Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Sofia Ferreira Barbosa

A exploração da fotografia para construção da evidência e empatia histórica: um estudo com alunos do secundário

novembro de 2020

A exploração da fotografia para construção da evidência e empatia histórica: um estudo com alunos do secundário
Andreia Sofia Ferreira Barbosa
UMinho | 2020

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Sofia Ferreira Barbosa

A exploração da fotografia para construção da evidência e empatia histórica: um estudo com alunos do secundário

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Glória Solé

Novembro 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer aos meus pais, que me encorajaram a inscrever-me neste mestrado. Sem o apoio deles, eu jamais estaria a apresentar este relatório. Quero, ainda, agradecer-lhes por não me terem deixado desistir do meu sonho, quando fazê-lo teria sido mais fácil para mim e também para eles. Ao meu irmão agradeço a certeza de quem me daria sempre a mão, e por ma ter dado. Agradeço, ainda, ao Luís Rainha que me ouviu por horas, me aconselhou, me apoiou. Agradeço-lhe as certezas que sempre viu em mim, quando eu não as reconhecia.

Uma palavra de agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Glória Solé. Obrigada por me orientar e por me direcionar pelo caminho que sabia que eu teria capacidade para seguir, nem sempre o mais curto ou menos acidentado, mas sempre contribuindo para a superação das minhas dificuldades. Sem a Professora eu não teria chegado até aqui.

À Professora Carla Barbosa, agradeço os desafios diários que me apresentou. Agradeço-lhe por me desafiar, por confiar em mim, por partilhar comigo "o palco" e por assistir às minhas vitórias com um brilho no olhar, em momentos em que a sua certeza era a única mão à qual me podia agarrar.

À Professora Marília Gago, agradeço a abertura do mundo da Educação Histórica. Agradeço a compreensão e o respeito que sempre demonstrou pelo meu trabalho.

À Professora Marta Lobo de Araújo, agradeço a exigência, sempre acompanhada pela partilha, pelo incentivo e pela inspiração que o seu amor pela História representa. A Professora fez e fará sempre parte do meu percurso.

Agradeço ainda aos alunos da turma de estágio a dedicação às tarefas propostas durante as aulas que lecionei e a preocupação em garantir que tudo corria bem.

Aos meus colegas, agradeço por me acompanharem neste percurso. Em especial, um enorme agradecimento à Manuela Cunha que foi um enorme apoio desde o início.

Por fim, um agradecimento especial ao meu tio, Abílio Peixoto, que, já não estando neste mundo, merece o meu agradecimento em cada trabalho que concretizo. Apoiou-me em todo o meu percurso académico e sei que estará sempre a acompanhar. Continua a ser uma inspiração na minha vida, não só como professor, mas como ser humano. Como me dizia, "da vida só levamos aquilo que demos".

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

A exploração da fotografia para construção da evidência e empatia histórica: um estudo com alunos do secundário

O relatório de estágio que aqui se apresenta provém da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), desenvolvido no decorrer do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Procurámos realizar um estudo acerca do desenvolvimento da Evidência e Empatia Histórica, através do recurso a fotografias da época em estudo (Sociedade do Liberalismo). Este estudo foi implementado numa escola secundária de Braga com alunos do 11.º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades. Procurou-se responder às questões: Que ideias prévias expressam os alunos sobre a Sociedade Burguesa do século XIX?; Que literacia visual apresentam os alunos em relação à exploração de fotografias?; Como exploram os alunos as fotografias em termos de evidência histórica?; Que questões colocam às fotografias?; Como se desenvolve a evidência histórica a partir da exploração desta fonte icónica?; Que mecanismos intervém na empatia histórica operada pelos alunos quando exploram fotografias alusivas à temática em estudo?; Como avaliam os alunos as potencialidades da fotografia para a promoção da evidência histórica, empatia histórica e orientação temporal e espacial na aprendizagem da História?. Os instrumentos de recolha de dados resultaram de tarefas que implicavam a análise de fotografia, bem como questionários de levantamento de ideias prévias e finais, assim como uma ficha de metacognição. Os materiais foram produzidos de acordo com os princípios do Construtivismo, com recurso a desafios de análise de documentos históricos. Os dados recolhidos foram analisados de acordo com as técnicas da *Grounded Theory*. Concluímos que os alunos progrediram nas suas análises, aprendendo a colocar questões às fontes visuais, embora mantivessem, por vezes, mecanismos de leitura que tratam a fotografia como um retrato fiel do passado. No âmbito da Empatia Histórica, os alunos demonstraram análises que se prendem, na maioria, com visões estereotipadas das pessoas do passado ou atribuem-lhes comportamentos anacrónicos típicos do seu quotidiano.

Palavras-chave: Burguesia; Empatia Histórica; Evidência Histórica; Literacia Visual.

