os alunos adoptam perante cartoons e mapas respectivamente nas aulas de História e de Geografia?	- Fichas de trabalho onde estejam presentes tarefas de leitura e interpretação de cartoons e de mapas - Fichas de auto-regulação de aprendizagem	- Conhecimento declarativo e procedimental histórico e geográfico construído a partir da leitura e interpretação de cartoons e de mapas
2 Junho a Outubro	Leituras e Escrita do Relatório de Estágio		

2.5 – Os cartoons

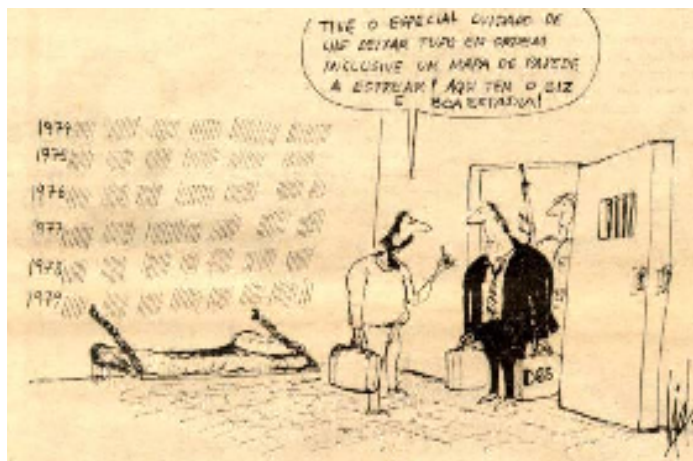
Esta secção apresentará os cartoons explorados pelos alunos e as questões que lhes foram colocadas.

A **1ª ficha de trabalho** foi subordinada ao conteúdo temático «Desmantelamento das estruturas de suporte ao Estado Novo». Ela apresentou como particularidade a desmultiplicação em três cartoons diferentes, favorecendo e incentivando, pois, o trabalho de grupo. Tal permitiu aos alunos partilharem não só experiências com os professores, mas também com os seus pares. Os cartoons versaram sobre diversos aspectos dos conteúdos históricos da aula, que de seguida resumiremos.

Perante a facilidade e o sucesso do golpe militar, protagonizado no dia 25 de Abril de 1974, no mesmo dia constituiu-se uma “Junta de Salvação Nacional” (JSN), resultado de um

compromisso, que se revelaria precário, entre a hierarquia das Forças Armadas e o M.F.A. Na qualidade de representante deste, o General Spínola ficou na presidência, sendo-lhe entregues os principais poderes do Estado até à formação de um Governo Provisório civil. Nesse contexto, a Junta de Salvação Nacional ficou encarregue de levar a cabo o processo de dismantelamento do regime, previsto no programa do MFA, que levaria, entre outras medidas, à destituição e ao exílio do presidente da República, do presidente do Conselho, de todos os governadores civis, no continente, governadores dos distritos autónomos, das ilhas adjacentes, e governadores-gerais, nas províncias ultramarinas, a extinção da Acção Nacional Popular; à dissolução da Assembleia Nacional e do Conselho de Estado; ao iniciar do processo de extinção da PIDE/DGS, da Legião Portuguesa, da Censura (Exame Prévio); à preparação de eleições livres para eleger uma Assembleia Constituinte à qual incumbiria a redacção de uma nova Constituição, além de promover-se um conjunto de direitos, nomeadamente, a liberdade de reunião e de associação, liberdade de expressão e pensamento sob qualquer forma e o lançamento dos fundamentos de uma política ultramarina que conduzisse à paz.

O cartoon **(1.1)**, “A troca” de Cid, tem desenhado três personagens, a saber, um preso político, um elemento da PIDE/DGS e um militar. Apresenta o preso político, em vias de ser libertado e de “trocar de quarto” com o elemento da DGS, a usar de ironia, interpelando-o para referir-lhe que deixara um mapa de parede e desejando-lhe uma boa estadia, sob a vigilância firme do militar. A intenção subjacente poderá ser a de deixar no ar a ideia de que o agente da DGS iria permanecer bastante



(1.1)

tempo detido, numa alusão, igualmente, embora mais rebuscada, ao aprisionamento do Estado Novo e de tudo o que representara. Em segundo plano, há alguns elementos que nos ajudam a tecer essas interpretações, como, por exemplo, o mapa de parede que se estende no tempo entre 1974 até 1979, a mala que identifica o agente da DGS, a barba do preso político, a indumentária do preso político, a indumentária do militar. Desta forma, com este cartoon, resulta claro uma das mais mediáticas medidas tomadas, quase imediatamente após o golpe de estado,

no sentido de dismantelar todas as estruturas do Estado Novo, neste caso, referindo-se à polícia política e à libertação dos presos políticos.

Com o intuito da descodificação da mensagem por parte dos alunos, apresentaram-se cinco questões: A primeira questão «*Identifica as três figuras presentes no cartoon*» pretendia que os alunos centrassem a sua atenção nas três figuras e as indicasse. A segunda questão «*Explica como os elementos visuais e siglas te permitem caracterizar as três figuras?*» apelava a uma observação atenta dos vários elementos e siglas, de modo a possibilitar o reconhecimento das três personagens. Dessa forma, possibilitava também saber que elementos, utilizados pelo artista para conseguir esse reconhecimento, foram assimilados pelos alunos. A terceira questão pedia: «*Explica esta situação política, tendo em atenção a fala da figura da esquerda. Justifica a tua resposta recorrendo aos símbolos, outros elementos visuais e às palavras presentes no cartoon*». Visava-se que os alunos, a partir da análise da fala da figura da esquerda e baseando-se nos conhecimentos históricos construídos na aula, explanassem o contexto político do acontecimento retratado. A quarta questão «*Quais terão sido as intenções do caricaturista Cid ao desenhar este cartoon? Emite a tua opinião*». Apela a um esforço dos alunos no sentido de tentarem perceber as razões/intenções do autor na sua elaboração, atendendo ao contexto de produção. A última questão «*Dá um título ao cartoon e justifica a tua escolha*». Apela à criatividade, originalidade e liberdade do aluno, apelando a uma interpretação devidamente justificada.

O cartoon **(1.2)**, “O sonho real” também do artista Cid, retrata Américo Tomás e Marcello Caetano, no decorrer de uma conversa, já no exílio a que foram votados, na Madeira. No primeiro plano, pode ser observado Marcello Caetano, ex-presidente do Conselho de Ministros, a refrescar-se, apresentando na sua indumentária, dois aspectos interessantes. Por



(1.2)

um lado, vê-se a gravata desapertada, num claro sinal de descontração, e podendo significar estar de férias ou ter sido demitido. Por outro, ostenta um barrete típico da Madeira na cabeça, localizando-o de imediato nesse arquipélago português.

Junto a ele, triste e cabisbaixo, o ex-presidente da República, o general Américo Tomás, vestido com o seu uniforme militar, e também, ele, com o chapéu tradicional madeirense. Num plano secundário, vislumbra-se a praia, as palmeiras, alguma urbanização e um farol, reforçando os elementos de modo a situar geograficamente a cena onde foram colocadas as duas personagens. No que se refere à fala, Marcello Caetano comenta que sonhara que a estadia dele na Madeira se tinha ficado a dever ao prémio do concurso TeleSorte da R.T.P. Engenhosamente, o caricaturista utiliza de um certo sarcasmo e de ironia para explicar a situação, quando na verdade, esta se explicava pelo derrube do regime e consequente, afastamento de todos os seus representantes.

Nesta ficha, apresentaram-se, igualmente, cinco questões. As primeira e segunda perguntas *«Identifica as duas figuras presentes no cartoon»* e *«Explica como os elementos visuais e as palavras te permitem caracterizar o local onde se encontram as duas figuras?»* impeliam o aluno a deter-se e a fazer uma observação cuidada da iconografia e a partir daí, reconhecer as duas figuras e explicar todo o contexto do desenho. A terceira questão, por seu lado, *«Porque é que o cartoonista pôs a figura da direita a dizer aquelas palavras?»* pretendia que os alunos explicassem as intenções do caricaturista ao «pôr na boca» da figura da direita aquelas palavras, para perscrutar as estratégias do autor. A quarta questão correspondia *«Explica as razões pelas quais aqueles homens se encontram nessa situação.»* Ela apelava para uma explicação e contextualização da situação retratada através da analogia presente no cartoon, o que permite perceber qual o grau de compreensão do cartoon e da situação em específico. Por fim, manteve-se a última questão para os cartoons da primeira ficha de trabalho *«Dá um título ao cartoon e justifica a tua escolha.»*

O **cartoon (1.3)**, “O fado” de João Abel Manta, destaca, num primeiro plano a figura a que comumente apelidamos de Zé Povinho (criado por Bordallo Pinheiro) e Mário Soares, exilado político do Estado Novo. Além da amnistia concedida aos presos políticos e consequente libertação, os exilados puderam regressar ao país, como foram os casos de Mário Soares (líder do Partido Socialista) no dia 29 de Maio e de



(1.3)

Álvaro Cunhal (líder do Partido Comunista), no dia 30 de Maio de 1974.

Assim, a analogia retratando o regresso dos exilados políticos ao país, representa o povo, personificado na figura do Zé Povinho, recentemente libertado, e carente de soluções e programas políticos para o país. Este questiona Mário Soares quanto aos «presentes» - subentendo-se aqui soluções, concepções, respostas, programas – que traz para o país. Para tal compreensão, há a destacar a legenda, a expressão facial, as correntes cortadas, o cravo na mão do Zé Povinho, enquanto na figura do Mário Soares, além da expressão facial que sugere uma alegria contida pelo cansaço e pelos dias difíceis vividos recentemente, a mala que carrega, a ‘caixa mágica’ contendo programas que dariam um rumo para o país. Em segundo plano, temos uma multidão que presencia e aclama esse reencontro, que recebe de braços e coração abertos um dos filhos pródigos da Nação.

Este cartoon, que completa a primeira ficha de trabalho, levou à formulação das seguintes questões: «*Identifica as duas figuras presentes no cartoon*» e «*Explica como os elementos visuais e as palavras te permitem caracterizar as duas figuras?*». Elas incidem sobre a análise formal dos desenhos, procurando identificar-se e caracterizar-se as figuras, através dos vários elementos que polvilham o cartoon. A terceira questão «*Considerando o acontecimento que está a acontecer no cartoon, explica o significado da fala da figura da esquerda?*» procurava que os alunos, tendo presente o evento retratado e à luz dos conteúdos históricos trabalhados na aula, explicassem a fala da figura da esquerda. A última questão permaneceu a mesma, ou seja, «*Dá um título ao cartoon e justifica*».

A **2ª ficha de trabalho**, inserida na aula cujo tema foi «As Tensões Político-Ideológicas no interior do movimento e na sociedade»,



Cartoon 2

Ideológicas no interior do movimento e na sociedade», apresentou um cartoon de João Abel Manta designado de *Metamorfose*. Assim, o cartoon **2** apresentava uma dicotomia/oposição entre o antes do 25 de Abril de 1974 e o pós-25 de Abril de 1974 no gabinete de um

funcionário/colarinho branco, classificando-a, pelo seu título, como uma espécie de metamorfose. Em menos de 5 dias tinha caído a ditadura. No cartoon predominam elementos dicotómicos, e que consubstanciam visões do mundo antagónicas. No primeiro plano, identificámos, quer do lado esquerdo, quer do lado direito, um funcionário, um burocrata a realizar trabalho de escritório. Do lado esquerdo surgem elementos visuais, símbolos de apoio ao regime ditatorial do Estado Novo, como por exemplo, as imagens de Américo Tomás, presidente da República e de Marcello Caetano, presidente do Conselho de Ministros, o padrão como sinónimo do império e das colónias portuguesas reminiscentes, os carimbos como alusão ao poder controlador e asfixiante da burocracia e centralismo estatal, bem como a indumentária, fato e gravata e ao seu rosto fechado, com cabelo “regular e certinho” e sem barba. Do lado direito, o mesmo funcionário a desempenhar a mesma função embora apareça “revolucionado”, uns meses após o golpe militar que permitiu pôr fim a quase 50 anos de ditadura. Já não apresenta a indumentária e a aparência anteriormente analisada, utilizando agora, um cabelo comprido, com bigode e ostentando, ao invés da gravata – do nó que sufoca – um colar com o símbolo do “Peace and Love” denotando um ar de felicidade. Os cartazes das personalidades do regime deram lugar ao símbolo do mais famoso revolucionário da época, o Che Guevara (Revolução Cubana). Por fim, e em oposição ao padrão e aos carimbos, vemos os cravos, símbolo da revolução, e uma escultura de uma mulher que pode retratar tanto a Catarina Eufémia, Maria da Fonte ou ainda a Padeira de Aljubarrota, personagens femininas (reais e míticas) da luta revolucionária. Por fim, ao olharmos para o cartoon, percebe-se que, o caricaturista utilizou linhas rectas para desenhar o funcionário do lado esquerdo e curvas para o da direita, uma estratégia gráfica subtil mas totalmente reveladora da natureza e dos princípios defendidos por cada um dos lados, dos projectos políticos e concepções de sociedade. Se num lado, esgrimia-se por ordem, defesa, disciplina, obediência (rectas), no outro, consagrava-se a desconstracção, a felicidade, a liberdade (curvas).

De modo a potenciar a aprendizagem e a compreensão dos alunos, apresentámos seis questões. A primeira pergunta *«O que representam (função, profissão) os homens desenhados no cartoon tendo em consideração o que estão a fazer e o modo como estão vestidos?»* consistia no pedido da identificação das figuras presentes no cartoon, apelando à exploração e observação dos alunos em relação ao mesmo. Na seguinte pergunta *«Explica por palavras tuas, o significado de alguns símbolos presentes neste cartoon: (Padrão; Carimbos; Escultura de mulher; Os cravos; O símbolo do colar do homem da direita; As personalidades representadas nos cartazes das*

paredes)» pedia-se para considerar uma série de símbolos, de modo a que os alunos percebessem as várias oposições presentes no cartoon, o que nos permitiria perceber o grau de reconhecimento e compreensão dos alunos. Com a terceira questão, «*O cartoonista João Abel Manta representou o homem do plano esquerdo com linhas rectas e o da direita com linhas curvas. O que significa o uso desta estratégia gráfica?*» pretendia-se que os alunos reflectissem acerca das estratégias gráficas do cartoonista e das suas intenções. Directamente relacionada com as anteriores, esta questão «*Existem outros elementos que foram colocados em oposição. Quais foram? Qual foi a intenção do cartoonista?*» pretendia que fossem encontrados outros elementos antagónicos e inquiria, novamente, sobre as intenções do autor, sublinhando claramente uma das funções dos cartoons. Na quinta questão, «*Quais terão sido as reacções das pessoas ao ver este cartoon? Achas que essas reacções variaram conforme a opção política / grupo social do leitor? Ou por outras razões? Justifica a tua opinião*» inquiria-se os alunos no sentido de saber se o mesmo cartoon poderia ou não suscitar reacções contraditórias em função de determinado posicionamento político, social ou outro dos potenciais leitores. Por fim, com a pergunta «*Contextualiza a caricatura e a oposição realizada pelo autor à luz do que aprendeste sobre a época em questão*» desejava-se que os alunos se apoiassem nos conhecimentos construídos durante a aula, e procedessem a uma contextualização histórica do acontecimento retratado.

A **3ª ficha de trabalho (3)** incidiu sobre a temática «O reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização» e apresentou o cartoon denominado "A contradição paradoxal" de autor desconhecido. A questão colonial, um dos motores mais fortes do golpe militar, tornou-se, rapidamente, um ponto problemático e foi um dos aspectos que mais dividiu o MFA. Se por um lado, perfilavam-se os defensores de uma «independência pura e simples» das colónias africanas (o Partido Comunista Português, o Partido Socialista e o Movimento Democrático Português) e os apelos das manifestações que enchiam as ruas do País, por outro, surgiram figuras a defenderem soluções diferentes, como por exemplo, o general Spínola, que advogava um modelo federalista. No



Cartoon 3

entanto, e se considerarmos as pressões internacionais que começam a fazer-se sentir ainda no rescaldo do golpe militar, compreende-se a conjuntura que levou o Conselho de Estado a aprovar a Lei 7/74, que reconhece o direito das colónias à independência, decisão que foi comunicada aos Portugueses a 27 de Julho desse ano pelo Presidente da República.

A analogia presente no cartoon é referente à concessão do direito à independência e à autodeterminação dos povos africanos. No cartoon, destaca-se, no primeiro plano, o general António de Spínola e num segundo, dois homens. Embora visivelmente contrariado, o general está prestes a “cortar os laços”, através da vontade da «tesoura MFA», entre Portugal/interesses portugueses e as colónias, representados os primeiros pelas figuras do colonialista e do burguês identificados pelas indumentárias, e as segundas pelo padrão dos Descobrimentos. O general António de Spínola, cuja cabeça aparece destacada, apresenta-se com um tom facial bastante carregado e contrariado com aquilo que está prestes a fazer, uma vez que defendia uma solução diferente – a tese federalista – em vez da independência pura e dura. Já as figuras mais pequenas tentam por todos os meios agarrarem-se à corda, simbolizando a defesa da manutenção das colónias como parte do território português. O cartoon tenta, pois, retratar as contradições existentes no Portugal do pós-25 de Abril quanto ao futuro a destinar às colónias, podendo reconhecer-se no mesmo várias tendências que acabam por aludir às várias divisões da sociedade portuguesa.

As questões elaboradas para possibilitar a compreensão do respectivo cartoon foram várias. A primeira e a segunda questão, *«Identifica os homens que surgem no cartoon (nome ou grupo social ou interesses)»* e *«Explica como os elementos visuais, nomeadamente as expressões faciais, as indumentárias e os símbolos te permitem caracterizar as figuras e as suas acções»* aspiravam fomentar a observação e à análise dos alunos sobre os vários elementos do cartoon, nomeadamente, as figuras de primeiro e segundo planos, os símbolos, expressões faciais, e as indumentárias que permitem caracterizar e compreender a situação. A terceira *«Contextualiza o cartoon face ao que aprendeste na aula»* convidava, a partir das aprendizagens desenvolvidas na aula, à contextualização do acontecimento na época. Finalmente, a quarta *«Sugere um título para o cartoon e justifica»* aspirava a incentivar, mais uma vez, a criatividade, originalidade e liberdade dos alunos, desmistificando a ideia-comum da excessiva factualidade e nomenclaturas imutáveis na História.