Abstract

The exploration of photography to develop evidence and historical empathy: a study with high school students

The report presented is the result of the implementation of the supervised pedagogic intervention project developed under the Master's in History Teaching in the Secondary School, on the Institute of Education of University of Minho.

Within the framework of the supervised pedagogic intervention, we aimed to conduct a study regarding the development of Historical Evidence and Empathy with secondary school students through the use of visual aids such as époque photography (end of 19th century, beginning of 20th century). This study was conducted among first year students (10th grade) of Languages and Humanities in a secondary school in Braga. We aimed to answer the following questions: what were the preconceived ideas that the students had regarding the bourgeois society of the 19th century?; What was the students' visual literacy regarding photography study? How do students explore the photography in terms of historical evidence? What questions are raised regarding the images? How does one develop historical evidence by exploring this iconic source? What mechanisms intervene in students' historical empathy while exploring the photography of a specific subject's theme? How do students evaluate the photography potential for promoting historical evidence, historical empathy and time and space placement in history's studying and learning?. The instruments of data collection were the result of multiple tasks that implied group and individual photography analysis as well as questionnaires of preconceived ideas and final thoughts and a metacognition exercise sheet. The material used was created based on constructivism and workshop-class principles focusing on the students' knowledge construct through challenging tasks and historical documents analysis. The collected data was analyzed according to the Grounded Theory techniques. It allowed me to conclude that the students have progressed positively on photography analysis and have learnt to question visual sources while still maintaining reading mechanisms that approach photography as an accurate portrayal of the past times. In the Historical Empathy's scope, students have showed analysis that are linked mainly to preconceived estereotipes of people from the past or they attribute anachronistic behaviors typical of their day to day lives.

Keywords: Bourgeoisie; Historical Empathy; Historical Evidence; Visual Literacy.

Índice

Introdução 1
Capítulo I – Contexto 3
1.1. Contexto da Intervenção: escola e turma 3
1.2. Contexto Curricular 4
Capítulo II – Enquadramento Teórico 6
2.1. Os Conceitos Metahistóricos na Educação Histórica 6
2.1.1. A Evidência Histórica 7
2.1.2. A Empatia Histórica 10
2.2. O paradigma construtivista: a aula oficina 13
2.3. Literacia Visual e Análise de Fotografia 15
2.4. Os usos da fotografia na sociedade de oitocentos 19
Capítulo III - Metodologia de Investigação 22
3.1. A implementação do estudo 22
3.2. Instrumentos de Recolha de Dados 26
Capítulo IV – Análise e discussão dos dados 30
4.1. Questionário de Literacia Visual 30
4.2. Questionário de Ideias Prévias Burguesia/Proletariado 39
4.3. Ficha de Trabalho – "Carro de Paris" 44
4.4. Análise Trabalho de Grupo 49
4.5. Análise da Narrativa – Atividades quotidianas da burguesia 58
4.6. Análise das Ideias Finais – Burguesia e Proletariado 64
4.7. Análise sobre a Literacia Visual e Metacognição 68
Considerações Finais 74
Bibliografia 83
Anexos 86

Índice de Fichas de Trabalho de Grupo

Ficha de Trabalho de Grupo 1. "Casa de Família" 90
Ficha de Trabalho de Grupo 2. "Férias na Praia"..... 91
Ficha de Trabalho de Grupo 3. "Turismo em Marrocos" 92
Ficha de Trabalho de Grupo 4. "As crianças da família" 93
Ficha de Trabalho de Grupo 5. "A Fábrica" 94

Índice de Fichas de Trabalho Individual

Ficha de Trabalho 1. "Retrato de Família" 87
Ficha de Trabalho 2. "Carro de Paris"..... 89

Índice de Quadros

Quadro 1. Desenho do Projeto..... 24
Quadro 2. Conteúdos e Estratégias..... 25
Quadro 3. Exemplo de Plano de Aula..... 96

Índice de Questionários

Questionário 1. Questionário de Ideias Prévias 88
Questionário 2. Ideias Finais e Metacognição..... 95

Índice de Tabelas

Tabela 1. Categorização das respostas dos alunos à Q1- O que observas na fotografia? 31
Tabela 2. Categorização das respostas dos alunos à Q3- Que relação parece existir entre os elementos? O que te leva a pensar que são quem são? 33
Tabela 3. Categorização das respostas dos alunos à Q11- Na tua opinião, a fotografia pode ser considerada uma fonte/evidência histórica? Justifica. 37
Tabela 4. Categorização das respostas dos alunos à Q1- O que entendes por burguesia? 40
Tabela 5. Categorização das respostas dos alunos à Q1- O que entendes por proletariado? 42

Tabela 6. Categorização das respostas dos alunos à questão (Q5) Como se sentiria o proprietário do veículo (Categorização baseada em Asbhy &Lee, 1987) 45
Tabela 7. Categorização das respostas dos alunos à questão (Q6) Qual terá sido a reação das pessoas fotografadas quando viram o veículo? (Categorização baseada em Asbhy &Lee, 1987)..... 47
Tabela 8. Categorização das respostas dos alunos à questão - Como é que estas pessoas se terão sentido quando tiraram esta fotografia? (Baseada em Asbhy & Lee, 1987)..... 54
Tabela 9. Categorização das respostas dos alunos à questão - O que gostarias de saber mais sobre esta fotografia? (Baseada em Pinto, 2016)..... 56
Tabela 10. Categorização das ideias dos alunos ao conceito substantivo de burguesia. 65
Tabela 11. Categorização das ideias dos alunos ao conceito substantivo de proletariado. 66
Tabela 12- Categorização das ideias dos alunos à Q13 – Ideias finais "A fotografia como evidência histórica". 69

Lista de abreviaturas e siglas:

E@D – Ensino à Distância

FT – Ficha de Trabalho

FTG – Ficha de Trabalho de Grupo

PIPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Q - Questão

QT – Questionário

Introdução

O presente relatório resulta do Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, desenvolvido durante o 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Este relatório foi produzido no decorrer do estágio curricular realizado numa escola do centro do concelho de Braga, e foca-se no trabalho desenvolvido por 29 alunos do 11º ano, do curso de Línguas e Humanidades, no âmbito da Evidência e da Empatia Histórica.

O trabalho prático executado com estes alunos, assim como a concretização deste relatório, baseiam-se em princípios defendidos e orientadores da Educação Histórica, desenvolvidos em Portugal e implementados através da Aula Oficina (Barca, 2004), onde se privilegia a perspetiva Construtivista de ensino-aprendizagem. No que respeita aos conteúdos programáticos da disciplina de História A para o 11ºano, este trabalho focou-se nos conteúdos do Módulo 6, na unidade 1 - "As transformações económicas na Europa e no Mundo" -, mas sobretudo na unidade 2 – "A sociedade industrial e burguesa", sendo assim respeitadas as normas previstas no documento curricular orientador das Aprendizagens Essenciais.

Para articular os conteúdos substantivos e os conceitos metahistóricos de Evidência e Empatia Histórica, os alunos trabalharam a partir da análise de fontes visuais, em particular com fotografias da época em estudo (finais do século XIX e início do século XX), registadas por uma família de Braga, e a partir das quais os alunos puderam transportar o conhecimento histórico adquirido com uma realidade mais próxima.

A nossa escolha por trabalhar Evidência e Empatia Histórica partiu da necessidade de ajudar os alunos a compreenderem as fontes visuais e orientá-los para o desenvolvimento do seu questionamento. Por outro lado, a Empatia Histórica surgiu pelo nosso gosto pessoal, sendo também pela necessidade que existe em pensar em multiperspetiva para conseguir compreender o contexto dos agentes históricos que se fazem representar nas fotografias que estudámos, tal como afirma Yeager e Foster (2001): «The appropriate application of historical empathy in understanding the past is

a central element of the discipline of history. If the task of the historian – or the history student – is to reconstruct, understand, and make sense of the past, then historical empathy has a significant role to play.»

O presente relatório é constituído por quatro capítulos:

O Primeiro Capítulo "Contexto de Intervenção e Aplicação do Projeto" apresenta o contexto da escola e da turma em que se aplicou esta intervenção, assim como o contexto curricular trabalhado em sala de aula. Através de uma tabela visa-se sintetizar os conteúdos lecionados e os momentos de implementação do projeto.

O Segundo Capítulo, "Enquadramento Teórico", é uma breve dissertação sobre os conceitos metahistóricos trabalhados neste Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) que sustentam o trabalho prático, assim como um pequeno estudo teórico sobre a pertinência da Aula-Oficina e, por fim, uma análise da história e do uso da fotografia durante o século XIX.

O Terceiro Capítulo, apresenta a metodologia de investigação adotada, explicita o desenvolvimento do estudo, as questões de investigação, os objetivos, caracteriza as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados e o âmbito da sua implementação.

No Quarto Capítulo, "Análise de Dados", procede-se à análise e categorização das respostas dos alunos a várias tarefas de papel e lápis (Questionários e Fichas de trabalho) bem como a momentos de discussão em sala de aula, através do registo de notas de campo e de diários de aulas posteriormente elaborados, bem como a discussão sobre a progressão dos alunos ao longo da implementação do projeto.

Por último, integram este relatório as Considerações Finais, onde se faz uma reflexão de todo o processo e de todo o trabalho teórico e prático realizado com os alunos. Nesta seção responde-se às questões de investigação colocadas, reflete-se sobre o estudo e a sua importância para a Educação Histórica. Discute-se a dimensão profissional da professora-estagiária e das aprendizagens obtidas durante o estágio a com a implementação deste projeto. Incluem-se as limitações do estudo e as recomendações.