2.6 – Os mapas

O **mapa 1**, inserido na ficha de trabalho subordinada ao tema «A Construção da União Europeia», é um mapa temático que, incidindo sobre a esfera política, representa a história da União Europeia, através dos diversos alargamentos, desde 1957, ano da sua fundação até ao ano de 2007, que

originou a Europa dos 27. Para representar esse tema, o cartógrafo utilizou, sob um fundo mais ou menos simplificado, diferentes cores de modo a diferenciar, no mapa do continente europeu e os arquipélagos e



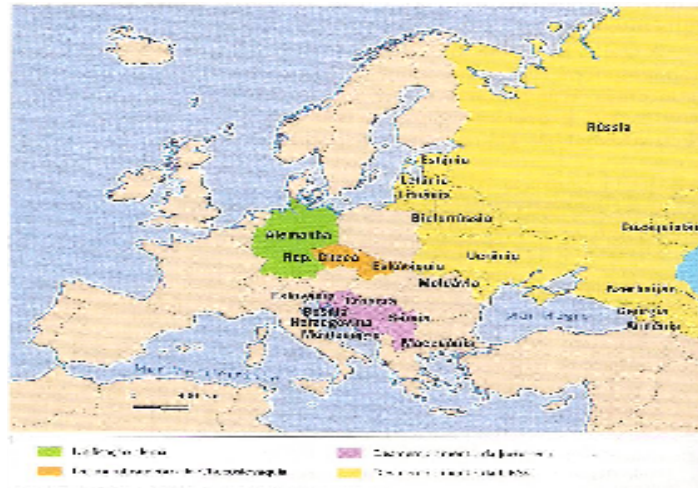
Mapa 1

outros territórios dos países membros, a evolução espacial das diferentes fases da UE, de uma forma diacrónica. Este mapa apresenta falhas no que aos seus elementos fundamentais diz respeito, sem os quais não é possível lê-lo e interpretá-lo correctamente.

De modo a levar os alunos a analisar o mapa de uma forma metódica e estruturada, optámos por um conjunto de questões orientadoras, que se irão repetir nos próximos mapas, possibilitando que os alunos construam um procedimento de observação e análise. A primeira questão «*Identifique os elementos fundamentais (de um mapa) presentes no mapa apresentado*» apresentava o claro objectivo de levá-los a analisar os aspectos formais do mapa - o título, a escala, a orientação, a legenda e a fonte - determinantes para a análise do seu conteúdo. A segunda questão «*Refira o assunto/tema, o espaço de análise e o período de tempo do mapa*» tinha o intuito de encaminhá-los na procura do tema do mapa, e da identificação do espaço geográfico e temporal. A terceira pergunta «*Interprete o mapa*», era mais livre, mais aberta, impelindo-os a explicarem o mapa e o fenómeno retratado. Tal permitirá perceber se os alunos conseguiram, de facto, compreender o mapa. Por fim, a quarta questão pedia: «*Braga e Bruxelas estão separadas por cerca de 1860 km. A que distância estão representadas num mapa que está à escala de 1:20 000 000?*». Ao incidir sobre a questão da escala e do seu

cálculo, aspira e possibilita uma maior compreensão e percepção do que é um mapa, ou seja, a representação reduzida da superfície terrestre num plano, significando assim que a realidade representada (e deformada) se encontra reduzida um certo número de vezes, dependendo da escala utilizada.

O **mapa 2** foi introduzido aquando da abordagem da temática «Os 5.º e 6.º alargamentos e os seus impactos para a União Europeia e para Portugal». Esse mapa do continente europeu retrata as principais transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria, que redundou, entre outros, nos desmembramentos da



Mapa 2

da Checoslováquia, da Jugoslávia, da URSS e à unificação da Alemanha, ocorrida em 1990. Para isso o cartógrafo utilizou diferentes cores para identificar os vários fenômenos. No mapa, embora faltem alguns elementos, designadamente, a orientação, destaca-se a legenda gráfica, que significa que a cada centímetro corresponde 200 quilómetros.

Com vista à interpretação do mapa pelos alunos, apresentaram-se as seguintes questões. Tal como no mapa anterior, as primeiras perguntas foram as mesmas e tinham os mesmos objectivos: «Identifique os elementos fundamentais (de um mapa) presentes no mapa apresentado», a segunda, «Refira o assunto/tema, o espaço de análise e o período de tempo do mapa» e depois, «Interprete o mapa». A quarta questão, «Explique o que é a escala», teve como finalidade consolidar as aprendizagens que os alunos construíram no mapa anterior, no que ao conceito de escala concerne.

Por fim, apresentou-se uma ficha de trabalho onde constavam os **mapas 3 e 4**. O primeiro incide sobre a localização (absoluta e relativa) de todos os continentes e os vários oceanos, apresenta as coordenadas geográficas (latitude e longitude), com destaque para os círculos máximos do Equador e (meridiano) Greenwich, e conseqüentemente, oferece uma preocupação maior com os ângulos, o que leva, inevitavelmente, a uma deturpação das formas.

Por seu turno, o mapa 4, um planisfério político com a compartimentação dos países presentes nos vários continentes e a representação dos vários oceanos, serve o propósito de levar os alunos a reflectirem sobre as intenções do autor sobre o Mundo, sobre as visões que subjazem.



Mapa 3



Mapa 4

Para o mapa 3, formularam-se quatro questões. Com a primeira «Os mapas representados permitem determinar uma localização absoluta ou relativa? Justifique», pretendia-se que os alunos entendessem que há diferentes tipos de localização e estabelecer uma diferenciação entre localização absoluta e relativa. A segunda e a terceira, respectivamente, «*Determine a latitude dos lugares assinalados*» e «*Determine a longitude dos lugares assinalados*» tinham como desiderato que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos de cálculo da longitude e de latitude. Por fim, pergunta «*Marque nos mapas (Os círculos máximos de referência e Um círculo menor)*» cumpria um objectivo de testar os conhecimentos dos alunos sobre conceitos mais específicos da localização.

Para o mapa 4, apenas colocámos uma questão: «*Elabore um comentário crítico sobre o planisfério, no que se refere às possíveis intenções do autor ou visões do mundo subjacentes à sua produção*». Esta questão mais aberta ambicionava levar os alunos a cogitarem sobre as concepções que construímos ao longo dos anos sobre o Mundo e a sua representação, sobre a nossa visão eurocêntrica, e a reprodução dessa ideia através dos mapas, ideias e concepções que não são questionadas, sendo tacitamente aceites como universais e cientificamente correctas.

CAPÍTULO 3 – Análise dos dados

Este capítulo persegue a procura de respostas à pergunta de investigação que definimos como principal neste estudo:

- Que tipo de leitura e interpretação os alunos adoptam perante cartoons e mapas respectivamente nas aulas de História e de Geografia?

Os nossos objectivos apresentam duas naturezas, nomeadamente, um objectivo investigativo, que se plasma na nossa pergunta de investigação e ao desenvolver esse projecto, esperar um impacto educativo, potenciando aprendizagens mais significativas e diversificadas.

Nesta secção, debruçar-nos-emos, em primeiro lugar, sobre a interpretação feita pelos alunos a todos os cartoons e a todos os mapas que lhes foram sendo colocados ao longo das aulas. A nossa metodologia de análise cobrirá assim paulatinamente cada cartoon/mapa, com o critério temporal/curricular. Pretende-se, ainda, no fim de cada cartoon/mapa, fazer uma breve síntese da interpretação de todos os alunos/global.

Para a *análise da leitura e interpretação* dos *cartoons* ter-se-ão em conta as seguintes dimensões, e dependendo dos conteúdos históricos e geográficos específicos e do tipo de documentos /fontes a usar, considerar-se-ão também a especificidade das linguagens e estratégias gráficas e visuais:

Quadro 2: **Análise da leitura, a interpretação e a construção de cartoons** (Melo, 2007)

Dimensões	Questionamento histórico
Identificação	Autor(s) ou fonte (Heurística da fonte); Título (Heurística da fonte); Data (Heurística da fonte); Tipo de documento (heurística da fonte); Relações com outros documentos /outros tipos de fontes (Corroboração heurística)

Análise	Ideia principal do documento (Heurística da fonte); Relação com outros documentos /outros tipos de fontes (Corroboração heurística); Condições que motivaram o autor (Heurística da fonte); Objectivos /intenções possíveis (Heurística da fonte); Audiência esperada (Heurística da fonte); Perguntas a fazer ao autor (Heurística da fonte)
Contextualização Histórica	Pessoas, acontecimentos e ideias importantes ao tempo do documento: locais, regionais, nacionais e mundiais (Contextualização/comparação); Conclusões a partir da informação feita no item anterior (Contextualização/comparação)
Cruzamento com outras fontes	Tema (Corroboração heurística); Narrativa (Corroboração heurística); Quadro de referência mental (Corroboração heurística)
Estratégias Gráficas / Visuais	- Simbolismo; Exagero; Legenda; Analogia; Ironia, etc.; Espaços /tamanho; Cores, etc.

Para a análise da leitura e interpretação dos *mapas* consideraremos as evidências da aprendizagem dos alunos nas duas seguintes dimensões:

Quadro 3: **Análise da leitura, a interpretação de mapas e o questionamento geográfico**

Dimensões	Questionamento geográfico
Identificação	Domínio de competências de identificação e compreensão dos elementos fundamentais do mapa: Título, Legenda, Escala, Orientação, Fonte; Reconhecimento do assunto/tema do mapa, do espaço representado, do período de análise, data do documento; autor do documento.
Análise	Domínio de competência de vários conceitos e elementos cartogeográficas: Escala, Projeções cartográficas, Sistemas de coordenadas, Simbolização cartográfica; Domínio das questões geográficas: perguntas do tipo O quê? Onde? Como? Pensamento crítico sobre as intencionalidades do mapa e do seu autor

3.1 Os cartoons

3.1.1 A análise

De acordo com a natureza propedêutica desta tarefa (guião passo a passo), a nossa análise adoptará o mesmo formato.

Assim, na **1ª ficha** de trabalho que se afigurava ser o primeiro contacto com um trabalho com fontes iconográficas, decidimos promover o trabalho interpares, uma vez que, nas palavras de Melo (2008a: 171)., «discutir imagens entre colegas e com o professor é uma estratégia adequada para a construção e desconstrução dos significados que sobre ela temos». Tal ponto é, aliás, uma ideia comungada por vários autores¹⁹ no questionamento das fontes primárias. Outra ideia partilhada e defendida é relativa ao questionamento histórico, atentando às seguintes dimensões processuais (Melo, Coelho & Santos, 2010, s/pág.):

«a) Heurística: Identificação do criador, título, data, género de fonte; Condições e intenções do criador; Audiência esperada, Perguntas a fazer ao autor; b) Contextualização histórica: Pessoas, acontecimentos e ideias importantes ao tempo da fonte (locais, regionais, nacionais e mundiais); c) Leitura e interpretação do conteúdo substantivo da fonte (Tema, Narrativa, Quadro de referência mental e d) Corroboração heurística: Relações com outros tipos de fontes. Tal permitirá que «os alunos possam adquirir uma consciência da natureza da construção do saber histórico».

É nesse ambiente criativo, de partilha e discussão, livre de pressão e de julgamentos (Ibidem), que foram implementadas as fichas de trabalho e foi promovido o desenvolvimento do tipo de indagação dos alunos, com vista ao desenvolvimento de uma literacia visual. Perante a multiplicidade de estratégias visuais adoptadas pelos cartoonistas escolhidos, as sucessivas fichas de trabalho apresentaram perguntas de memória, convergentes, divergentes e avaliativas.

Na **1ª ficha** de trabalho constavam 3 cartoons diferentes, abordados por 3 grupos diferentes.

O cartoon **1.1**, “A troca” de Cid, apresentava cinco perguntas de cujas respostas analisaremos de seguida. Perante esse cartoon, o grupo 1 (Gr.1) não apresentou dificuldades em responder com sucesso às três primeiras perguntas, o que se pode compreender por um conjunto de factores, designadamente, pelos conteúdos sobre o qual o cartoon alude terem sido trabalhados nessa aula, por ter sido uma tarefa em grupo, e por cada um dos grupos ter tido o apoio de um professor. Assim, a questão **1** pedia “Identifica as três figuras presentes no

¹⁹ Burke, 2001; Fassulo et al., 1998; Felten, 2005; Foster et al., 1998; Levstik, 1997; Traveria, 2005; Virta et al., 2004; Werner, 2002, 2004; Wineburg, 1991, 1994.

cartoon.”. Os alunos identificaram as três figuras, da esquerda para a direita, como preso político, o agente da DGS e militar.

Não apresentaram também dificuldades perante a **2ª** questão “Explica como os elementos visuais e siglas te permitem caracterizar as três figuras?”, onde foram capazes de observar um conjunto de detalhes em todas as figuras, elementos e siglas que se revelaram fundamentais para a interpretação do cartoon. Em relação ao preso político, observaram e comentaram que ele *«(...) deixou um mapa de parede e deixou tudo arrumado, falando de uma forma sarcástica, visto que o causador da prisão do recluso foi o agente da DGS»*; em relação à segunda figura, *«é (...) um agente da DGS, pois tem a sigla presente da DGS na mala, pela forma de vestir»*; a terceira figura, *«(...) um militar, pois está armado e vestido como um militar. Sabemos também que a revolução de Abril foi comandada por militares»*. É, assim, interessante verificar que, além de terem apontado a sua atenção para elementos como, o mapa de parede, a mala com a sigla DGS, as indumentárias das várias figuras, o Gr.1 sublinhou não apenas uma das estratégias gráficas mais utilizadas pelos cartoonistas -a ironia/sarcasmo, mas também afirmaram que o responsável pela situação foi o agente da DGS. Apresentaram, pois, uma resposta que versou os elementos que focalizam os motivos da ocorrência da situação retratada.

No que concerne à questão **3**, “Explica esta situação política, tendo em atenção a fala da figura da esquerda. Justifica a tua resposta recorrendo aos símbolos, outros elementos visuais e às palavras presentes no cartoon”, os alunos demonstram ter construído aprendizagens significativas durante a aula, plasmadas na resposta seguinte:

«Depois do 25 de Abril, foi desmantelado as estruturas do governo, uma delas foi a PIDE/DGS, outra medida foi a libertação de presos políticos. Tendo em vista esta imagem, houve uma troca de papéis, visto que o mapa de parede começa em 1974, ano da revolução. A forma de vestir do preso político e do agente da DGS realça a diferença entre eles e o facto de um estar mais gordo e o outro mais magro. O agente da DGS, tem presente na imagem uma mala que o identifica.», Gr.1

Atentaram ainda a um aspecto da imagem – *o facto de um estar mais gordo e o outro mais magro* -, uma clara alusão às consequências que o encarceramento teve numa das figuras. A contextualização apresenta não só referências temporais, ao pós-25 de Abril e ao apontar que o mapa de parede se inicia em 1974, como também sublinham as consequências do desmantelamento das estruturas de suporte ao E. N., entre elas, a libertação dos presos por delitos de opinião e a extinção da PIDE/DGS.

A pergunta n.º **4** “Quais terão sido as intenções do caricaturista Cid ao desenhar este cartoon? Emite a tua opinião” afigura-se-nos como aquela onde o grupo não foi tão bem

sucedido, ao afirmarem que Cid quis *«deixar a marca de que a censura foi dissolvida»*. A resposta permite detectar algumas debilidades/fragilidades na diferenciação entre a polícia política, que apresentava funções importantes nos sectores dos serviços estrangeiros, nas fronteiras e na segurança do Estado, com a Censura Prévia/Exame Prévio, que ostentava como missão a de reprimir e impedir a liberdade de expressão e de informação. Não acentuarem, de igual forma, o tom de crítica subjacente à caricatura, através da ironia.

Por fim, e perante a **5ª** questão “Dá um título ao cartoon e justifica a tua escolha.”, o Gr.1 apresentou uma proposta metafórica, justificando que o país, na época era como uma prisão para quem queria ser livre e que depois do 25 de Abril, passou a ser uma prisão para aqueles que impediam que o resto do povo fosse livre:

«'Troca de prisões', esta escolha foi justificada pelo facto de o país ser uma prisão, tendo depois do 25 de Abril, o agente da DGS foi preso. Antes, os agentes mandavam prender os presos políticos, depois os políticos mandaram prender os agentes.», Gr.1

Para o cartoon **1.2**, “O sonho real” de Cid figuravam também cinco perguntas.

A **1ª** questão “Identifica as duas figuras presentes no cartoon” acabou por suscitar dificuldades inesperadas, uma vez que o grupo 2 (Gr.2) teve problemas em identificar as figuras como Américo Tomás e Marcello Caetano. Tal poderá reforçar aquilo que Melo, Pinto & Ferreira (2008: 177) já haviam constatado, justificando que *«este desconhecimento dever-se-á talvez ao facto dos manuais (e professores) se centrarem em acontecimentos abolindo a presença dos rostos que os marcaram e/ou que deles “foi responsável”»*.