No final, encontram-se os Anexos, onde se incluiu as tarefas propostas à turma, como os questionários de ideias prévias e ideias finais, assim como as fichas de trabalho.

Por fim, é pertinente salientar, para uma melhor análise deste relatório, que quase toda a Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante a quarentena de pandemia de Covid-19, pelo que as aulas de implementação do projeto se concretizaram em regime de Ensino à Distância (E@D), com todos os limites e constrangimentos que esta realidade apresentou, mas aos quais se readaptaram as tarefas do PIPS, e das quais se falarão mais adiante.

Capítulo I – Contexto

1.1. Contexto da Intervenção: escola e turma

A Intervenção Pedagógica Supervisionada foi realizada numa escola secundária de características urbanas, localizada no centro da cidade de Braga. Esta escola faz-se representar por uma identidade muito marcada, tendo em conta a sua história e fundação. Apesar da sua história, a escola manifesta um elevado interesse em atualizar a sua oferta pedagógica, colocando em prática os princípios definidos pelo Decreto-Lei nº55/2018 relativamente à integração e flexibilidade curricular, assim como, esforçando-se por dotar a avaliação de instrumentos alargados e alternativos aos testes de avaliação escrita.

O presente trabalho foi colocado em prática numa turma de 11º ano de escolaridade, da referida escola, na disciplina de História A do curso de Línguas e Humanidades. A turma é composta por 29 alunos, sendo a sua maioria do género feminino, onde registamos um total de 66,7%, e apenas 33,3% de alunos do género masculino. Quanto às idades, estas posicionam-se entre os 15 e os 17 anos. A nacionalidade e o contexto dos alunos verificam-se homogéneas, uma vez que são quase todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de três alunos brasileiros, que manifestam a língua portuguesa como a sua língua materna, o que ajuda a diminuir eventuais dificuldades de comunicação que possam surgir no decorrer deste processo.

A nível escolar, não se observa nesta turma alunos com Necessidades Educativas Específicas. Verificámos, no entanto, dois alunos que registam retenções, um no 9º ano

e outro no 11º ano, que esteve neste momento a repetir. Constatámos estar perante uma turma de relativo sucesso à disciplina, uma vez que, as classificações do ano anterior, 2018/2019, demonstram que existe apenas um aluno com avaliação inferiores a 10 valores em 20 possíveis.

Estes dados resultam do questionário realizado pela Diretora de Turma, onde a maioria dos alunos respondeu que História é a disciplina que mais gosta de estudar e que vai ao encontro do seu objetivo futuro, já que, destes, 19,9% pretende seguir os estudos em Direito, em que História A é disciplina específica como prova de acesso.

Neste plano, consideramos oportuno atentar à formação dos Encarregados de Educação desta turma, que nos pode indicar o nível de interesse ou projeção de objetivos, e observamos que a maioria dos pais tem o Ensino Secundário completo, sendo que existe um número considerável de Encarregados de Educação, onze no total, com grau académico superior, ao nível de licenciatura, pós-graduação e mestrado.

Depois de analisados estes dados, consideramos estar perante uma turma com um bom ritmo de trabalho à disciplina de História, o que se traduziu numa mais-valia para a realização deste projeto.

1.2. Contexto Curricular

Segundo o **Programa da Disciplina de História A para o 11º ano de escolaridade**, os conteúdos centram-se no alvorecer da Idade Contemporânea. Escolhemos trabalhar a parte final dos conteúdos programados, incluindo a Revolução Industrial e a construção da nova Sociedade Industrial, a sua heterogeneidade e a continuação dos privilégios sociais, que se inserem no módulo 6, **1. As Transformações Económicas no Mundo e na Europa** e **2. A Sociedade Industrial e Urbana**, em particular, **2.2. Unidade e Diversidade da Sociedade Oitocentista**. No que respeita ao documento relativo às **Aprendizagens Essenciais**, abordámos os seguintes tópicos:

- Interpretar os desfasamentos cronológicos da industrialização, quer em espaços nacionais quer internacionalmente, à luz das relações de domínio ou de dependência;
- Caracterizar as crises do capitalismo liberal;

- Compreender que a divisão internacional do trabalho na nova ordem económica foi uma consequência do capitalismo liberal;
- Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo industrial; livre-cambismo; crise cíclica;
- Relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia e com a formação das classes médias;
- Comparar valores e comportamentos das classes burguesas com valores e comportamentos da nobreza do Antigo Regime;
- Interpretar os problemas sociais surgidos com o capitalismo industrial no contexto do movimento operário, das propostas socialistas revolucionárias e da transformação da sociedade;
- Identificar/aplicar os conceitos: explosão demográfica; sociedade de classes; proletariado; movimento operário.

A implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada concretizou-se na lecionação de quatro aulas síncronas de 60 minutos, previamente planificadas para três aulas presenciais de 90 minutos.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos. No primeiro apresentamos uma abordagem teórica sobre os conceitos metahistóricos na Educação Histórica, em particular aqueles explorados durante a intervenção pedagógica: Evidência e Empatia Histórica. No segundo subcapítulo procurámos dissertar sobre a teoria do Construtivismo e o processo de ensino-aprendizagem que defende, assim como a sua implementação em sala de aula através da Aula-Oficina. No terceiro subcapítulo abordamos a importância da Literacia Visual no estudo da História, em particular a fotografia como fonte histórica. Por fim, no quarto subcapítulo, apresentamos os usos da fotografia na sociedade burguesa de oitocentos e procuramos compreender como o estudo de fotografias da época pode ajudar a compreender os novos valores, assim como a nova organização social.

2.1. Os Conceitos Metahistóricos na Educação Histórica

Os conceitos substantivos, dados relativos a acontecimentos/conjunturas/estruturas/épocas, como por exemplo "burguesia" e "proletariado", são frequentemente os únicos associados ao estudo da História, como aqueles que são imprescindíveis de aprender. Mas, para além destes conceitos substantivos, procuramos trabalhar e desenvolver com os alunos um pensamento histórico e um domínio de competências que lhes permitem "circular" pelo passado de forma consciente.

Para desenvolver a aprendizagem dos alunos e o pensamento histórico é necessário desenvolver com eles os conceitos metahistóricos – que estão além dos conhecimentos substantivos – e que ajudam a dar consistência à disciplina, pois permitem a sua compreensão e a progressão da consciência histórica: "como por exemplo, narrativa,

relato, explicação, interpretação, compreensão, tempo (mudança, continuidade, casualidade, semelhança, diferença, etc…)" (Freitas, Solé & Pereira, 2010, p. 126).

Peter Lee explica a importância do desenvolvimento dos conceitos metahistóricos na Educação Histórica: "É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar" (Lee, 2001, p.15).

Desta forma, para os alunos progredirem no seu pensamento histórico através das conceções que já conhecem do mundo, o papel do professor torna-se fundamental na forma como promove a construção do conhecimento pelos próprios alunos, executando tarefas que levem os alunos a progredir nestes diversos conceitos metahistóricos. Para os professores é então imprescindível conhecer e dominar os conhecimentos metahistóricos, de forma, a não comprometer o progresso e a aprendizagem dos seus alunos.

De seguida apresentamos o nosso estudo sobre os conceitos metahistóricos trabalhados nesta intervenção pedagógica, Evidência e Empatia Histórica, que nos permitiu um maior conhecimento sobre a investigação a realizar.

2.1.1. A Evidência Histórica

Para uma melhor compreensão acerca do conceito de Evidência, podemos recorrer mais uma vez a Peter Lee quando, no seu artigo *"Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé": compreensão das pessoas do passado*, o autor aponta que "a consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então, uma casa com pessoas tontas" (Lee, 2003, p.20), sendo que para isso os professores devem explorar com os alunos estas "casas" do passado, recorrendo à Evidência Histórica para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o mundo.

Segundo Solé (2009), evidência histórica é a "capacidade de interpretar as fontes, realizar inferências, compreender o tipo de evidência que é utilizada pelos historiadores" (p. 75). Solé (2009) explica que é o tratamento que é dado à fonte –

através de investigação e de questionamento -, que a torna uma evidência. Rosalyn Ashby sobre a evidência afirma que:

> (…) as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. (Ashby, 2003, p.42-43).

O historiador transforma a fonte em evidência através de uma dialética de perguntas e respostas, para validar ou não a hipótese levantada a determinado vestígio do passado. Assim sendo, o trabalho em evidência é central no estudo da História, porque só através do questionamento e da análise destes vestígios do passado, portanto, do uso de evidência, é que a História se torna possível (Lee, 2003).

No entanto, o recurso à evidência pode ser problemático. No caso dos professores, como identificou Denis Shemilt através do projeto "The School Council Project: History 13-14", nos anos 80, estes também apresentam, por vezes, dificuldades em selecionar conteúdos mais pertinentes, "isto por terem muita História para ensinar" e "darem pouco relevo às fontes e à necessidade de discutir a pertinência da própria disciplina" (Solé, 2009 p. 53). Quanto aos alunos, torna-se problemático o trabalho com evidência se estes não compreenderem as suas condicionantes, limitações, contornos e quais as questões a colocar às fontes, já que muitos alunos chegam à sala de aula com pouca, ou nenhuma, experiência no uso da evidência histórica, mantendo a ideia de que o passado nos é transmitido com autoridade, através de fontes que "testemunham" o passado tal como este aconteceu. Quando forçados a pensar "como sabemos?", acerca de determinado facto histórico, os alunos tendem a procurar testemunhos da época ("se estiveram/viveram, então sabem"), ou outros registos em livros, que lhes pareçam "confiáveis". Petter Lee, em *Putting Principles into Practices: Understanding History*, denuncia que "o senso comum sugere que, se duas fontes dizem a mesma coisa, a terceira está errada" (2005, p. 58) e, uma vez que não estávamos lá, não poderemos saber ou ter autoridade para ir contra estes testemunhos em maioria. Assim sendo, devemos levar os alunos ao questionamento e à análise da evidência no seu todo:

> Podemos começar a fazer perguntas sobre se as testemunhas concordam, sejam elas verdadeiras ou não, ou mesmo se estavam em condições de saber. Uma vez que os alunos fizerem estas perguntas, mais questões surgem sobre por que as pessoas mentem ou distorcem a verdade de forma partidária e seletiva. (Lee, 2005, p. 58)

Trabalhar a evidência na análise de fontes pode ajudar os alunos a desconstruírem a sua anterior perceção do passado, e reconstruí-la a partir do seu próprio processo de aprendizagem:

> Se aceitarmos esta premissa de atribuição de importância e relevância substantiva ao tutear das fontes, estaremos a defender a discussão deliberativa como um método/estratégia de aprendizagem, já que ela cria condições para que os alunos possam compreender e avaliar a credibilidade das fontes e a informação que apresentam. (Melo & Durães, 1991, p. 450)

Estas autoras, apresentam-nos a forma de trabalhar a evidência histórica tendo em conta a fotografia, analisando: a heurística da fonte, que inclui conhecimentos prévios à compreensão da fonte, centrando-se na origem e na natureza da fonte, autor e contexto; a corroboração heurística, que se debruça sobre a existência de relações de complementaridade ou de confronto com outros documentos sobre o mesmo conteúdo; a contextualização, que procura analisar e explicar o quadro temporal e as suas condições e/ou situações históricas em outras partes do mundo na mesma linha cronológica; e a análise do conteúdo substantivo da fonte onde se procura informação sobre as pessoas/acontecimentos (ideias, valores, crenças) de acordo com a contextualização e processos de análise anteriores (Melo & Durães, 2001). Daqui, podemos partir de um conjunto de questões colocadas à fotografia tais como: Qual a data e o local do registo fotográfico?; Como é o cenário? Estúdio, exterior, ambiente doméstico? Quem aparece representado? Qual a sua distribuição na fotografia? Que vestuário apresenta? Qual o estatuto social aparenta pertencer? Qual o objetivo deste registo? O que não conseguimos saber através da fotografia?

No caso da fotografia, os alunos devem ser capazes de compreender a sua natureza de construção e montagem, e não como sendo um registo real e visível do passado, como os alunos comummente pensam. A construção surge não só a partir do fotógrafo e dos fotografados, mas também a partir do leitor da fotografia, que a interpreta de acordo com as suas próprias construções do passado, como veremos adiante.

2.1.2. A Empatia Histórica

No sentido da construção fotográfica, era pertinente trabalhar também a Empatia Histórica, para uma melhor contextualização e compreensão das pessoas do passado, na medida em que a"(…) empatia histórica é compreendermos as pessoas do passado e as suas instituições, assumindo que os seus valores e ideias são diferentes daqueles aplicados à sociedade contemporânea, enquanto partilhamos com eles a comum humanidade" (Berti et al, 2009).

Aplicar o conceito de Empatia Histórica requer um conjunto de mecanismos que envolva não só a recolha das experiências anteriores dos alunos face à compreensão do período histórico e do contexto dos indivíduos do passado, mas também um trabalho que envolve direcionar o olhar, questionar, interpretar e compreender.

Peter Lee (2003) alerta-nos com frequência, através dos seus trabalhos, para o carácter contraintuitivo da História, que deve ir contra algumas ideias pré-estabelecidas - que são normalmente utilizadas no dia-a-dia -, e que representam um grande obstáculo ao ensino/aprendizagem da História, tais como: a ideia de que o presente representa a normalidade e a ideia de "progresso", que pode ser tecnológico e que impede o desenvolvimento de um correto pensamento histórico.

Perceber o fundamento do conceito e as ideias que o preenchem, ajuda-nos a compreender melhor o seu propósito e a sua aplicação neste projeto de intervenção pedagógica. Lee e Ashby no artigo *Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding* (2001), referem que pode existir uma certa confusão que se coloca com a definição crua da palavra "empatia" e que até se podem misturar e corromper o verdadeiro conceito de "Empatia Histórica". Os autores exemplificam com a contestação levada a cabo por Low-Beer que relacionou a palavra Empatia com a existência de sentimento, demonstrando a sua preocupação no caso de os alunos serem interpelados no sentido de nutrir sentimentos por Hitler, por exemplo. No entanto, Lee e Ashby

(2001) referem que partilham com Low-Beer a ideia de que os sentimentos não se treinam, não se praticam e não se aprendem, pelo que é por isso que precisamos de distinguir a "empatia do dicionário" da Empatia Histórica. No artigo já mencionado *Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: a compreensão das pessoas do passado*, Peter Lee afirma que a "compreensão histórica não é ela própria um sentimento, embora envolva o reconhecimento de que as pessoas (do passado e do presente) possuem sentimentos" (Lee, 2003, p.20). Sendo assim, os alunos não devem partilhar destes sentimentos, não devem simpatizar, mas sim compreendê-los e interpretá-los, empatizando.