À **2ª** questão “Explica como os elementos visuais e as palavras te permitem caracterizar o local onde se encontram as duas figuras?”, embora tenham escapado alguns elementos visuais, principalmente os que gravitavam em segundo plano, como a urbanização, o farol, o Gr.2 conseguiu reconhecer os mais importantes, conseguindo concluir que se encontravam na Madeira:

«Relativamente aos elementos visuais presentes na caricatura podemos observar o chapéu típico da região da Madeira, o facto de estarem presentes palmeiras que são frequentes na Madeira, relativamente às palavras temos a referência a um programa de televisão da RTP, no qual o prémio era uma viagem à Madeira.», Gr.2

Os alunos não tiveram dificuldades em responder à **3ª** questão “Porque é que o cartoonista pôs a figura da direita a dizer aquelas palavras?”, ao reconhecerem, de igual forma, a ironia utilizada pelo autor, para criticar e ridicularizar, de alguma forma, Marcello Caetano e

Américo Tomáz: *«Porque a figura da direita afirmou que só estaria na Madeira se ganhasse o prémio referido no balão e encontra-se lá por motivos diferentes, porque foi destituído do poder, é um exemplo de sarcasmo.»* Assume a particularidade de recorrer à alusão de um sonho, ou seja, é a própria cabeça, o subconsciente de Marcello Caetano que lhe «prega uma partida».

O Gr.2 protagonizou uma resposta correcta, embora sumária à questão 4 “Explica as razões pelas quais aqueles homens se encontram nessa situação”, apontando, apenas, uma consequência directa da Revolução dos Cravos, sem tecer comentários à explicação do exílio. Aqui, além de invocar conhecimento histórico construído na aula, apelava-se a um esforço de empatia, no sentido de apontarem algumas razões que poderiam inevitavelmente justificar a necessidade de exílio dos ex-ocupantes dos dois cargos mais importantes de toda a estrutura do Estado Novo.

Na resposta ao pedido de “Dá um título ao cartoon e justifica a tua escolha.” (5^a Qst.), eles demonstram uma grande criatividade e sentido de humor, ao definirem, de uma forma metafórica, o cartoon *«'A Reforma forçada do Estado Novo'»*, justificando que *«o Estado Novo foi forçado a sair do poder, logo, foi de certa forma uma reforma»*.

Para a exploração do cartoon **1.3**, “O fado” de João Abel Manta, foram feitas quatro perguntas. Podemos, desde logo afirmar, que a sua análise foi a mais pobre e insuficiente.

Depois do grupo 3 (Gr.3) ultrapassar sem constrangimentos a identificação das figuras, Mário Soares e Zé Povinho - ele próprio um símbolo associado ao povo português, o mais português dos portugueses (“Identifica as duas figuras presentes no cartoon.” Qst.1), a análise subsequente é de uma pobreza extrema, limitando-se a uma mera leitura dos elementos mais visíveis e a uma interpretação literal e superficial.

À 2^a questão “Explica como os elementos visuais e as palavras te permitem caracterizar as duas figuras?”, o Gr.3 caracterizou a figura da esquerda, como *«o povo que tinha sido aprisionado por um regime ditatorial»*, e a figura da direita, como *«Malas de Mário Soares representa o regresso do exílio, com programas para o país»*. Não invocam e/ou não descodificam determinados pormenores importantes que ajudam à compreensão da imagem, como as correntes cortadas, a expressão facial, o cravo na mão do lado do Zé Povinho e o rosto, a expressão facial e as malas com as inscrições ‘Roupa’ e ‘Programas’ do lado de Mário Soares.

A resposta à 3^a questão “Considerando o acontecimento que está a acontecer no cartoon, explica o significado da fala da figura da esquerda? [Zé Povinho]” o Gr.3 explicitou uma

explicação literal da fala, «*O significado da fala é que o povo estava à espera de programas/medidas políticas para o desenvolvimento do país*», que manifesta a descodificação da palavra “presentes” simbolizando “programas/medidas políticas. Não houve qualquer referência à multidão, de braços abertos, que exultava e apadrinhava o regresso de Mário Soares.

Por fim, à **4^a** e última pergunta “Dá um título ao cartoon e justifica” o Gr.3 propõe «*O retorno dos exilados*», o que se afigura ser um título tautológico, esgrimindo como justificação, novamente, «*porque o cartoon mostra-nos o regresso de Mário Soares que era um exilado, com medidas para o país*».

Na nossa análise às respostas dadas à **ficha** de trabalho **2**, que incluía o **cartoon nº 2**, designado “Metamorfose” de João Abel Manta, cuja tarefa foi feita individualmente, optámos por agrupar as questões 1, 2 e 4.

Na **1^a** pergunta, “O que representam (função, profissão) os homens desenhados no cartoon tendo em consideração o que estão a fazer e o modo como estão vestidos?”, quase todos os alunos responderam correctamente ao pedido, embora alguns apresentem respostas incompletas, talvez fruto da deficiente interpretação do sentido da pergunta. O aluno 4 apresenta uma resposta muito assertiva e completa:

«(o)s homens desenhados no cartoon são funcionários públicos ou ministros mas o que está no plano da direita representa uma figura do Estado Novo, veste-se formalmente, por trás de si na parede estão os quadros das figuras principais do regime (Américo Tomás e Caetano). Em cima da secretária o símbolo do império (o padrão dos Descobrimentos) e um suporte de carimbos utilizados possivelmente para censurar os jornais, livros, etc. No plano da direita temos a mesma função exercida depois do 25 de Abril. Na parede a figura de Che Guevara (representa o comunismo internacional), na secretária uma figura de mulher com um cravo e uma G3, no suporte dos carimbos estes foram substituídos por cravos. O funcionário ou ministro veste-se de uma forma informal, cabelo comprido e tem um colar com o símbolo do movimento hippy», Al.4

O aluno extravasa os limites da pergunta e apresenta inclusive elementos referentes às perguntas seguintes, demonstrando, embora com problemas de interpretação das perguntas, uma observação minuciosa e uma análise detalhada à imagem. O aluno 3, por seu turno, descortina não só a profissão representada, como enfoca, de imediato, algumas diferenças entre os dois funcionários, aflorando ligeiramente a estratégia gráfica do cartoonista, «*Ambos os homens são funcionários públicos, enquanto que o da esquerda tá vestido de forma muito formal e rigorosa e o da direita com o cabelo mais desarranjado e de forma mais informal.*»

(Al.3). Em sentido inverso, temos respostas que vagamente apontam que «*São políticos*» (Al.6), «*É o antes e depois de um Presidente da República ou ministro*» (Al.5).

Na 2ª questão, “Explica por palavras tuas, o significado de alguns símbolos presentes neste cartoon: (Padrão; Carimbos; Escultura de mulher; Os cravos; O símbolo do colar do homem da direita; As personalidades representadas nos cartazes das paredes) ”, que destacava símbolos presentes em ambos os lados da caricatura e pedia uma explicação, os alunos, na sua maioria, não sentiram dificuldades em responder, sendo, no entanto, de referir que o sucesso não abarcou alguns elementos menos abordados/explicitados nas aulas de História. Destaca-se a resposta aduzida por um aluno que demonstra ter compreendido claramente os símbolos presentes na questão. Ao longo da sua resposta, consegue demonstrar um conhecimento histórico bastante profundo e válido, quando, por exemplo, na explicação do padrão o identifica com «*a pátria, os descobrimentos, a (des)colonização*» (Al.2) introduzindo a questão da descolonização, que não tinha sido ainda trabalhado na aula. No mesmo sentido, destaca-se a resposta que o mesmo aluno deu em relação à escultura da mulher, referindo que correspondia: «*À revolução do feminino (penso que pode ser a Maria da Fonte)*» (Al.2). Com essa resposta demonstra um aspecto importantíssimo, deixando a porta aberta a um conjunto de possibilidades e não se limitando a apontar o nome de uma mulher, o que configura, em última análise, um símbolo.

O aluno 4 apresenta novamente uma resposta muito completa, invocando os conhecimentos trabalhados na aula, assim como conhecimentos históricos anteriores, embora com algumas imprecisões. Tal é visível nesse último caso quando perante o símbolo da escultura de mulher, refere tratar-se de uma «*vendedora de flores que no dia da Revolução (25 de Abril de 1974) colocou um cravo vermelho na espingarda dos soldados*» (Al.4). Esse aspecto foi, de facto referido na aula, levando a essa associação menos provável. Por outro lado, no primeiro caso e em relação ao colar do homem da direita, além de referir o seu significado, associa-o ao movimento hippy.

O aluno 5 elabora uma resposta original no símbolo da escultura de mulher, ao aduzir que «*(...) depois do 25 de Abril as mulheres passaram a ter o seu poder e os seus direitos*» (Al.5). Revela um olhar para a escultura não como um símbolo referente ao feito, ou significado de uma mulher concreta/uma ideia de mulher no passado, mas inversamente, projecta, essa escultura/ esse símbolo para algo do pós-25 de Abril, para os inúmeros direitos adquiridos pelas mulheres.

Todavia, e como já invocado, os alunos sentiram dificuldades na identificação e posterior explicação de alguns símbolos, nomeadamente, o carimbo e a escultura da mulher. Em relação ao primeiro, identificam-no como representando a censura, confundindo com o comumente chamado lápis azul usado pela censura, ou ainda, elaborando respostas muito lineares, como por exemplo, definindo com a mera função de despachar documentos. O aluno 5 consegue ir um pouco mais longe, quando aduz ser «*um sinal de controlo dos documentos*». No caso da escultura de mulher, as respostas variam entre identificá-la com algum agente histórico como a Maria da Fonte ou então definem-na como significando/simbolizando a mudança de mentalidades, seja ela qual for.

Na questão **4**, “Existem outros elementos que foram colocados em oposição. Quais foram? Qual foi a intenção do cartoonista?”, todos os alunos apresentam respostas incompletas, não detectando todos os demais elementos colocados em oposição e/ou as intenções do autor, o que pode ser explicado pela falta de atenção ou pela não compreensão da pergunta.

Os alunos, quando não se limitam a repetir os símbolos presentes na pergunta anterior, realçam principalmente os cabelos como marca distintiva entre os dois funcionários, a indumentária e ainda, os cartazes nas paredes. Será importante apresentar dois exemplos. O aluno 2 apesar de não referir os vários elementos colocados em oposição, estes parecem estar identificados implicitamente, pois o aluno partiu deles e estabeleceu um conjunto de oposições válidas, designadamente, «*(a) ditadura e a revolução, o colonialismo e a independência, a censura e a liberdade de expressão, o formalismo e o “à vontade” e a seriedade e o sentido de humor*”.

(Al.2). O aluno 4 recorre mais uma vez a conhecimentos históricos anteriores quando observa correctamente que «*(a) forma das figuras do Estado Novo, apresentam-se de perfil, como os grandes imperadores; já a figura de Che Guevara é um cartaz que podemos encontrar divulgadíssimo, apresenta-se de frente “olhando” as pessoas*» (Al.4).

Na questão **3**, “O cartoonista João Abel Manta representou o homem do plano esquerdo com linhas rectas e o da direita com linhas curvas. O que significa o uso desta estratégia gráfica?”, com mais ou menos dificuldade, mais desenvolvidas e válidas nuns casos do que noutros, é possível afirmar que todos os alunos fizeram as seguintes associações:

Linhas rectas	Linhas curvas
Rigor	«Descontracção»
Autoritário/autoritarismo	«Liberdade»
Dirigismo	«Democracia»
Estado Novo	Benevolência/permissividade
Noção de Mudança	

Podemos dizer que todos compreenderam a estratégia gráfica utilizada pelo autor e a sua intenção, ou seja, o seu vocabulário gráfico -simbólico, apresentando-se como diferenciação entre eles, o facto de uns terem-se ficado pela interpretação literal das linhas, ao invés de outros, que, contextualizando e recorrendo aos conhecimentos históricos, estabeleceram uma associação simbólica entre essas linhas e ideologias, valores, princípios e características diferentes, entre mundividências antagónicas. Além disso, ao longo das frases de todos os alunos, é notória a presença do conceito operatório de mudança.

Na 5ª questão, “Quais terão sido as reacções das pessoas ao ver este cartoon? Achas que essas reacções variaram conforme a opção política / grupo social do leitor? Ou por outras razões? Justifica a tua opinião” os alunos não apresentaram dificuldades em perceber o multiperspectivismo das reacções conforme as opções políticas, sendo frequente a dicotomia direita/esquerda, conservador/liberal, sem direitos/com direitos, conjugado com a noção do antes/depois.

O aluno 2 além de ter percebido o multiperspectivismo de acordo com as opções ideológicas, conseguiu ir mais além, estabelecendo um dualismo entre a cidade e o campo, salientando que a revolução era de natureza cidadina: *«Nos centros urbanos as reacções variaram mais em função das opções políticas do que grupos sociais, pois ainda estava ao rubro a Revolução. Nas zonas campónias era mais por influência»* (Al.2). Aduz, ainda, a questão do caciquismo e o analfabetismo, fenómenos que predominavam nas zonas rurais.

Por fim, face à 6ª pergunta “Contextualiza a caricatura e a oposição realizada pelo autor à luz do que aprendeste sobre a época em questão”, podemos dividir as respostas em dois tipos, as que consideraram os elementos da caricatura, e que apresentaram uma síntese sobre o antes e depois do 25 de Abril de 1974. Nesta pergunta, refira-se que alguns alunos praticamente não responderam ao que tinha sido pedido, limitando-se a respostas imprecisas, tautológicas ou sem recorrer a uma contextualização histórica. Por outro lado, houve alunos que apresentaram respostas ricas e historicamente válidas (Al.2, Al.4 e Al.7) apresentando um quadro síntese do antes e do depois do 25 de Abril de 1974. Assim, o aluno 7 estabelece uma associação do Estado Novo ao modelo fascista, refere o salazarismo, embora a definição conceptual não esteja completamente correcta. Alude, igualmente, às várias mortes que o Estado Novo foi executando às reacções discordantes ao regime, e utiliza as palavras liberdade,

mudança e esperança para caracterizar o ambiente da Revolução dos Cravos. O aluno 4 exhibe uma resposta, que se cita de seguida:

«(o)plano esquerdo no cartoon representa o Estado Novo, ou seja, o período anterior à revolução do 25 de Abril de 1974 que se caracterizou num regime autoritário, anti-democrático onde não havia liberdade de expressão, onde não havia pluripartidarismo e respeito dos cidadãos, censura, perseguição a todos os opositores do regime. O plano da direita no cartoon representa o pós de 25 de Abril, que pôs fim à ditadura e instaurou em Portugal um regime democrático onde há liberdade de expressão, pluripartidarismo, respeito pelos direitos individuais, eleições livres, etc», Al.4

Finalmente, o aluno 2, o único que teve em consideração os elementos da caricatura, demonstra uma empatia com os personagens/homens representados no cartoon, contextualizando as suas acções (modos de vestir, atitudes) com o contexto do antes e depois do 25 de Abril, estando aqui presente, novamente, a noção de mudança: *«Antes do 25 de Abril apenas cumpriam o que lhes mandavam, depois (agora), também cumprem mas com direitos, regalias, etc.»* (Al.2). O aluno finaliza com esse comentário/observação, pois dá a ideia de que a única diferença entre o antes e o depois do 25 de Abril é o facto de ter direitos e regalias, ou seja, continuam a ter de obedecer, representar em função do regime.

Num comentário global, podemos afirmar que os alunos perceberam a analogia subjacente ao cartoon, ou seja, conseguiram uma interpretação literal do cartoon, embora tenham sido claras as dificuldades referentes a alguns símbolos, às estratégias gráficas e à intencionalidade do cartoonista. Esta ocorrência era de esperar, visto ser a primeira vez que os alunos trabalhavam de um modo sistemático as fontes iconográficas. Alguns alunos convocaram, de forma sistemática e consistente conhecimentos históricos, o que nos permite inferir que eles construíram um quadro histórico suficiente e coerente, ao contrário de outros que se limitaram a uma análise literal da caricatura.

Por fim, a **ficha** de trabalho **3** subordinou-se ao cartoon com o título "A contradição paradoxal" de autor desconhecido, relativo à descolonização portuguesa. Importa dizer que, em nossa opinião, o cartoon desta ficha será provavelmente o mais complicado, ainda que assim não pareça, pela sua riqueza estar precisamente nas mensagens implícitas, pelo seu carácter potencialmente conotativo. Saliente-se, ainda, a particularidade de ter-se experimentado apresentar legenda do cartoon nalguns casos e noutros não, de forma a tentarmos perceber até que ponto poderia ajudar na leitura do cartoon. A selecção dos alunos que ficaram com a legenda foi aleatória /não seguiu nenhum critério específico.

Na 1ª questão, “Identifica os homens que surgem no cartoon (nome /grupo social /interesses)”, os alunos tiveram, de um modo geral, dificuldades em responder adequadamente ao pedido. Repete-se a tendência manifestada em cartoons anteriores na identificação das figuras, principalmente, o colonialista/explorador. No entanto, todos acabaram por identificar a figura destacado como o general Spínola e as duas figuras mais pequenas, como representando um burguês e um colonialista. O aluno 4, além de os identificar, classificou-os, de imediato, como «*opositores do MFA*» (Al.4). O aluno 6, classifica-os igualmente de «*oponentes do MFA*» (Al.6), mas não concretiza a que grupos sociais/interesses respondem, manifestando-se, mais um vez, a não -resposta à pergunta.

Na questão 2, “Explica como os elementos visuais, nomeadamente as expressões faciais, as indumentárias e os símbolos te permitem caracterizar as figuras e as suas acções”, apesar de na maioria dos casos quase todos os alunos ignorarem aquilo que a pergunta pedia – apontar os vários elementos visuais, para depois explicá-los -, houve alunos que conseguiram identificar alguns e explicar as figuras e as acções, ao invés de outros, tal independentemente de terem a legenda como auxiliar.

Deste modo, nos casos de insucesso, dois alunos (Al.1 e Al.2) tiveram as legendas como suporte, enquanto o aluno 6, errou, mas não teve a legenda. Em nenhuma resposta aludem aos elementos visuais. No primeiro caso, um dos alunos ainda que descreva que «*Spínola encontra-se (...) libertando as colónias, enquanto o burguês e o colonizador tenta segurar as colónias*» (Al.1), interpreta erradamente a postura do general Spínola, interpretando-a como tendo um ar de imponência, quando no cartoon, o autor, ao destacar Spínola, entre outras intenções, poderia ter a de demonstrar e realçar o descontentamento, tristeza e a contrariedade que o invadia por estar a fazê-lo, patente na sua expressão facial e na posição dos braços. O aluno 2, por seu turno, confunde completamente alguns conteúdos trabalhados na aula, a legenda e a iconografia, pois afirma que «*Spínola queria a descolonização, mas não a independência das colónias, lutando por isso a toda a força. As duas personagens mais pequenas tentam instaurar a democracia e a independência, mas Spínola não deixa*», Al.2. De facto, na legenda está enunciado que Spínola, advogando uma solução federalista, era contra a independência pura e dura das colónias portuguesas, e que tudo fez para a impedir, o que, em nossa opinião, induziu em erro o aluno que não percebeu a acção. No caso de outro aluno, consideramos que a resposta não foi satisfatória por referir que «*Spínola mostra estar descontraído face aos opositores pois tem mais poder*» (Al.6), o que traduz por um lado, uma

interpretação válida do traço do artista em colocar Spínola de forma destacada – algo que não foi referido pelos demais alunos -, mas por outro, ignora completamente a questão.

Com respostas mais válidas, temos os alunos 3, 4, 5 e 7. Apesar disso, nenhum apresentou uma resposta completa, sublinhando todos os elementos visuais colocados no cartoon nem, por conseguinte, apresentando uma explicação global dos vários paradoxos inerentes, implicitamente, à imagem. Os alunos 5 e 7, não destacam nenhum elemento visual. O primeiro, privado de legenda, aponta em relação ao cartoon que *«Spínola quer acabar com as colónias portuguesas e os outros dois querem manter as colónias»* (Al.5). O segundo aluno afirma que *«António Spínola não queria dar as colónias aos povos africanos contudo este é obrigado a dar a independência de forma contrariado»* (Al.7). De enfatizar que esse aluno não só tem acesso à legenda, como se apoia nela para justificar o que dissera. Tal pode de facto confirmar uma ideia por nós expressa no capítulo um, pois, como referem Virta, Aho & Yliopisto (2004: 9), *«parece verosímil afirmar que a combinação do texto e da imagem não permite que a segunda revele mais do que o superficial»*. Questionámo-nos, igualmente e anuindo com Virta et al., (Op. Cit.) se o texto escrito pode ser visto como um auxiliar para compreender imagens ou vice-versa.

Retomando a análise, os alunos 3 e 4 (o primeiro com legenda e o segundo sem legenda) apresentaram as respostas mais completas. Um deles destaca a *«cara de amuado»* (Al.3), que denuncia a sua relutância e discordância ao conceder a independência às colónias, e as indumentárias das figuras mais pequenas, como sintomático das classes em que se enquadram. O mesmo aluno que na resposta anterior classificara o burguês e colonialista como oponentes do MFA, na presente pergunta, continua a explicar o seu raciocínio, mencionando:

«Spínola está com um 'ar de chateado' ao cortar a corda. Spínola defendia a tese federalista, enquanto que os oponentes do MFA, tinha interesses nas colónias e não queriam cortar o laço de relação entre Portugal e as colónias, segurando o padrão dos descobrimentos» Al.4

Nessa resposta torna-se claro que o aluno reconheceu não só vários elementos como a expressão de Spínola, o padrão dos Descobrimentos, convocou conhecimento histórico, alertou para os interesses (económicos) que as colónias despertavam e alimentavam e percebeu a metáfora/analogia da corda a segurar o padrão, como o laço de Portugal com as colónias, e que o seu rompimento acarretaria a independência destas face àquele.

No entanto, nenhum aluno incidiu o seu foco de atenção e observação sobre a tesoura do MFA, que ajuda a explicar não só toda a contextualização histórica, que permite enquadrar

aquele momento, como contribuiu fortemente para aquela acção em específico. É dos elementos mais conotativos do cartoon e que passou, desta forma, ao lado das respostas dos alunos.

Na 3^a questão, “Contextualiza o cartoon face ao que aprendeste na aula”, todos os alunos entroncam as suas respostas, de forma mais superficial e vaga nuns casos, de forma mais completa noutros, no facto de ser um Spínola renitente que concede a independência das colónias, na histórica declaração proferida ao país, no dia 27 de Julho de 1974. Assim, nas respostas mais limitadas, menos amplas historicamente, afloram apenas a ideia de multiperspectivismo quanto ao futuro das colónias, formas diferentes de pensar e referência à agitação no país que acaba por levar Spínola a ter a actuação que teve (Al.3, Al.5 e Al.6). No que às respostas dos restantes alunos diz respeito, analisemo-las aos pares, uma vez que nas primeiras, os alunos aludem a aspectos novos até agora não referidos e os segundos, apresentam as respostas mais completas e abrangentes, demonstrando a convocação de conhecimento histórico válido e contextualizado. O aluno 4, além de mencionar as pressões internas, explica, utilizando deste modo um enunciado causal, outro aspecto relativo à pressão externa, o que acaba por ser igualmente importante na compreensão do acontecimento retratado. Ao apresentar uma resposta que foca novamente causas, neste caso, o aluno 2 invoca senão o principal, um dos grandes motores para acabar com o regime ditatorial e implantar uma democracia, *«(t)odos queriam acabar a guerra em África, mas não queriam dar-lhes a independência»* (Al.2). Nesse enunciado, refere também uma das razões que explicam as tensões políticas, sociais e económicas no pós-25 de Abril, no sentido em que o único consenso era o de derrubar o Estado Novo, em tudo o resto divergiam.

Nas respostas que se destacaram, um deles contextualiza da seguinte forma *«Mostra a diferença de opiniões. Enquanto que Spínola é obrigado a ceder a independência as colónias para evitar agitação social e guerras, os burgueses e colonizadores querem manter as colónias pois são do seu próprio interesse económico»* (Al.1). Esta resposta evidenciou-se por referir um conjunto de aspectos, enunciados causais, acentuando causas políticas, sociais e económicas. No caso do segundo aluno, e embora a construção da sintaxe não esteja correcta, refere que no cartoon *«(c)ontextualiza-se após o 25 de Abril, onde há várias tensões entre 2 grupos. Um governado pelo MFA e outro com uma corrente mais moderada, António Spínola. Estas tensões e sofre pressão de forças externas. Spínola cede e dá a independência»* (Al.7). Percebe-se que o aluno tentou aglutinar e convocar um conjunto de conhecimentos e de ideias sobre esse período, referindo as tensões político-ideológicas, fornecendo o exemplo da corrente mais radical do MFA

e contrapondo-a à mais moderada encabeçada pelo general Spínola. Nesse contexto tenso, o surgimento das pressões externas, tornaram a situação insustentável e acabam por tornar inevitável a independência das colónias.

Na 4^a questão, “Sugere um título para o cartoon e justifica”, grande parte das respostas apresentadas, não vão além de apontar títulos muito denotativos, literais, designadamente, «*O desmantelamento das colónias portuguesas*», «*As tensões entre os grupos sobre a questão da independência*» e «*A independência forçada*». Contrariamente, um aluno recorre ao humor para intitular o cartoon «*A birra de Spínola*» (Al.3), o que é digno de registo, pois defende-se que na aula de História os alunos possam ter prazer e possam encontrar múltiplos sentidos nas obras de arte. Um outro denomina o cartoon como a «*Contradição da descolonização*» (Al.4), ou outro que define como «*Direita ou Esquerda?*» (Al.6), o que acaba por manifestar uma certa criatividade e uma profundidade diferente, pois, de facto e em última análise, tudo pode resumir-se a essa questão. Finalmente, o aluno 2 também tem uma visão disruptiva, e foca a sua análise na figura destacada pelo caricaturista através do grafismo, o general António de Spínola. Define o cartoon em função dele, «*O ‘Grande’ Spínola*», explicando «*porque depois do 25 de Abril, Spínola e muitas outras pessoas com poder, queriam ter poder e cada vez mais poder. Spínola, como Presidente da República, pensava que podia fazer tudo, e queria mandar em tudo à sua boa vontade, como por exemplo, a não independência das colónias*». (Al.2). Aborda, ainda que de forma vaga e algo confusa, não só os intentos iniciais de Spínola quando se tornou Presidente da República, em que tentou influenciar o rumo dos acontecimentos, como alude a outras pessoas que principalmente, entre 25 de Abril de 1974 e a normalização política que pode ser situada com a aprovação da Constituição de 1976, a 2 de Abril de 1976, tentaram conquistar o poder e implementar em Portugal a sua mundividência.

Globalmente, no que à interpretação literal do cartoon diz respeito, podemos concluir que foi bem sucedida. No entanto, o não reconhecimento da “tesoura do MFA” nem uma alusão directa ao seu papel na independência das colónias e as confusões em torno da (aparente) ambiguidade da posição do General Spínola suscitaram dúvidas e enviesaram algumas respostas, não possibilitando uma verdadeira literacia visual histórica. De destacar que alguns alunos conseguiram aventar algumas interpretações mais implícitas sobre o acontecimento retratado, mas também da época.

3.1.2 A metacognição dos alunos (cartoons)

Após a realização das três fichas de trabalho, aos 7 alunos foi pedido o preenchimento de uma ficha de metacognição processual (V. Anexos). A metacognição – vários outros termos são utilizados com o mesmo significado na literatura, designadamente, a monitorização da compreensão estratégias heurísticas, auto-regulação, etc. – «inclui (...) o conhecimento sobre o processo de apropriação e a sua avaliação, assim como a avaliação do produto realizado» (Melo, 2009a). Durante as aulas assistidas, o professor - estagiário atendeu a alguns procedimentos, no que concerne a explicitar os objectivos da aula e das tarefas, auto-regular os seus enunciados informativos e o seu discurso interrogativo; ao apresentar tarefas estimulantes, entre outros (Ibidem). As fichas de metacognição, ou de reflexão como as apelidamos simplifadamente, inspiraram-se em fichas anteriormente desenvolvidas por Melo (2009a) e Melo & Ferreira (2010), estruturando-se em quatro dimensões: a tomada de consciência dos objectivos da tarefa/processo realizada; a tomada de consciência das dificuldades sentidas; identificação das pessoas a quem pediu ajuda; avaliação do tipo de envolvimento na tarefa.

Alguns alunos apontaram como principal *objectivo do trabalho* realizado com os cartoons, o de desenvolver competências visuais necessárias à análise dos mesmos (6). Em segundo lugar, o objectivo de relacionar os cartoons com o contexto histórico (4) e depois, em terceiro lugar, afiguram-se dois objectivos, ambos com 3 respostas: questionar os cartoons como fontes históricas e compreender as estratégias visuais que o artista usou para persuadir o leitor. Nenhum aluno escolheu a opção que apresentava o seguinte objectivo - Criar um ambiente de aprendizagem motivador e à apreciação da estética dos cartoons. É de lembrar que os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção. Esta distribuição revela que os alunos ainda não ‘olham’ para os cartoons como fontes históricas, e que para tal precisam de dominar a linguagem visual e pictórica, e considerar como relevante considerar as intencionalidades do cartoonista.

Os alunos também foram questionados sobre o *tipo de dificuldades* sentidas na interpretação das estratégias visuais, e na convocação do conhecimento histórico. No primeiro caso, os alunos destacam, como principal dificuldade, não terem compreendido os símbolos, o que reflecte algumas das nossas conclusões (T7/4). Alguns alunos elegem como argumento a sua falta de atenção (T7/3), e outros referem que sentiram mais dificuldades num aspecto quase não trabalhado ao longo das fichas de trabalho (comparação do cartoon com outras

fontes históricas). Além dessas, confessam igualmente, terem sentido dificuldades na compreensão das intenções do autor (T7/3), Perante as dificuldades, pediram ajuda para a interpretação dos símbolos e dos cartoons, como também para a compreensão das perguntas e a formulação das respostas, socorrendo-se todos à ajuda do professor (T7/7).

Segundo as concepções dos alunos, a *melhor forma de trabalhar os cartoons* seria a realização em pares (como aconteceu na primeira ficha de trabalho), justificando que «facilitava a troca de ideias». Sobre o desempenho pessoal, todos mencionam que se concentraram, a maioria admite não só que se empenhou muito, como gostaria de repetir a experiência, de modo a aprofundar as dificuldades sentidas. Por fim, os alunos ao cogitarem sobre *os sucessos destas tarefas* reconhecem que a experiência foi positiva, argumentando que aprenderam a interpretar os símbolos e os cartoons, relacioná-los com o contexto histórico, assim como admitem que houve aproveitamento e realçam o ambiente vivido nas aulas.

3.1.3 Reflexões parcelares

Finda a análise sistemática da leitura e interpretação dos cartoons pelos alunos é possível apresentar algumas reflexões parcelares.

Na **1ª** ficha de trabalho, o Gr.1 responsável pela análise do cartoon **1.1** não manifestou qualquer problema na identificação das figuras humanas, reconhecendo, igualmente com facilidade, os vários elementos visuais e siglas que o cartoonista utilizou. No que aos intentos de Cid tocava, porém, os alunos não foram capazes de os explicar. Se é verdade afirmar que numa resposta anterior os alunos aludem ao sarcasmo e à ironia presentes no cartoon – estratégias gráficas por excelência dos cartoonistas, depois não conseguem desmontar o seu objectivo de forma explícita. Na quinta pergunta, os alunos recorreram à metáfora para definir o cartoon, demonstrando ter realizado uma boa interpretação do cartoon, aliado à criatividade, e permitindo retirar desse uma profusão de significados. No cartoon **1.2.**, o Gr.2, sentiu alguma dificuldade na identificação das figuras humanas no cartoon. Em contrapartida, respondeu com alguma facilidade à segunda pergunta que desmonta os vários planos do cartoon, bem como compreenderam a utilização da ironia e do sarcasmo pelo autor. A explicação da situação retratada foi manifestamente pobre, convocando informação histórica, mas de forma breve, o que pode ser explicado pela apetência pelo menor esforço possível, sem

dúvida um traço característico dessa turma. Em relação ao título, também o presente grupo demonstrou originalidade e criatividade e condensando nesse o retrato da época estudada. O Gr.3, ao analisar o cartoon **1.3**, fez uma boa identificação das figuras humanas presentes no cartoon, mas na explicação da simbologia, esta foi pobre e literal, o que inviabiliza uma boa/completa interpretação do mesmo, patente na questão 2. Na questão 3, o Gr.3 consegue descodificar que a utilização da palavra “presentes” corresponde a “programas/medidas políticas”, que possibilitariam desenvolver o país, mas queda-se por aí. Finalmente, à quarta pergunta, esse grupo replica com um título literal.

De um modo geral, sublinhe-se que, os vários grupos conseguiram, com maiores ou menores dificuldades, identificar as figuras presentes nos vários cartoons e reconhecer alguns símbolos iconográficos, que permitiram potenciar a boa interpretação dos cartoons. Compreenderam as várias analogias representadas nas iconografias, pelo menos as alusões mais directas, com o seu significado mais denotativo, embora seja de referir que a mobilização de conhecimento histórico ainda é reduzida e que as intencionalidades do caricaturista permaneçam ainda obscuras, directamente relacionado com a questão das fontes, no geral.

No que diz respeito ao cartoon **2**, incluído na **ficha** de trabalho **2**, os alunos conseguiram identificar a função /profissão das figuras e explicar os elementos visuais relevantes (particularmente os que expressavam a oposição /mudança), embora muitas respostas fossem consideradas incompletas e imprecisas. Tal poder-se-á explicar ou por dificuldades manifestas de compreensão das perguntas ou pela falta de atenção, de observação e de esforço no sentido de descodificar toda a simbologia presente no cartoon. Quanto aos intentos do autor, plasmados através das suas estratégias gráficas, os alunos conseguiram compreendê-las, um deles ainda mesmo antes de ter sido feita essa pergunta. A questão a propósito do público/reacções face ao cartoon, todos os alunos reconheceram adequadamente que aquele suscitaria, em função do posicionamento político e/ou grupo social, reacções diferentes, ou seja, apresentando uma sensibilidade para o multiperspectivismo. No que à contextualização concerne, esperar-se-ia que a maioria, que se limitou a referências breves e sumárias, apresentasse uma contextualização histórica, como aquelas que surgiram em alguns alunos.

Nas respostas ao cartoon **3 (Ficha de trabalho 3)**, os alunos mostram, mais uma vez, a tendência de sentirem dificuldade em identificarem as figuras, principalmente, quando se referem a personagens históricas ou aparecem simbolizando uma classe social. Neste caso, o

general Spínola foi a figura mais facilmente reconhecida, o que pode parecer uma contradição com a ideia anterior, mas que se explica pela incidência, desde o início da leccionação das aulas e recorrendo a imagens, vídeos, jornais, na figura dele. Em relação aos elementos visuais, novamente é de realçar a não identificação e descodificação dos elementos mais importantes, o que não impediu, porém, que a maioria tivesse feito uma correcta leitura da acção. Em relação à contextualização, os alunos responderam correctamente, havendo, no entanto, diferenças pois, ao passo que alguns se limitam a ideias sucintas, outros apresentam respostas desenvolvidas. Os alunos aduzem novamente, de forma desigual, sugestões para o título, recorrendo ao sentido de humor e a títulos muito sugestivos e profundos, enquanto outros ostentam literalmente o tema do cartoon.

Importa ainda constatar que não é consensual afirmar que os alunos que beneficiaram da legenda apresentaram uma melhor literacia visual e as ideias mais válidas historicamente. Uma das razões explicativas dessa afirmação pode ter a ver com a (não) compreensão da legenda, que acabou por enviesar, nalguns casos, a análise da iconografia.

3.2 Os mapas

3.2.1 A análise

À semelhança das tarefas com os cartoons, o trabalho com os mapas pretendeu, conforme alguns autores, como Mérenne-Schoumaker (1999) nomeadamente, que os alunos identificassem antes de mais os aspectos formais do mapa, ou seja, os seus elementos fundamentais, num segundo momento, o tema/assunto, o espaço de análise e o período que incide para, posteriormente, interpretá-lo, ou seja, descodificar os sinais gráficos que permitem aceder às informações principais, mas também sem nunca esquecer de questionar as intenções subjacentes. Os mapas escolhidos foram retirados dos diversos manuais escolares de Geografia e tiveram de subordinar-se à temática leccionada pelo professor -estagiário.