Como vimos e referimos para a Evidência, Peter Lee, com o objetivo de nos fazer compreender a extrema importância do uso destes conceitos metahistóricos no ensino da História utiliza a metáfora de "pessoas tontas" para dar nome aos agentes do passado, quando estes não são compreendidos pelos que estudam História. Quando os alunos não são capazes de tratar as pessoas do passado com respeito e honestidade, como todos os presentes, nem de compreender as suas ações, então "a disciplina da História falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos" (Lee, 2003, p.21).

Antes de mais, é necessário compreendermos que a capacidade de colocar em prática a empatia histórica não se alcança através de exercícios de imaginação em que o aluno "simpatiza" com determinado agente histórico, ou "se coloca" no seu lugar. Yeager e Foster, precisamente ao referir esta questão, apontam-nos que é um trabalho necessário para que os alunos possam compreender que "a empatia é um processo embutido no método histórico" (Yeager & Foster, 2001).

Podemos interpretar que, para alcançarmos um melhor entendimento sobre como "empatizar" devemos certificarmo-nos que os alunos têm bem estabelecidos os conceitos substantivos do período em questão, conhecendo o seu contexto, a sua cronologia, a sua realidade… Desta forma, conseguimos trabalhar melhor o conceito metahistórico da empatia. Foster fala ainda da importância da boa utilização do "porquê" nos exercícios a serem desenvolvidos:

> Porque um indivíduo ou um grupo de pessoas, dadas umas certas circunstâncias, agem de certa forma? Aqui, a empatia histórica tem uma importância fundamental, porque desempenha um papel no processo de pensamento inferencial

> e adutora que permite ao historiador (e alunos) compreender as ações passadas. (Yeager & Foster, 2001, p.14).

Peter Lee (2003) refere que, durante a execução destes exercícios não devemos manifestar a ausência de ferramentas que temos atualmente, como máquinas de lavar, telefones, televisão… Enfatizar antes a forma como o tempo era ocupado, quais os entretenimentos disponíveis, sem colocar o passado como um espaço de ausência, mas sim como um espaço onde as ações se desenrolavam, tal como hoje, decorrente de uma série de ações e consequências. Por fim, exercícios descritivos devem ser evitados sempre que possam levar a uma adaptação do nosso dia-a-dia ao passado. Em vez disto, perspetivar alternativas aos "caminhos percorridos" pelas pessoas do passado e o que poderia ter acontecido. Lee sugere para isso que se deve trabalhar as consequências pensadas; explorando as suposições em relação às finalidades; tomando explícitas as formas de comportamentos aceitáveis para um tempo particular e papéis particulares; decidindo que possibilidades havia para a ação nas circunstâncias.

Esta intervenção teve, como referido, um enfoque especial no conceito metahistórico de Evidência, de modo a permitir um trabalho mais aprofundado das fotografias analisadas e uma maior progressão dos alunos ao nível da literacia visual. Procurámos também levar os alunos a explorar a fotografia com recurso a desafios e questões orientadoras ao nível da empatia histórica. Tivemos como objetivo neste âmbito, compreender como os alunos olhavam para as pessoas dos passados com "rosto", para as suas circunstâncias, para as motivações de se fazerem retratar e quais os níveis de progressão possíveis de encontrar, desenvolvendo-os. Este interesse no estudo da empatia histórica também surgiu pela utilização de uma fonte visual, que destaca uma atenção e leitura mais imediata pela parte dos alunos – não queremos com isto dizer que seja aprofundada-, e que é mais aproximada à realidade do presente que conhecemos.

2.2. O paradigma construtivista: a aula oficina

Há hoje uma perspetiva diferente, graças aos estudos que vêm sendo discutidos no âmbito do Construtivismo Social (Fosnot, 1996), em que o ensino muda de perspetiva e o professor passa a prestar atenção às interpretações dos alunos e à participação destes na construção do seu conhecimento. Esta visão dos alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem deve-se às perspetivas construtivistas que assumem a existência de evidências científicas de que a aprendizagem é melhorada quando os professores têm atenção ao conhecimento e às crenças que os alunos levam para a sala de aula. Tendo este conhecimento como um ponto de partida para a instrução, monitorizando-a (Brandsford et al, 2000).