A análise será feita mapa a mapa. Apresentar-se-ão, sempre que relevante, a percentagem/ o número de respostas correctas, que se justifica pelo número de alunos – são quinze -, contrariamente, à História, onde militavam apenas 7 alunos.

Na **1ª ficha** de trabalho, encontramos o **1º** mapa do estudo, intitulado “A Constituição e a evolução da União Europeia”. A anteceder o mesmo, colocou-se um pequeno intróito que apresentava uma definição de mapa e frisava os seus elementos fundamentais.

No que se refere à análise dos dados propriamente dita, a pergunta **1.1**, que incidia sobre a identificação dos elementos, não colocou qualquer tipo de problema, sendo que a maioria dos alunos (T15/11) respondeu adequadamente (título, escala e legenda). Há dois alunos, que nas suas respostas apresentaram 3 elementos correctos, mas referiram a fonte, quando esta não estava presente. Os demais (2), ou por não perceberem a pergunta, ou por não saberem, mencionaram os 5 elementos, sendo que as suas respostas foram consideradas inválidas/erradas.

Para grande parte da turma, a questão **1.2** também não colocou entraves, visto que onze alunos (T15/11) responderam correctamente, embora haja a realçar algumas imprecisões, por exemplo, na questão do espaço de análise, onde apontam em vez do continente europeu/Europa, a União Europeia. Como exemplo de respostas consideradas válidas podemos apresentar a seguinte, *«O tema é a constituição e a evolução da UE entre 1958 e 2007, e o espaço de análise é a Europa»* (Al.4).

Houve dois alunos (T15/2) que não mencionaram o espaço de análise e outros dois, que além do anterior, não apontaram o período de referência. De salientar que, por outro lado, alguns alunos revelaram uma observação minuciosa e detectaram uma gralha do próprio mapa, pois neste consta a data de 1958, associada aos países fundadores, tendo estes alunos realçado, muito a propósito, que a data mais correcta seria 1957.

A interpretação do mapa, respeitante à questão **1.3**, afigurou-se mais problemática. A maioria (T15/8) apenas se limita a repetir o tema e a descrever que a diferentes alargamentos correspondem cores diferentes, tendo sido considerada uma resposta literal (com referência às cores - estratégia gráfica). Assim, podemos citar a resposta do aluno 1 que apontou que *«O mapa analisa-nos os diferentes países da União Europeia. Os países fundadores estão a verde escuro; os países do 1º alargamento estão a laranja; os países do 2º alargamento estão a cor-de-rosa escuro; os países do 3º alargamento estão a verde claro; o 4º alargamento está a amarelo; o 5º alargamento cor-de-rosa; e o 6º alargamento é azul.»* Resulta claro que compreenderam que os signos presentes nos mapas foram construídos a partir da variação visual da cor, mas há uma inexistência de explicação do fenómeno, de como ele decorre.

Por outro lado, seis alunos (T15/6) apenas consideraram, na interpretação, referir o assunto. Apenas um aluno (T15/1) apresenta aquilo que se esperaria de uma interpretação correcta/válida do mapa, aduzindo que:

«O mapa representa a constituição e a evolução da União Europeia. Mostra-nos os países fundadores (França, Itália, Eslovénia, Alemanha, Bélgica, Luxemburgo, Países Baixos) e mostra-nos o 1º alargamento (1973), o 2º alargamento (1981), o 3º alargamento (1986), o 4º alargamento (1995), o 5º alargamento (2004) e o 6º alargamento (2007).» (Al.15)

Mencionou os países fundadores e descreveu, de forma diacrónica, a evolução da UE até 2007. De frisar, no entanto, o erro de considerar que a Eslovénia é um dos países fundadores da UE, mas que pode explicar-se pelo facto de o mesmo aluno ter sido induzido pelo facto do nome do país estar parcialmente na cor verde escura, que correspondia aos países fundadores da UE. Esse aspecto remete igualmente e como desenvolvido no capítulo 1, para a questão da produção dos mapas e da proliferação de mapas com algumas falhas e/ou imprecisões nos manuais escolares. Ainda assim, o mapa não foi totalmente explorado, uma vez que nenhum aluno (T15/0) aludiu à questão da unificação da Alemanha, também ela representada no mapa.

Na realização dos cálculos relacionados com a escala do mapa, que correspondia à questão **1.4**, todos os alunos acertaram no valor correcto da distância entre Braga e Bruxelas (9,3cm), com a excepção do aluno 11 (T15/14).

Na **2ª ficha** de trabalho, que incorporou o mapa **2**, designado “As principais transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria”, esta voltou a apresentar algumas tendências que já tinham sido encontradas na primeira ficha de trabalho.

Deste modo, para a pergunta **1.1**, que visava a identificação no mapa dos elementos que estavam presentes, a esmagadora maioria dos alunos (T15/12) voltou a referir os principais elementos presentes no mapa em análise (legenda, título e escala), enquanto dois alunos acertaram em dois elementos e falharam no terceiro (um identificou o título como a fonte e outro não referiu o terceiro elemento). Houve, ainda, um aluno que acabou por referir todos os elementos fundamentais de um mapa, tendo sido considerada como resposta errada.

A questão **1.2**, que ambicionava que os alunos aduzissem o tema/assunto, o espaço de análise e o período enfocado, apresentou alguns obstáculos. Embora não haja nenhuma resposta errada e que todos os alunos, uns de forma mais correcta, outros de forma menos

correcta, afloraram o tema, o espaço de análise e o período de tempo, há que tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, apenas seis alunos (T15/6) apresentaram respostas que incidiram em cada tópico em específico. Nestas, destacam-se duas respostas que focaram

«O assunto tratado são as principais transformações da Europa de Leste. O espaço de análise é a Europa de Leste e situa-se temporalmente, após a Guerra Fria.» (Al.3)

«O mapa trata as principais transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria devido à queda do muro de Berlim e consequente desmoronamento dos regimes de ideologia comunista e a desintegração da União Soviética, de 1989 a 1991.» (Al. 6)

Algumas respostas (T15/4), apesar de referirem os vários tópicos de análise, demonstraram algumas imprecisões, erros, como é exemplificativo o caso do aluno 13, *«O mapa fala-nos sobre o desmoronamento da Jugoslávia, URSS e Checoslováquia e o consequente aparecimento de novos países. O espaço de análise é a Europa e o período de tempo é após 1951.»*. Esses alunos, ao optarem por apontar os vários casos de desmembramento /unificação /surgimento de novos países, não só não aludiram à unificação alemã, como erradamente situaram os acontecimentos retratados após o ano de 1951, quando a baliza temporal estabelecida deveria ter sido entre 1989 e 1991.

Outros limitaram-se apenas a referir que *«O tema que fala no mapa é as principais transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria.»* (Al. 8), não focando o aspecto temporal e espacial (mas que pode ser considerado implícito na resposta) (T15/5).

A questão **1.3**, que pedia uma interpretação mais específica do mapa, foi no cômputo geral bem sucedida, sendo, no entanto, notório a repetição das mesmas respostas, geralmente aos pares. Os alunos conseguiram Interpretações Completas, tocando em aspectos muito importantes, encontrando-se, neste caso, seis alunos (T15/6). Assim, podemos elencar a resposta do aluno 7 que sublinhou:

«O mapa trata as principais transformações da Europa de Leste após a Guerra Fria. Segundo este, podemos ver que ocorreram 4 grandes transformações, ou seja, uma unificação que é da Alemanha representada a verde e 3 desmembramentos; o da Checoslováquia que se divide em duas (República Checa e Eslováquia) representado a laranja; o da Jugoslávia que se divide em seis (Macedónia, Sérvia, Croácia, Eslovénia e Bósnia-Herzegovina) representado este a cor-de-rosa e por fim mas não menos importante, pois é o maior, temos o desmembramento da Rússia a amarelo que se divide em onze (Rússia, Arménia, Geórgia, Azerbaijão, Ucrânia, Bielorrússia, Lituânia, Letónia, Estónia, Cazaquistão e Moldávia).»

Afigura-se a resposta mais completa, abordando não só o tema do mapa, englobando as várias alterações/mudanças, mas também, descrevendo-as e associando-as às cores utilizadas no mapa. Há a enfatizar que esta resposta ocorre repetida mais duas vezes noutros dois alunos, o que pode ser comprovado pelo facto das três respostas apresentarem o mesmo

lapso, esquecendo-se de mencionar, no desmembramento da Jugoslávia, o caso de Montenegro, ainda que estejamos cientes das especificidades que envolveram esse país. Por outro lado, interessará apontar a resposta do aluno 14:

«O mapa fala-nos sobre o desmembramento da Jugoslávia, URSS e Checoslováquia e o conseqüente aparecimento de novos países. Os novos países formados por este desmembramento estão representados por cores. O mapa fala-nos também da unificação alemã que se deu em 1989 com a queda do muro de Berlim.»

Apesar de não explicar os vários desmembramentos, mobiliza conhecimento histórico e geográfico da aula, explica que a unificação alemã se ficou a dever à queda do muro de Berlim, e situa-a correctamente em 1989. Ainda dentro das seis respostas consideradas correctas/válidas, as duas últimas respostas destacam-se por aludirem ao facto de muitos dos países saídos desses desmembramentos aderirem à União Europeia, sendo, mais uma vez visível, a convocação de aprendizagens anteriores.

Depois, temos quatro respostas (T15/4) que podem ser alocadas na categoria de Interpretação Válida, embora com algumas imprecisões e/ou incompletas. Nessa categoria, podemos ainda dividi-las em dois grupos. Por um lado, o aluno 6, no seguimento da sua resposta anterior, apresenta uma resposta original, embora não concretize explicitamente nem a unificação alemã, nem os vários desmembramentos: *«Podemos verificar no mapa as conseqüências da queda do Muro de Berlim, desmoronamento dos regimes de ideologia comunista e a desintegração da União Soviética. Ou seja a fragmentação da Europa de Leste.»*. Por outro lado, repete-se a tendência já referida de encontrarem-se respostas repetidas, sendo aqui o caso das respostas dos 3 alunos que compõem o segundo grupo acima referido. Estes referem que *«O mapa fala-nos sobre o desenvolvimento da Jugoslávia, URSS e Checoslováquia e o conseqüente aparecimento de novos países e também nos fala da unificação alemã que se deu em 1995 com a queda do muro de Berlim.»* Os alunos são imprecisos na utilização do termo “desenvolvimento” e situam incorrectamente a queda do muro de Berlim em 1995.

Numa terceira categoria, apelidada de Interpretação literal, embora reconheça a estratégia gráfica da utilização das cores, três respostas (T15/3) podem ser assim designadas. Assim, esses alunos referem que *«O mapa refere as diferentes transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria. Como podemos analisar a verde é a unificação alemã, a laranja é o desmembramento da Checoslováquia, a cor-de-rosa é o desmembramento da Jugoslávia e a amarelo é o desmembramento da URSS.»*. Por fim, e ao aduzirem uma Resposta Literal, dois

alunos (T15/2) apontam redundantemente «*O mapa representa as principais transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria.*»

Finalmente, na questão **1.4**, que pretendia uma explicação de um dos elementos fundamentais de um mapa, designadamente a escala, todos os alunos responderam correctamente ao pedido, sendo possível, salientar respostas mais correctas e mais claras do que outras, mas permitindo afirmar que todos demonstram saber o que é e para que serve a escala.

A **3ª ficha** de trabalho apresentou dois mapas, subordinados às localizações absolutas e relativas e às questões envolvendo a produção dos mapas e as visões subjacentes.

Mais uma vez e cumprindo o intuito de ensinar aos alunos as várias fases de análise de um mapa, a questão **1.1** aludiu à identificação dos elementos fundamentais presentes no mapa. Ao contrário do que acontecera nas fichas anteriores, houve apenas três alunos (T15/3) que mencionaram respostas válidas, referindo a fonte e a escala. Dois terços da turma (T15/10), além de referir esses dois elementos, assinalaram por confusão outro elemento, nuns casos pensavam que estava também presente a legenda ou apontando as coordenadas geográficas. Consideraram-se, ainda, duas respostas erradas (T15/2), pois afiançaram como estando presentes no mapa quatro elementos, nomeadamente, a legenda, a escala, o título e a orientação. Além de mencionarem alguns que não estavam, não apontaram a fonte.

No que à questão **1.2** concerne, que visava justificar as razões pelas quais a localização absoluta permitia ultrapassar as limitações da localização relativa, não houve nenhuma resposta considerada errada/inválida. Tal não anula que apenas 2 alunos (T15/2) tenham conseguido formular uma resposta completa, justificando a afirmação referindo que é mais precisa por basear-se, não em pontos cardeais que variam consoante a nossa posição, mas pelas coordenadas geográficas. Assim, o aluno 14, aponta que «*Sim, pois a localização absoluta é uma localização mais precisa onde se recorrem a coordenadas que são pontos de meridianos e paralelos que determinam os lugares*». Por seu turno, outro aluno rematou que «*Na localização absoluta a vantagem é que é mais exacta porque nos dá a latitude e longitude*» (Al.10).

Num segundo patamar, alocamos quatro respostas (T15/4), que, embora digam que a localização absoluta é mais precisa, exacta porque oferece as coordenadas ou valores para o GPS, não explicitam/justificam devidamente a relação (causa/efeito) e porque a localização

absoluta supera as limitações da localização relativa. Eis dois exemplos: «*Porque é mais precisa e usa as coordenadas geográficas.*» (Al.11), e «*A localização absoluta é precisa, exacta e dá valores que servem de referência p. e. ao GPS.*» (Al.9). Os restantes alunos (T15/9) limitam-se a referir simplesmente que «*Recorremos à localização absoluta, porque é uma localização muito mais precisa.*» (Al.15).

Em relação às perguntas **1.3** e **1.4**, pedia-se aos alunos que apontassem no mapa os lugares A (Latitude: 40° N; Longitude: 0°), B (Latitude: 20° S; Longitude: 160° E) e C (Latitude: 0°; Longitude: 80° W) e que, posteriormente, assinalassem os círculos máximos de referência (Equador e Greenwich) e um círculo menor. Assim, quase todos os alunos responderam acertadamente ao primeiro pedido (T15/14), e somente um aluno (T15/1) errou na localização do lugar C. No que toca à marcação dos círculos de referência diz respeito, onze alunos (T15/11) conseguiram fazê-lo, aduzindo como círculos máximos de referência o equador e o meridiano de Greenwich e desenharam, igualmente, um círculo menor, havendo, inclusivamente, alguns que apontaram os trópicos de Câncer e de Capricórnio. Nas restantes quatro respostas (T15/4), os alunos, geralmente, acertaram numa das alíneas e apresentaram a outra alínea incompleta. Apenas um destes, assinalou Greenwich como um círculo menor, constituindo-se o único erro explícito, pois houve casos que ao desenharem as linhas do equador e do meridiano de Greenwich poderiam pensar que um deles seria um círculo máximo e outro menor.

A questão **1.5** que indagava sobre as possíveis intenções ou visões do mundo subjacentes à sua produção, que vai de encontro à nossa análise de modo a tentarmos perceber que tipo de interpretação os alunos realizam, neste caso, com mapas, suscitou, à partida, inúmeras dúvidas aos alunos. Nesse sentido, não é de admirar que a maior parte dos alunos não tenha frisado os aspectos mais válidos quanto a esse mapa, fazendo uma interpretação errada do mesmo, ao remeter para questões de produtividade e ao querer ver, nas diferenças de cores, diferenças de importância, produtividade ou assimetrias políticas entre os países. Sintomático do referido pode ser o caso do aluno 1, «*Com este mapa o autor refere-se aos países que são mais produtivos por exemplo os países como EUA, Japão e a China estão mais escuros que o México e a Gronulândia.*». Além dessas respostas, encontram-se outras que explanam a questão do planisfério, «*O planisfério tem como vantagem a vista do Mundo todo mas distorce as distâncias. O autor pretende salientar as diferentes políticas adoptadas pelos países. Como a Europa está no centro do Mundo está no centro das atenções.*» (Al.10).

Ainda assim, houve algumas respostas que afloraram ligeiramente ideias válidas sobre as concepções e visões inerentes ao planisfério apresentado. O aluno 4, na parte final da sua resposta mencionou que *«(a) Europa localiza-se no centro, talvez porque as primeiras civilizações do mundo tiveram raiz aí e também na África»*, o que vai ao encontro de outro aluno que salienta que *«(o) autor quer mostrar que os países mais importantes para ele se encontram no 'centro' e que os continentes mais importantes para ele são África, Europa e América como se esses três dominassem o mundo.»* (Al.7). Por fim, o aluno 14 comenta que *«(e)ste planisfério foi elaborado com o continente Europa no centro do mundo e a sua localização em relação aos outros. Com este mapa podemos observar que a Europa domina os centros dos mapas no mundo e nos mapas mais comuns a Europa fica sempre no centro do mundo.»*

Estes alunos conseguiram, de certo modo, invocar algumas ideias válidas sobre as intenções ou visões do mundo subjacentes. Assim, o aluno 7 ao afirmar que os países mais importantes encontram-se na Europa, na América e na África e que são estes que dominam o mundo, daí estarem no centro do planisfério, embora para a África pareça incorrecto (e de um certo ponto de vista é), tal ideia pode justificar-se com o argumento apresentado pelo seu colega, pois o aluno 4, mobilizando conhecimento histórico, aduz que fora na África (e na Europa) que surgiram as primeiras civilizações (poderá querer dizer, a humanidade). Tal entronca no discurso do aluno 14, que apresentando um discurso declarativo mais claro e assertivo, sublinha que é na Europa, talvez por ser o continente que dominou o Mundo durante a Idade Média e Moderna e assim a cartografia e a sua produção, difundiu os mapas onde o continente europeu está no centro. Tal revela a visão eurocêntrica subjacente aos planisférios com que os alunos estão habituados a lidar.

3.1.2 A metacognição dos alunos (mapas)

Ulteriormente às tarefas de interpretação dos mapas, e como sucedido nas aulas de História, foi apresentada uma ficha de metacognição processual aos 15 alunos de Geografia, obedecendo aos objectivos anteriormente enunciados.

Os alunos consideraram, na sua maioria (T15/12), que *o objectivo* das tarefas fora a apresentação de explicações, seguindo-se em número de ocorrências o objectivo de interpretar os mapas (T15/7), o conhecer dos códigos e símbolos usados nos mapas (T15/5) e por último,

a formulação de perguntas a partir da leitura dos mapas (T15/3). Com base nestes dados, podemos afirmar que os alunos não perceberam totalmente as finalidades das tarefas, uma vez que não reconheceram maioritariamente os objectivos de interpretar os mapas temáticos e o conhecer os códigos e símbolos usados nos mapas como os principais, apontando, inclusivamente, alguns que não foram alvo do nosso estudo.

Ao reflectirem sobre *as dificuldades* que sentiram, os alunos enfatizaram principalmente não terem conseguido estabelecer relações entre os acontecimentos (tema) e os países ou regiões assinalados no mapa (T15/7), sucedendo-se três, a saber: não conseguiram interpretar os símbolos representados nos mapas; não conseguiram identificar qual o tema do mapa; não conseguiram fazer os cálculos necessários para obter a escala, com duas respostas cada (T15/2). De referir ainda que três alunos (T15/3) não responderam à pergunta. De facto, neste caso, os alunos demonstram ter consciência exacta das suas dificuldades de interpretação, e das dificuldades nos cálculos da escala. Para a resolução das dificuldades apontadas, os alunos mencionaram ter pedido ajuda para «saber o que escrever», «interpretar o mapa», «saber o que era pedido na pergunta» e «relacionar os mapas com a temática», solicitando a ajuda preferencialmente ao professor (T15/10) e aos colegas (T15/7). Dois alunos referiram ter ultrapassado autonomamente as dificuldades. Sobre a melhor forma de trabalhar os mapas, defendem que o ideal seria trabalhar em pares (T15/10), justificando que ele «promove a entajuda nos conhecimentos» e «permite discutir sobre o assunto». Houve dois alunos (T15/2), que afirmam que trabalhar «em grupo seria mais interessante», e apenas um (T15/1) opta pelo trabalho com a classe toda e outro (T15/1) para trabalho individual.

Os alunos da turma, ao *auto-avaliarem-se*, afirmam terem-se concentrado (T15/10) e esforçado muito (T15/10) na resolução das fichas, sendo que 5 alunos (T15/5) admitiram terem estado pouco concentrados e pouco empenhados. Curiosamente, doze (T15/12) gostaria que a experiência se repetisse e gostariam, de forma análoga, que ela fosse aprofundada de modo a resolver as dificuldades dos mesmos.

Por fim, relativamente aos *sucessos*, os alunos constataram que a experiência foi importante para relembrar e consolidar as aprendizagens prévias, possibilita a construção de novas aprendizagens, e que os prepara de uma forma interessante para os exames. Concluiu-se que, embora a nossa opinião em relação ao empenho e dedicação dos alunos seja divergente, eles reconhecem a importância e validade das tarefas realizadas, o que, em última análise, era o nosso intuito fundamental.

3.2.3 Reflexões parcelares

No 1º mapa (**1ª ficha** de trabalho), os alunos identificaram facilmente os elementos fundamentais de um mapa e de uma forma geral, o mesmo pode ser dito na identificação do tema, espaço e período de análise. No entanto, foram gritantes as dificuldades de interpretação de mapas. Esta incapacidade de interpretação poderá estar relacionada com a literacia dos alunos, respeitante não só especificamente às imagens, mas à faculdade de compreensão de documentos verbais escritos. Convém, ainda, referir que ao longo das respostas detectaram-se respostas decalcadas/iguais, principalmente aos pares, o que pode indiciar uma espécie de trabalho de pares, no mínimo. Nos cálculos relacionados com a escala, contempla-se uma correcta leitura e compreensão da escala, verificando-se a compreensão dos comprimentos e das áreas traduzidas pelo mapa.

No 2º mapa (**2ª ficha** de trabalho), quase todos os alunos ultrapassaram a primeira questão com facilidade, que incidia novamente sobre os aspectos formais do mapa, nomeadamente os seus elementos. Fundamental antes de poder interpretar o mapa, face à tarefa de definir o tema, o espaço de análise e o período de análise, por seu turno, esta despoletou algumas dificuldades, principalmente, pelo facto dos alunos não terem mencionado - ou por não saberem ou por não se esforçarem - o espaço e período de análise. Houve, ainda, alguns casos, em que interpretaram erradamente o período de análise. Nesse mapa, os alunos apresentam uma boa interpretação do mesmo, sendo de salientar o caso em que convocaram informação implícita do mapa. Os alunos não só conseguiram calcular a escala na ficha anterior, como nesta, apresentam uma correcta definição daquela.

Por fim, na **3ª** ficha de trabalho, os alunos tiveram algumas dificuldades na identificação dos elementos do mapa (**3º** mapa). Neste momento, podemos afirmar que em relação ao título, à escala e à legenda os alunos não demonstraram problemas, em relação a outros elementos, como a fonte, por exemplo, alguns alunos confundem-na com o título. Além dos 5 elementos fundamentais, aduziram por vezes outros aspectos que não fazem parte desses elementos fundamentais. Quando confrontados com a distinção localização absoluta/localização relativa, surge claro que embora percebam que a primeira é mais precisa que a segunda, poucos conseguem explicar as razões. Por outro lado, revelaram uma correcta leitura das coordenadas geográficas, ao serem bem sucedidos na marcação dos vários lugares no mapa, demonstrando terem construído várias noções cartogeográficas, entre outras, de orientação e de localização.

Em consentâneo, com o referido anteriormente, os alunos, globalmente, reconhecem as diferenças entre círculos máximos de referência e círculos menores. Por fim, na explicação das visões subjacentes ao **4º** mapa, os alunos atêm-se a ideias pouco válidas, não conseguindo ter consciência das generalizações oriundas de concepções e representações eurocêntricas.

REFLEXÕES FINAIS

Este capítulo final pretende apresentar respostas à pergunta de investigação que definimos como principal neste estudo:

- Que tipo de leitura e interpretação os alunos adoptam perante cartoons e mapas respectivamente nas aulas de História e de Geografia?

Ambicionávamos compreender, tendo por base as respostas dos alunos, o modo como os alunos analisam os cartoons e os mapas, perceber a forma como eles encaram essas fontes e que elementos, gráficos, simbólicos, e conhecimento, históricos e geográficos conseguem mobilizar na sua leitura e interpretação. De seguida, apresentaremos algumas *limitações* do nosso estudo, e aduzir algumas *implicações* para os ensinamentos da História e de Geografia. Por fim, teceremos breves considerações sobre o mestrado.

1. A leitura e a interpretação dos cartoons e dos mapas

Com base na leitura das fichas de trabalho referentes aos ***cartoons***, e notas de campo pessoais, podemos concluir que estamos perante alunos que não revelaram respostas muito desenvolvidas, principalmente, tratando-se de alunos do ensino secundário, sendo de esperar que as respostas fossem mais ricas e mais desenvolvidas. Ainda assim, o facto de serem alunos de ciências socioeconómicas poderá justificar tal ocorrência em certa medida, já que nesse curso a predominância é dada à dimensão económica.

Pontualmente, registaram-se algumas respostas que indiciam uma boa leitura e interpretação de cartoons, através da apresentação não só de significados manifestados, como associativos. Limitaram-se, em muitos casos, a fazer uma análise literal dos cartoons, sendo raras as respostas completas às perguntas que tinham em consideração, paralelamente, os

vários elementos, estratégias gráficas e intenções do cartoon. Tal poderá ser originado por não quererem sair da sua “zona de conforto”, no sentido em que fazem o mínimo para responder às perguntas. As respostas mais completas predominam nas perguntas de contextualização, quando os alunos invocam conteúdos históricos trabalhos na aula, ou prévios, de modo a construir as respostas. Por não ser um exercício frequente, ainda têm dificuldade em dar azos à liberdade criativa, o que explica a pobreza dos títulos sugeridos.

Pensa-se, igualmente, que sem os guiões de análise os alunos não teriam conseguido analisar os cartoons, uma vez que aqueles possibilitaram focar determinados aspectos e orientá-los, ao definir as etapas de análise. Assim, diríamos que, *grosso modo*, a turma oscilava entre *Leitura e interpretação literal e parcelar* e uma *Leitura e interpretação visual tendencialmente histórica*.

Vários problemas ainda obstam para que esses alunos consigam desenvolver uma completa literacia visual histórica, na acepção de Cunha (2009). Em primeiro lugar, os alunos indiciam ainda não encararem a caricatura nem como uma fonte histórica, nem como um documento que apresenta intencionalidades e um forte pendor crítico. Outro dos problemas pode ser explicado por aquilo que Messaris argumenta. Segundo este (cit. Damásio, 2001: 131), «a interpretação do sentido correcto de uma imagem audiovisual não está dependente de uma literatura específica de leitura dessa mesma imagem, mas antes pelo contrário de uma literacia de base – literacia da língua escrita – possuída previamente pelo sujeito».

Apresentaram alguma relutância no preenchimento das fichas de trabalho, pois estivemos perante uma turma que tende a desistir perante a mínima dificuldade, não apresentando resiliência face a isso, ou quando a tarefa envolve esforço. Outra questão que surgiu clara para nós foi a presença de ideias contraditórias patentes inclusive no mesmo cartoon. Vários foram os casos em que apresentavam respostas completas e reveladoras de uma minuciosa observação numas perguntas, e noutras, além de não demonstrarem a mesma atenção, por vezes, acabavam por cair em contradições e ou mesmo em erro.

Quanto à leitura e interpretação dos **mapas**, os alunos patentearam conhecer os elementos formais do mapa, respondendo, no geral, com bastante à vontade a essas questões. Insistimos, nas fichas de trabalho, nas questões referentes à escala e à localização absoluta e relativa, competências específicas da Geografia, e nestas os alunos ultrapassaram, igualmente, as dificuldades.

Todavia, os problemas surgiram quando confrontados com a necessidade de interpretar as perguntas relativas ao tema, espaço de análise e período de referência; as perguntas que pediam uma interpretação do mapa e a que inquiria sobre a produção do mapa/intenções do autor. Nesse tipo de pergunta, as dificuldades foram enormes, o que revela problemas que extravasam a disciplina da Geografia, e remetem para problemas adstritos a competências básicas de literacia, tendência verificada e comprovada também com os alunos de História. No que concerne às intenções do autor, a turma, no geral, não questiona ainda, de forma sistemática e intencional, o mapa como fonte, sujeita, inevitavelmente, a manipulações e como veículo de reprodução de ideias.

Assim, em consentâneo com o explanado no capítulo teórico, os alunos do estudo demonstraram saber que os mapas são uma representação abstracta e convencional da realidade (Mérenne-Schoumaker, 1999). Transpareceu, de igual forma, nalgumas respostas, que estavam cientes da questão das deformações dos mapas e que a maior parte construiu várias noções cartogeográficas: orientação, localização relativa e absoluta, esta através das coordenadas geográficas (latitude e longitude) e a questão das escalas.

No entanto, as dificuldades de interpretação e a não concepção «(d)o espaço como produto das relações da sociedade» (Lunkes & Martins, s/ data: 18), leva-nos a concluir que oscilam entre uma leitura e interpretação literal do mapa, focando os seus aspectos formais e a utilização das técnicas de representação dos fenómenos e uma interpretação tendencialmente geográfica, conseguindo apresentar além de denotativa, uma leitura conotativa e convocando conhecimento geográfico.

Em termos de esforço, resiliência e vontade na realização das fichas, à semelhança dos seus colegas de História, os alunos manifestaram relutância na sua realização, surgindo-nos claro para nós, que os mesmos têm mais potencial do que o explicitado.

Estas conclusões merecem-nos alguma reflexão.

Em primeiro lugar, constatou-se, de forma inegável, que os alunos oscilavam nas suas performances, apresentando numas fichas, leituras bastante ricas, e noutras respostas mais lineares. Tal vem comprovar no seguimento dos estudos de Piaget, que os alunos e os seus processos cognitivos não são totalmente estáveis, podendo apresentar o mesmo aluno, e agora aplicando aos padrões de interpretação, uma leitura e interpretação literal nuns momentos, e

noutros, destacar-se com uma leitura e interpretação tendencialmente fundamentada e contextualizada.

Em segundo lugar, constatamos que a compreensão e expressão linguística são decisivas. Os alunos devem desenvolver essa competência, pois não ser competente a esse nível origina dificuldades na análise das imagens. Como pôde ser observado, além de exibirem uma sintaxe muito pobre, não se verificou uma melhor compreensão das imagens, quando por exemplo, no cartoon 3, alguns alunos tiveram acesso à legenda e outros não. Além disso, como constata Alegria (2005), mesmo quando se é competente na expressão linguística, esta pode ser um entrave ao não traduzir a globalidade de significados de uma imagem. Por conseguinte, o ideal será contextualizar as imagens e acompanhá-las, nalguns casos, com um documento verbal escrito, que poderá contribuir, como atesta Porscher (cit. Alegria, 2005: 182) «duas funções: a de âncora e a de substituição. A primeira consiste em indicar o “bom nível de leitura”, o que decorre da inevitável polissemia da imagem. É a sugestão do que deve ser privilegiado, entre a diversidade possível de interpretações. A função de substituição ocorre quando a mensagem linguística complementa carências expressivas da imagem». Com o cruzamento de fontes, os alunos poderão trabalhar paralelamente as competências ligadas à análise de documentos verbais escritos e documentos iconográficos.

Por fim, em terceiro lugar, restam dúvidas sobre a possibilidade de estabelecer uma relação directa entre bons alunos e boas interpretações a que alguns autores aludem. Esta ocorre, segundo a nossa experiência, se considerarmos como sinónimo de ser bom aluno aquele que obtém bons resultados nos testes que predominantemente apelam à memória e à compreensão, domínios simples da cognição. Outra será a relação se considerarmos bons alunos, aqueles que estratégias e processos cognitivos, apreendem a informação e resolvem problemas. Das respostas analisadas, o que se pode concluir é que os alunos que têm melhores notas são aqueles que mobilizam, de facto, o conhecimento histórico e geográfico, de uma forma sistemática, consistente e relevante. Mas esta definição pode não abranger, porém, a compreensão das várias estratégias e técnicas gráficas utilizadas pelos autores dos cartoons e dos mapas, as simbologias, e ou ainda as intencionalidade dos autores dessas fontes. Só a conjugação de todos estes saberes, substantivo, conceptual e procedimental, nos permitirá falar de uma verdadeira literacia visual história e geográfica.

2. Limitações e implicações

Assim, em primeiro lugar, ao reflectir sobre o estudo desenvolvido, algumas limitações devem ser elencadas. Primeiramente, pensamos que as fichas de trabalho foram em número excessivo e teria sido, talvez, mais proveitoso explorar mais aprofundadamente uma ou duas fichas. Embora estivéssemos condicionados, poderia ter tido vantagens se implementássemos uma única ficha de trabalho sobre cartoons e outra sobre mapas e explorá-las numa aula de quarenta e cinco minutos. Em segundo lugar, devemos salientar o tempo dispendido pelos alunos na resolução das fichas de trabalho e o pouco envolvimento de alguns alunos levando à necessidade de serem finalizadas em casa, o que não se constitui como solução ideal, uma vez que teve, nalguns casos, como consequência, o surgimento de respostas idênticas. No que ao envolvimento e enunciados dos alunos concerne, pensa-se que, por ser a primeira vez que executam nas disciplinas de História e de Geografia um trabalho consistente e focalizado de exploração de fontes icónicas e cartográficas, e atentando a alguns aspectos que nos testes ou nos exames não são considerados, os alunos evidenciaram dificuldades. Perante estas, apresentaram resistência ao envolvimento nas tarefas, dando respostas breves, quando se percebe que esses alunos apresentam claramente potencial para outras mais sofisticadas. Poder-se-á aduzir para tal resistência, o facto dos guiões de questionamento histórico e geográfico presentes nas fichas de trabalho serem de algum modo repetitivos. Mas esta opção foi intencional para cumprir um dos nossos objectivos, ou seja, que os alunos aprendessem um esquema analítico de cartoons e mapas. Duas das dimensões deste esquema que não foram aprofundadas, foi, no caso da História, a da corroboração heurística, que contempla o cruzamento com outras fontes; e na Geografia, a presença de questões sobre o autor e as suas intencionalidades. Ainda assim, nesta disciplina, a última questão referente ao mapa 4 da 3ª ficha de trabalho, pretendeu tocar precisamente na questão do autor e das visões subjacentes à produção do mapa. Reconhece-se, que faltou uma preparação prévia e ou uma sensibilização forte para que as respostas tivessem sido melhor sucedidas.

Por fim, é de sublinhar que as categorias de análise utilizadas na análise das respostas que focalizaram os mapas não foram alvo de reflexão nem maturação suficiente, o que se explica pelo facto de não haver, pelo menos que seja do nosso conhecimento, estudos com outras categorias em que nos pudéssemos ancorar.

O produto final do trajecto vivido no mestrado, o Relatório de Estágio, tem **implicações** para o (nosso) ensino da História e de Geografia. O projecto afigura-se, indubitavelmente, como uma mais-valia, um instrumento extremamente válido na formação de um professor -investigador. Almeja-se que todos, e cada professor, desenvolvam esse percurso com os alunos, desde a observação e diagnóstico das dificuldades da turma, até ao desenho de um projecto para aplicar com esses alunos, recolhendo dessa forma um conjunto de dados, que o próprio possa analisar e construir a partir daí aprendizagens. Tal permite, simultaneamente, beneficiar os alunos ao enriquecer a aprendizagem dos mesmos, e aos professores tornaram-se cada vez melhores pedagogos. No nosso caso, e uma das razões mais fortes pela escolha do nosso tema, - a literacia visual de cartoons e mapas, possibilitou colmatarmos algumas das nossas lacunas, marcas do ensino com as quais nos fomos enformando.

No caso dos alunos, estes passaram a ter uma sensibilidade diferente para a análise de imagens diz respeito. Como aduz Alegria (2005), é por transmitir uma ideia de 'realidade' e de 'naturalidade', por considerar-se uma linguagem universal ou subjectiva, que pode estar a razão pela que se desvaloriza a sua análise e o seu estudo. Porém, nada poderia ser tão ilusório do que o facto da imagem, por assemelhar-se a qualquer coisa – embora se torne claro que por assemelhar-se, não é uma a coisa em si, mas uma representação, algo que evoca algo -, induza o observador em erro e a achar que está perante a realidade (Alegria, 2005). Para mais, as imagens são polissémicas e geram várias leituras. Assim, interessa não só ficar pela percepção, através da qual identificamos /reconhecemos um conteúdo (Ibidem), ou seja, a leitura instrumental, segundo as categorias de Werner, algo que quer o ensino da História, quer o ensino da Geografia têm encorajado na busca por mensagens predefinidas e estáveis, usadas para suportar textos escritos (Fasulo et al., 1998; Stradling, 2001; Werner, 2002). Importará fundamental e preferencialmente, adoptar uma leitura conotativa, almejar descobrir «as potenciais associações que a leitura possibilita» (Alegria, 2005: 183), as mensagens explícitas e implícitas da imagem, e conferirmos sentido a um texto, escrito, figurativo ou de outro tipo, cujo significado pode não estar visível (Ibidem).

Como «*a pedra angular do currículo*» (Pacheco, 2008), embora dentro de uma lógica centralizadora e asfixiante, o professor deve conceber as suas disciplinas como potenciadoras de competências relevantes no mundo actual. O trabalho com fontes de natureza icónica e o desenvolvimento da literacia visual história e geográfica facilita a aprendizagem dos alunos, visto que promove competências adstritas ao processo de análise crítica.

No caso dos cartoons, imagens carregadas de simbologia e de efeitos humorísticos oprimidos por um frequente exagero, que promovem casos continuados de analogias, de forma a levar o leitor a perceber outras visões sobre uma determinada temática, incrementam, nos alunos, o prazer (e poder) de encontrar múltiplos sentidos na arte, cultivam o multiperspectivismo e a empatia histórica. Assim, afiguram-se meios eficazes para a compreensão do passado, na tentativa de construí-lo através de diferentes agentes históricos, sejam historiadores, professores ou alunos.

O mapa, por seu turno, através do sistema de signo, da redução e da projecção que utiliza, permite leituras não só denotativas, como também conotativas, ou seja, desenvolve não só percepção como a representação (Alegria, 2005). Se a primeira significa reconhecer os objectos na sua presença, a segunda exige evocar os objectos na sua ausência (Ibidem). Segundo a autora, «qualquer representação é um acto de criação fundado na aparência; é uma forma de apreensão do mundo, pessoal e subjectiva» e, por conseguinte, «a representação (...) exige não só que se conheçam os símbolos de uma dada sociedade, como o contexto cultural da comunicação visual, para se passar do icónico ao simbólico, da denotação à conotação» (Op. Cit: 183). Por isso, também os mapas transportam consigo uma história, um conjunto de informações, que exibem o selo do pretensamente neutro e científico, que deve ser sujeito a uma observação multiperspectivada.

Nesse caminho de aprendizagem, defendemos ainda que o professor deve implementar tarefas de metacognição, como incluímos no nosso procedimento de investigação, que se revelam essenciais para que os alunos monitorizem o seu conhecimento e as suas aprendizagens. No nosso estudo, e concordando com aquilo que Melo, Coelho & Santos (2010), realçam, sentimos que é desejável, no trabalho de exploração de fontes icónicas, iniciá-lo em seio de grande grupo, afigurando-se o professor como o mediador e sintetizador das ideias e posteriormente, alternar para situações de trabalho individual. Tal potenciará não só a competência de saber ouvir, discutir pontos de vista como também respeitar os ritmos de cada um. Depois, afigura-se transversal ao trabalho com as fontes icónicas, a importância e a necessidade dos professores valorizarem a história cultural e a geografia cultural, dando relevo às suas experiências, sentimentos, crenças e valores em relação às pessoas e artistas do passado (ibidem). Essa dimensão de multiperspectivismo fomentará que os alunos possam abraçar «vários pontos de vista de modo a prevenir a presença de generalizações tácitas, e que

mesmo num determinado tempo /espaço existiram uma multiplicidade de vozes» (Op. Cit: s/pág.).

Por fim, considerando a literacia visual histórica e a geográfica, como um processo aberto e nunca terminado, crê-se que «é uma das faces da cidadania pois permite que os alunos possam adoptar pontos de vista críticos e pró-activos como consumidores e actores sociais, reagindo, contestando e quebrando com actos, padrões e regras historicamente determinados por uma cultura dominante» (Op. Cit: s/pág.) e inseridos num espaço geográfico. Esse quadro amplo e ambicioso possibilitará que a História e a Geografia, desenvolvendo uma série de competências, sejam consideradas (novamente) indispensáveis, pois «(t)udo o que é humano se passa no tempo e no espaço e tem actores e responsáveis» (Mattoso, 1998, s/pág.) e «(q)uase tudo o que se passa no mundo que habitamos tem uma componente espacial» (Alegria, 2002: 93), respectivamente.

Face a esse desiderato, o nosso estudo constitui-se apenas um primeiro passo nesse sentido.

3. O Mestrado de Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O mestrado subdivide-se em dois anos, sendo o primeiro totalmente curricular e o segundo, aliando ao estágio profissional, uma parte curricular.

No respeitante ao primeiro ano de mestrado, pensamos que este se encontra bem estruturado, o que possibilitou o desenvolvimento do nosso perfil em várias áreas de saber, designadamente, na Psicologia, na Sociologia, nos estudos sobre o Currículo, entre outros.

O segundo ano de mestrado, por seu turno, envolve já questões que devem ser atentadas. Assim, estruturalmente, há alguns aspectos a referir.

A primeira questão prende-se com a definição do tema de investigação e do desenho da proposta do projecto. Em nossa opinião, esse passo deve ser antecipado para os primeiros meses do ano lectivo - Setembro e Outubro - e não prolongar-se para os meses de Dezembro ou Janeiro, pois tal aproximação às aulas leccionadas prejudicou e prejudicará, o aluno/ professor - estagiário.

A segunda questão procura reflectir sobre as unidades curriculares organizadas em módulos e sub-módulos. Esta opção liga-se fundamentalmente com o desiderato de criar espaços de aprendizagem nos quais os alunos/ professores -estagiários explanem questões inerentes ao projecto. Em teoria, essa pretensão é defensável, mas na prática apresentou muitas fragilidades, que poderiam ser ultrapassadas se tivesse ocorrido uma coordenação entre os vários professores e a supervisora (responsável pelo acompanhamento do projecto), para que essas horas sejam, de facto, aproveitadas no desenvolvimento do projecto. Ao não ter adoptado essa função, essa carga lectiva retirou tempo que teria sido fundamental para propiciar uma reflexão mais intensa, uma maior maturação das ideias.

Em terceiro lugar, é de salientar que, neste novo modelo de estágio, a componente de leccionação fica para segundo plano, perdendo como dizíamos inicialmente, uma importância real e simbólica. Perante as poucas horas de leccionação, a margem para a implementação do projecto é limitada, facto que deriva de não termos o estatuto de professor responsável por uma turma, levando à perda de uma certa autoridade, e legitimidade na condução da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Pensamos, por fim, que o peso que o desenvolvimento do projecto apresenta, que se consubstancia no Relatório de Estágio, é desproporcional e injusto face ao restante trabalho que o professor -estagiário é incumbido ao longo do ano de estágio.

Por fim, desejo enfatizar, o prazer, a satisfação e o orgulho de ter frequentado o Mestrado de Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que possibilitou expandir um conjunto de experiências e de aprendizagens, um questionamento permanente e profícuo. Espero – e utilizo propositadamente a primeira pessoa – que o meu exemplo e o dos meus colegas possam ter ajudado a clarificar um caminho melhor que, permitirá que os próximos alunos/ professores -estagiários possam usufruir de toda a potencialidade do mestrado, em nome da educação, do ensino e em última análise, dos alunos.

Diz-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu lembrar-me-ei.
Envolve-me e eu aprenderei.
(Provérbio chinês).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegria, Maria Fernanda (2002). As recentes alterações no currículo obrigatório da geografia em Portugal (1989-2001). In *Finisterra*, XXXVII, 73: 81-98.
(<http://www.ceg.ul.pt/finisterra/>)
- Alegria, Maria Fernanda (2005). Representações sobre a imagem na aprendizagem geográfica. In *Finisterra*, XL, 79: 177-193. (<http://www.ceg.ul.pt/finisterra/>)
- Alexandre, Fernando & Diogo, José (1993). *Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora. 2.^a Edição.
- Almeida, Leandro & Morais, Maria de Fátima (1997). *Programa Promoção Cognitiva*. Barcelos: Didálvi.
- Almeida, Rosângela Doin de; Passini, Elza Yasuko (2004). *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto.
- Archela, Rosely Sampaio & Théry, Hervé (2008). Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos. *Confins* (Revista online), 3. Consultado em 2/11/2009, <http://confins.revues.org/index3483.html>.
- Ashby, Rosalyn (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In Isabel Barca (Org.) *Educação Histórica e Museus*. Actas das 2.^{as} jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP. Universidade do Minho.
- Barca, Isabel (2004). Aula oficina: Do Projecto à Avaliação. In Isabel Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIED: 131-144.
- Barca, Isabel (Org.) (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIED.
- Barton, Keith (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. In Isabel Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho: 11-27.

- Calado, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Castellar, Sonia Maria Vanzella (2005). Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In *Caderno Cedes*. Campinas, Vol.25 /66: 209-225. Consultado em 3/11/2009, www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200005&script=sci_arttext
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, Maria Alice Alves da (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de história: um estudo no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, Angelina Maria Lopes da (2009). *O cartaz como arma de propaganda: a literacia visual histórica de alunos de 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, Maria Helena (Coord.) (1995). *Os mapas em Portugal: da tradição aos novos rumos da cartografia*. Cadernos Penélope, n.º 2. Lisboa: Edições Cosmos.
- Dias, Maria Helena (2007). *Cartografia Temática: programa. Relatório n.º 6*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Fosnot, Catherine Twoney (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Francischetti, Mafalda Nesi (s/ data). *A cartografia no ensino -aprendizagem da Geografia*. Consultado em 24/09/2009, URL: [://bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf](http://bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf)
- Freire, Paulo (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, Carlos Alberto (2008). *Escola Pública em Portugal: o grau zero da formação cívica e democrática?* Universidade do Minho. Texto de apoio.
- Lima, Licínio C. (org.) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lunkes, Rui Pedro & Martins, Gilberto (s/ data). *Alfabetização cartográfica: um desafio para o ensino de geografia*. (Origem não identificada).
- Mattoso, José (1998). *A História no Ensino Básico e Secundário*. A.P.H.

- Melo, Maria do Céu (2008a). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Melo, Maria do Céu (2008b), *Objectivos do Ensino da História e Competências no Ensino da História – 3º ciclo Básico*. (Texto de apoio).
- Melo, Maria do Céu de Melo (2008c). A Formação de Professores de História em Portugal: O caso da Universidade do Minho. In Ernesta Zamboni & Fonseca, Selva G. *Espaços de Formação do Professor de História*. S. Paulo: Papyrus Editora. 17-44.
- Melo, Maria do Céu (2008/2009). *Literacia Visual Histórica /fotografias e cartoons*. (Textos de apoio).
- Melo, Maria do Céu (2009a). A metacognição histórica dos professores e dos alunos: primeiros contributos. In Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, José Luís Silva, Maria do Céu de Melo (Org.). *Pedagogia Para a Autonomia. (Re)Construir a esperança na Educação*. Actas 4º Encontro do GTPA. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. CDRom (s/pág.).
- Melo, Maria do Céu (2009b). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu & Ferreira, Clarisse (2010). *Looking at the mirrors: Students' metacognition procedures on History learning journey*. 22.º Colóquio da ADMEE -Europa, Braga: Universidade do Minho. Braga.
- Melo, Maria do Céu; Coelho, Bárbara; Santos, Christophe (2010). Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História; *História e Imagem*, 7/Maio, s/pág. (<http://www.historiaimagem.com.br>).
- Melo, Maria do Céu & Siman, L. (2010). *Discursos na sala de aula de História. Estudos em Portugal e Brasil* (a publicar).
- Melo, Maria do Céu (2011). *Discursos de professores e alunos na aula de história*. (a publicar).
- Mérenne-schoumaker, Bernadette (1999). *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições ASA.

- Ministério da Educação (2001). *Programa de Geografia A*. Curso Científico-Humanísticos de Ciências Sócioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Formação específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação /D.G.I.D.C. (2002). Programas de História A -11º e 12º Anos. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências específicas – História*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências específicas – Geografia*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Programa de História B*. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sócio-económicas. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Pacheco, José Augusto (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pedrosa, Alfredo Fernando Baptista Teixeira (2009). *A construção de uma cronologia histórica a partir de argumentos explicativos: um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Santana Filho, Manoel Martins (2009). *Conteúdos e Relações na sala de aula de Geografia*. Consultado em 20/11/2009, URL: www.grupos.com.br/
- Silva, Aparecida de Fátima Alves (2008). *Leitura e Interpretação de Mapas e Gráficos – uma estratégia na prática cartográfica*. Consultado em 15/11/2009, URL: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/546-4.pdf?PHPSESSID=2009050409462695>.
- Sobral, José Manuel (1998). Memória social e Identidade. Experiências individuais, Experiências Colectivas. In P. Cardim (Coord.) *A História: entre Memória e Invenção*. Lisboa: Publicações Europa – América: 35-60.

- Sousa, Paula Cristina (2007). *A caricatura na aula de história: leitura e interpretação de obras de Rafael Bordalo Pinheiro por alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, Leonor L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Virta, A. & Aho, Esko (2004). What can be found in historical cartoons? A pilot study on upper secondary school students' and students' teachers' interpretation. In Merenluoto, K. & Mikkilä-Erdmann, M. (eds.). *Learning research challenges the domain specific approaches in teaching. A symposium for research on teaching and learning*. Department of Teacher Education. University of Turku, 35-42.
- Virta, Arja (2004). Methods for analyzing the content and the knowledge -structures of essay -type answers. *Educational Practice and Theory. Vol.26, 2*. 69-86.
- Werner, Walter (2004). Sobre Cartoons políticos e textos sobre estudos sociais Analogias visuais, intertextualidade e memória cultural. *Canadian Social Studies, Vol. 38, n° 2*: 81-98.

Fontes - cartoons e mapas:

- Cartoon 1.1 - <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=cid>
- Cartoon 1.2 - <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=abril74>
- Cartoon 1.3 - Manta, João Abel (1975). *Cartoons: 1969-1975*. Lisboa: O Jornal.
- Cartoon 2 – Manta, João Abel (1975). *Cartoons: 1969-1975*. Lisboa: O Jornal.
- Cartoon 3 – Couto, Célia Pinto do & Rosas, Maria Antónia Monterroso (2009). *O Tempo da História, 2.ª parte, 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Mapa 1 - Alberto, Alzira; Além, Manuel & Gomes, Pedro Tildes (2007). *Á Descoberta - Geografia 11.º ano*. Carnaxide: Santillana.
- Mapa 2 - Alberto, Alzira; Além, Manuel & Gomes, Pedro Tildes (2007). *Á Descoberta - Geografia 11.º ano*. Carnaxide: Santillana.
- Mapa 3 – Lobato, Cláudia (2009). *Geografia 10, Parte 1*. Lisboa: Areal Editores.
- Mapa 4 – Alberto, Alzira; Além, Manuel & Gomes, Pedro Tildes (2007). *Á Descoberta - Geografia 11.º ano*. Carnaxide: Santillana.

Legislação

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 14/86 de 14 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 74/2004
- Decreto-Lei n.º 75/2008

Documentos oficiais:

- Projecto Educativo (2008) - Escola Secundária de Alberto Sampaio.
- Regulamento Interno - Escola Secundária de Alberto Sampaio.

ANEXOS

Cartoons



Escola Secundária de Alberto Sampaio
História B 2009/2010

Caricaturas/Cartoons na aula de História
(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

Nome:

Ano:

Turma:

N.º:



Cid, 21-5-1974, in *República*, n.15442 / 2ª série, p.11.

1. Identifica as três figuras presentes no cartoon.

Figura da esquerda: _____

Figura do centro: _____

Figura da direita (em 2º plano): _____

2. Explica como os elementos visuais e siglas te permitem caracterizar as três figuras?

Figura da esquerda: _____

Figura do centro: _____


Figura da direita (2º plano): _____

3. Explica esta situação política, tendo em atenção a fala da figura da esquerda. Justifica a tua resposta recorrendo aos símbolos, outros elementos visuais e às palavras presentes no cartoon.

4. Quais terão sido as intenções do caricaturista Cid ao desenhar este cartoon? Emite a tua opinião.

5. Dá um título ao cartoon e justifica a tua escolha.

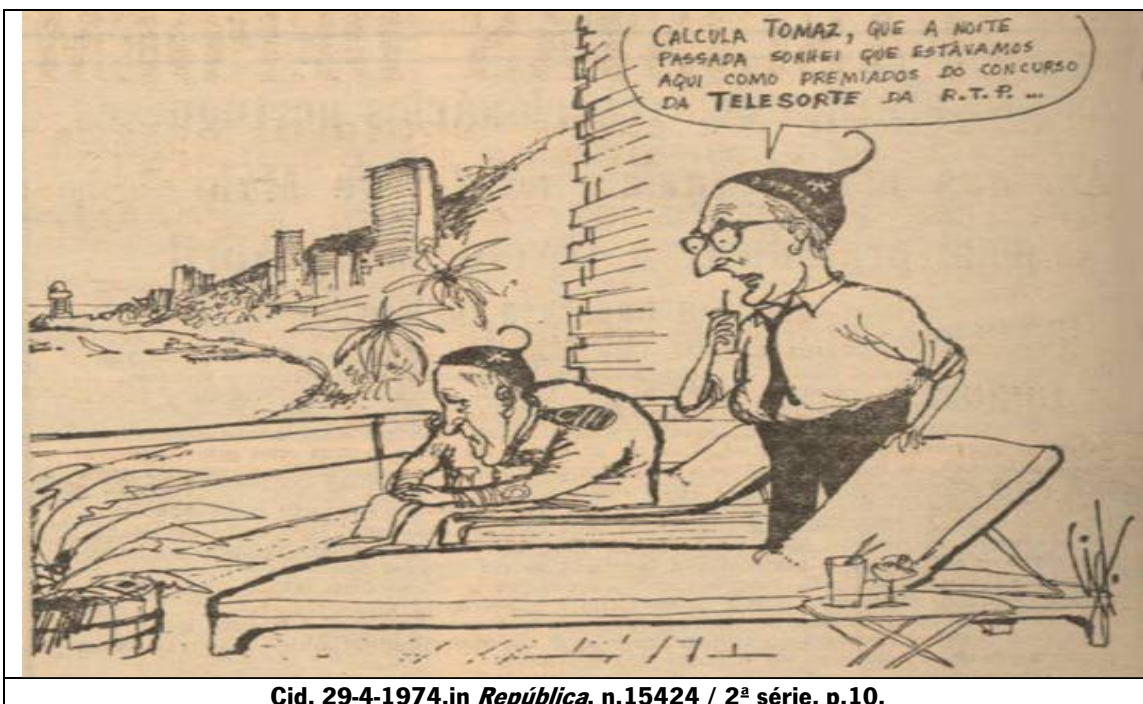
Bom Trabalho!



Escola Secundária de Alberto Sampaio
História B 2009/2010

Caricaturas/Caroons na aula de História
(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

Nome: _____
 Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____



Cid, 29-4-1974, in *República*, n.15424 / 2ª série, p.10.

1. Identifica as duas figuras presentes no cartoon.

Figura da esquerda: _____

Figura da direita: _____

2. Explica como os elementos visuais e as palavras te permitem caracterizar o local onde se encontram as duas figuras?

3. Porque é que o cartoonista pôs a figura da direita a dizer aquelas palavras?

4. Explica as razões pelas quais aqueles homens se encontram nessa situação.

5. Dá um título ao cartoon e justifica a tua escolha.

Bom trabalho!



Escola Secundária de Alberto Sampaio
História B 2009/2010

Caricaturas/Cartoons na aula de História

(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

Nome:

Ano:

Turma:

N.º:



Olha com muita atenção este cartoon, particularmente o seu 2º plano e os símbolos presentes nas duas figuras.

1. Identifica as duas figuras presentes no cartoon.

Figura da esquerda: _____

Figura da direita: _____

2. Explica **como os elementos visuais e as palavras** te permitem caracterizar as duas figuras?

Figura da esquerda: _____

Figura da direita: _____

3. Considerando o acontecimento que está a acontecer no cartoon, explica **o significado da fala** da figura da esquerda?

4. Dá um título ao cartoon e justifica.

Bom Trabalho!



Escola Secundária de Alberto Sampaio
História B 2009/2010

Caricaturas/Cartoons na aula de História
(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

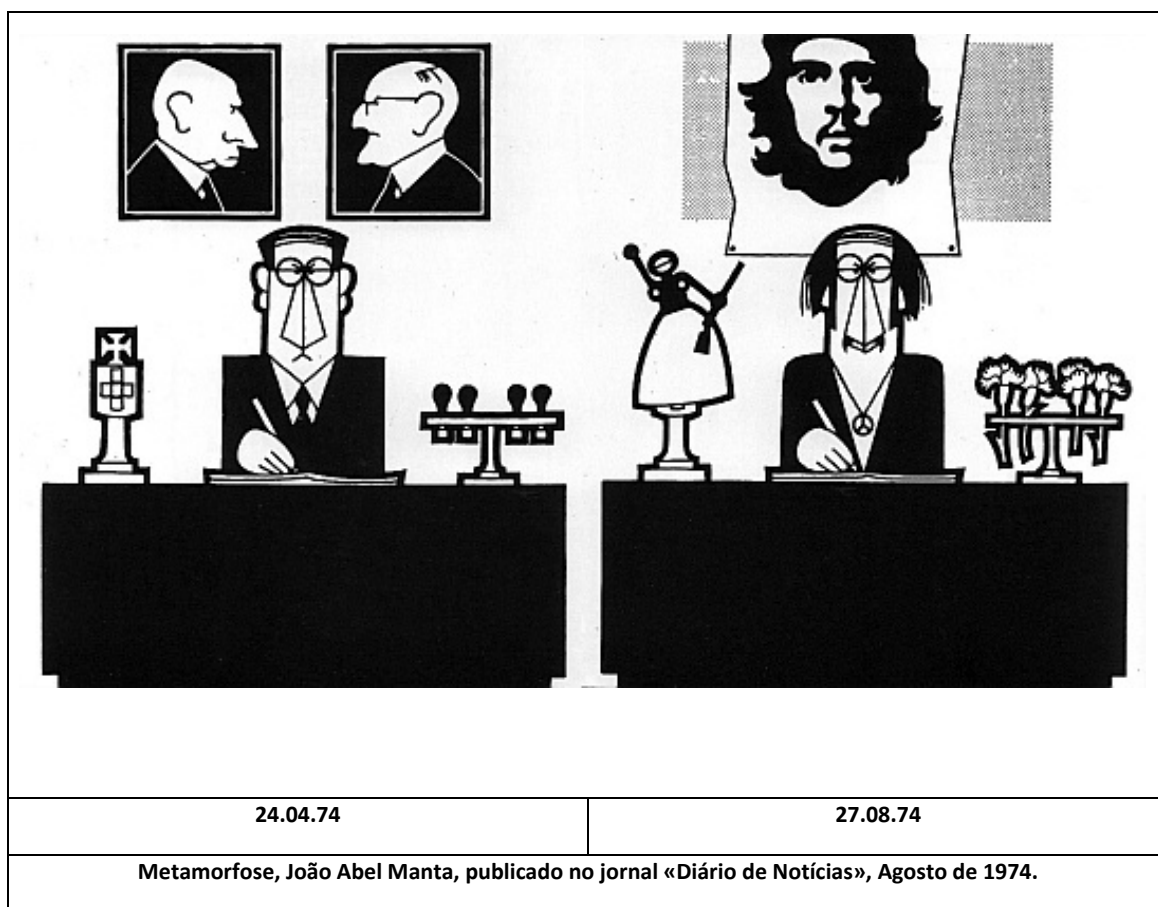
Nome:

Ano:

Turma:

N.º:

Observa o seguinte cartoon



Com base nos conhecimentos históricos adquiridos responde às seguintes questões:

1. O que representam (**função, profissão**) os homens desenhados no cartoon tendo em consideração o que estão a fazer e o modo como estão vestidos?

2. Explica por palavras tuas o **significado de alguns símbolos** presentes neste cartoon:

Padrão _____

Carimbos _____

Escultura de mulher _____

Os cravos _____

O símbolo do colar do homem da direita _____

As personalidades representadas nos cartazes das paredes _____

3. O cartoonista João Abel Manta representou o **homem do plano esquerdo** com **linhas rectas** e o da direita com **linhas curvas**. O que significa o uso desta estratégia gráfica?

4. Existem outros elementos que foram colocados **em oposição**. Quais foram? Qual foi a intenção do cartoonista?

5. Quais terão sido as **reações das pessoas** ao ver este cartoon? Achas que essas reações variaram conforme a opção política / grupo social do leitor? Ou por outras razões? Justifica a tua opinião.

6. Contextualiza a caricatura e a oposição realizada pelo autor à luz do que aprendeste sobre a **época em questão**.

BOM TRABALHO!



Escola Secundária de Alberto Sampaio
História B 2009/2010

Caricaturas/Cartoons na aula de História

(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

Nome:

Ano:

Turma:

N.º:



Aqui apresentado como o homem que proporciona a descolonização, a verdade é que o general Spínola nunca advogou a independência «pura e simples» das colónias e fez tudo para a evitar, em especial a de Angola. Sobre o assunto escreverá, mais tarde, na sua obra País sem Rumo (1978), que a Lei n.º 7/74 foi «determinada no tempo pela pressão dos acontecimentos e pela necessidade de antecipar soluções políticas a colapsos militares possíveis».

Olha com muito cuidado para o cartoon, sobretudo as expressões faciais dos homens representados, bem como os símbolos.

1. **Identifica os homens** que surgem no cartoon (nome ou grupo social ou interesses).

Figura destacada _____

Figuras mais pequenas _____

2. **Explica** como os **elementos visuais**, nomeadamente as **expressões faciais**, as **indumentárias** e os **símbolos** te permitem **caracterizar as figuras** e as suas **acções**.

3. **Contextualiza** o cartoon face ao que aprendeste na aula.

4. **Sugere um título** para o cartoon e **justifica**.

Bom Trabalho!

Ficha de Reflexão: Tarefas com Cartoons

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Ano: _____ Data: _____

Sumário: _____

Ao longo das aulas, foram-te propostas várias vezes a leitura e a interpretação de cartoons.

Esta ficha pede que faças uma reflexão sobre estas tarefas.

1- Os objectivos destas tarefas foram:

Desenvolver competências visuais necessárias à análise dos cartoons

Criar um ambiente de aprendizagem motivador

Questionar os cartoons como fontes históricas

Relacionar os cartoons com o contexto histórico

Compreender as estratégias visuais que o artista usou para persuadir o leitor

Apreciar a estética dos cartoons

Outros: _____

2- Tive dificuldades em realizar as tarefas porque:

2.1 Estratégias visuais

Não consegui interpretar os símbolos

Não compreendi o papel do exagero

Não identifiquei as analogias

Não compreendi a ironia

Não compreendi os estereótipos

Não apreciei a estética do cartoon

Outras: _____

2.2 Perguntas históricas

Não compreendi as intenções do cartoonista /instituições que o encomendaram ou divulgaram

Não relatei o cartoon com o contexto /tema histórico (personagens, acontecimentos, ideias...)

Não consegui comparar o cartoon com outras fontes históricas (documentos escritos...)

Outras: _____

3. Das dificuldades que assinalei, **pedi ajuda** para...

Pedi ajuda ao professor Aos colegas Outros _____

Resolvi sozinho Como? _____

A melhor maneira de trabalhar com cartoons seria:

Sozinho Em pares Em grupo Com a classe toda

Porquê?

4. Ao realizar as tarefas

Concentrei-me na sua realização Muito Pouco Nada

Empenhei-me na sua realização Muito Pouco Nada

Gostava que ela se repetisse Sim Não

Gostava que ela fosse aprofundada para ajudar a resolver as minhas dificuldades Sim
Não

5. Sucessos

O que é que correu bem? _____

Mapas

Grupo II

(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

Os **mapas** são uma representação reduzida a superfície terrestre num plano, o que significa, então, que a realidade representada (e deformada) se encontra reduzida um certo número de vezes, dependendo da escala utilizada. O mapa possui vários elementos fundamentais sem os quais não se poderia ler e interpretar correctamente o mesmo, nomeadamente, o título, a orientação, a escala, a legenda e a fonte.

1. **Observe** com atenção o seguinte **mapa**.

A Constituição e a evolução da União Europeia



Figura 1 – As diferentes fases do alargamento da União Europeia.

1.1. Identifique os **elementos fundamentais** (de um mapa) presentes no **mapa** apresentado.

1.2. Refira o assunto/tema, o espaço de análise e o período de tempo do mapa.

1.3. Interprete o mapa.

1.4. Braga e Bruxelas estão separadas por cerca de 1860 km. A que distância estão representadas num mapa que está à escala de 1:20 000 000? (apresente todos os cálculos)

Bom Trabalho!
Christophe Santos



Escola Secundária de Alberto Sampaio
Geografia A 2009/2010

Mapas na aula da Geografia

(Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)

Nome:

Ano: Turma: N.º:

1. Observe com atenção o seguinte mapa.

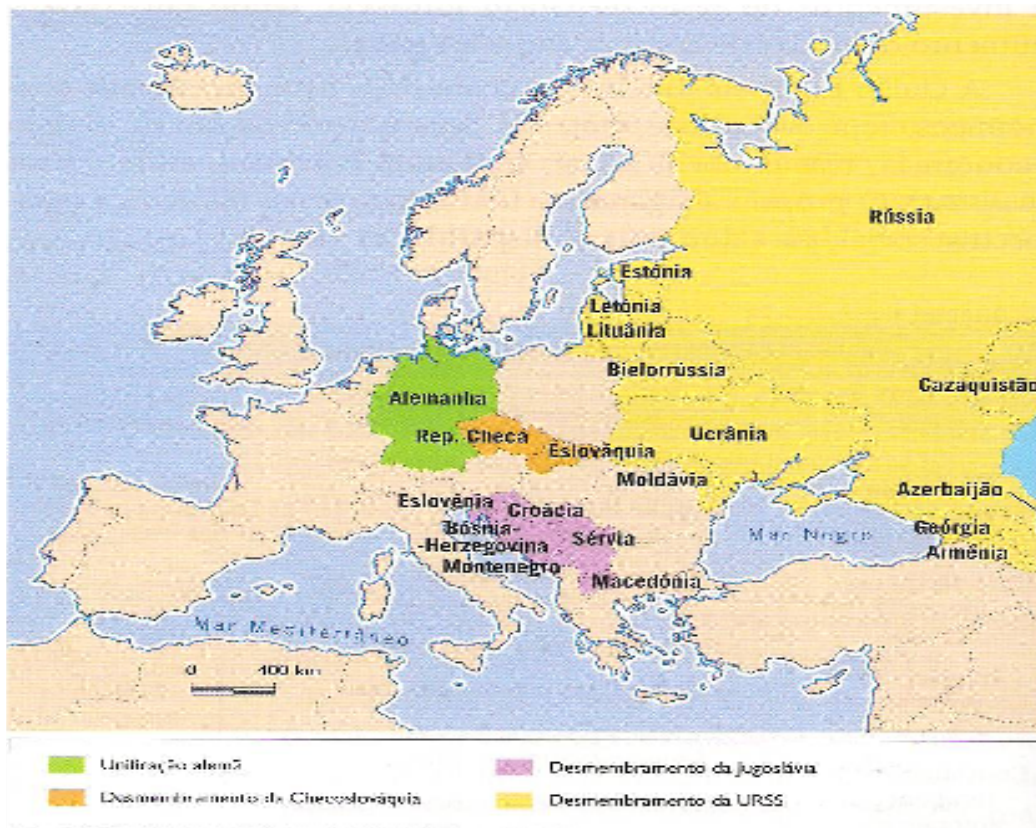


Figura 1 – As principais transformações na Europa de Leste após a Guerra Fria.


1.1 Identifique os elementos fundamentais (de um mapa) presentes no **mapa** apresentado.

1.2 Refira o assunto/tema, o espaço de análise e o período de tempo do mapa.

1.3 Interprete o mapa.

1.4 Explique o que é a escala.

Bom Trabalho!
Christophe Santos

	<p style="text-align: center;">Escola Secundária de Alberto Sampaio Geografia A Mapas na aula de Geografia (Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário)</p> <p>Nome: _____</p> <p>Turma: _____ N.º: _____</p>
---	---

2009/2010

1. Observe com atenção o seguinte mapa.



Fonte: Manual de Geografia A, 11.ºano, *Geografia 10*, Parte 1, Cláudia Lobato, Areal Editores.

1.1 Identifique os elementos fundamentais (de um mapa) presentes no **mapa** apresentado.

1.2 Para ultrapassar as limitações da localização relativa, recorremos à **localização absoluta**.

Justifique esta afirmação

1.3 Assinale no mapa os lugares cujas coordenadas são as seguintes:

Lugar A – Latitude: 40° N; Longitude: 0°

Lugar B – Latitude: 20° S; Longitude: 160° E

Lugar C – Latitude: 0°; Longitude: 80° W(O)

1.4 Marque nos mapas:

- a) Os **círculos máximos de referência**.
- b) Um **círculo menor**.

1.5 Atente na figura seguinte.

Planisfério Político



Fonte: Manual de Geografia A, 11.º ano, *À Descoberta*, Alzira Alberto, Manuel Além e Pedro Tildes Gomes, Santillana.

1.5.1 **Elabore um comentário crítico** sobre o planisfério, no que se refere às **possíveis intenções do autor** ou **visões do mundo** subjacentes à sua produção.

Bom Trabalho!
Christophe Santos

1. Ficha de Reflexão: Tarefa com Mapas

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Ano: _____ Data: _____

Sumário: _____

1- Os objectivos desta tarefa foram:

Conhecer os códigos e símbolos usados nos mapas

Interpretar mapas temáticos

Formular perguntas a partir da leitura dos mapas

Apresentar explicações a partir da interpretação dos mapas

Outros: _____

2- Tive dificuldades em realizar a tarefa porque:

Não consegui interpretar os símbolos representados nos mapas

Não consegui identificar qual o tema do mapa

Não consegui estabelecer relações entre os acontecimentos (tema) e os países ou regiões assinalados no mapa

Não consegui fazer os cálculos necessários para obter a escala

Não consegui determinar a localização absoluta dos lugares

Outras: _____

3. Das dificuldades que assinalei, **pedi ajuda** para... _____

Pedi ajuda ao professor Aos colegas Outros _____

Resolvi sozinho Como? _____

A melhor maneira de trabalhar com mapas seria:

Sozinho Em pares Em grupo Com a classe toda

Porquê? _____

4. Ao realizar a tarefa

Concentrei-me na sua realização Muito Pouco Nada

Empenhei-me na sua realização Muito Pouco Nada

Gostava que ela se repetisse Sim Não

Gostava que ela fosse aprofundada para ajudar a resolver as minhas dificuldades Sim Não

5. Sucessos

O que é que correu bem?