Esta ideia é também partilhada por Marília Gago (2007), quando nos alerta que o aluno "não é um ser passivo, puro recetor de estímulos", mas antes "capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir continuamente à medida da experiência que vai adquirindo e vivenciando" (Gago, 2007, p. 53), pelo que o papel do professor é proporcionar essas experiências, colocando desafios aos seus alunos, que lhes permite evoluir, sempre sob a sua orientação.

Para enquadrar o ensino da História nesta aprendizagem construtivista, e para reconstruir o conceito e os objetivos da disciplina de História, os professores vêm discutindo desde os anos 70 do século XX, a aplicação do construtivismo no ensino desta disciplina, Peter Lee afirma neste sentido que:

> (…) nos anos 60, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam estórias. (Lee, 2001, p.13).

Desta forma, e no âmbito da prática dos princípios da Educação Histórica, Isabel Barca (2004) usa uma metáfora para o que não é aconselhável aplicar na sala de aula. Esta autora usa a expressão de "tábua rasa" para caracterizar o tratamento dado aos

alunos nas aulas-colóquio, herdeiras das aulas expositivas, que encaram os alunos como uma página em branco, pronta para receber informações.

Para ir ao encontro do que é proposto pelos construtivistas, Isabel Barca propõe o modelo de aula-oficina, em que o professor demonstra empenho em participar numa educação para o desenvolvimento do aluno (Barca, 2004, p.135) e se preocupa em conhecer e em interpretar o "mundo conceptual" dos alunos para, assim, os ajudar a progredir e a modificar positivamente a sua conceptualização:

> Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p.135).

Num primeiro momento, o professor deve levantar e analisar as ideias prévias dos alunos que poderão, ou não, ser mais vagas, alternativas ou sofisticadas, mas cabe ao professor compreender as conceções prévias e espontâneas que os seus alunos utilizam para compreenderem o mundo que os rodeia. Se o professor ignorar, ou não prestar a devida atenção a este momento da aula-oficina, as ideias prévias dos alunos podem levar a uma resistência à instrução ou persistir à margem da aprendizagem.

Depois de realizado este trabalho relativamente às ideias prévias, o professor deve apresentar aos alunos desafios cognitivos com questões orientadoras, privilegiando o uso de fontes diversificadas em suporte, estatuto e mensagem, o cruzamento de fontes, nas suas intenções, na sua validade, e selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação/refutação das hipóteses.

As tarefas preparadas pelo professor devem ser adequadas às competências que este pretende desenvolver em determinado momento e conteúdo curricular, e devem integrar situações e desafios diversificados, procurando sempre ultrapassar uma análise linear e fixa do passado, não esquecendo as mais-valias de explorar vários métodos de trabalho, podendo os alunos realizar as tarefas não só de forma individual e escrita, mas também em pares ou grupos, e de forma oral (Barca, 2004, p. 138).

Estas tarefas, realizadas em contexto de aula oficina, permitem que os alunos desenvolvam competências essenciais ao estudo da História, uma vez que privilegiam o

tratamento e análise de fontes - de vários suportes, mensagens, destinatários e intencionalidades -, a compreensão contextualizada - em que os alunos procuram entender as situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionam o passado com o presente e levantam novas questões e novas hipóteses -, assim como a comunicação em História – quando os alunos aprendem a exprimir a interpretação das suas experiências, das relações humanas ao longo do tempo, com sensibilidade e experiência.

No que respeita à avaliação, cabe ao professor avaliar qualitativamente, em vários momentos da aula, a progressão da aprendizagem e integrá-la na avaliação na avaliação formativa e sumativa.

Isabel Barca alerta que todo este trabalho de escolha de materiais, elaboração de tarefas e avaliação só é possível através de uma planificação coerente, anual e aula-a-aula, que deve ser elaborada a nível de grupo disciplinar, defendendo que o plano de aula pode ser mais ou menos formal, desde que atenda ao programa tendo em conta uma perspetiva construtivista social, sendo adequado aos materiais disponibilizados em aula, mas sem descorar uma forma de trabalhar através do raciocínio de cada professor (Barca, 2004).

A aula-oficina é, portanto, a forma de trabalho em sala de aula que melhor permite ao professor respeitar e colocar em prática os princípios do Construtivismo e da Educação Histórica, conduzindo-o sempre sob o pressuposto de que o conhecimento deve ser construído pelos alunos, procurando evitar as aulas expositivas e a avaliação de "certo/errado", mas sempre buscando a progressão dos alunos, do seu trabalho e das suas compreensões.

2.3. Literacia Visual e Análise de Fotografia

Todos os professores admitem e reconhecem que o recurso à imagem é fundamental para o ensino em qualquer área. Contudo, o uso a dar à imagem é, não raras vezes, limitado, passando pela mera exposição e ilustração (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2100).

De acordo com Lencastre e Chaves (2003), este tratamento da imagem pode suceder porque o docente pode preferir o recurso às palavras como forma de lecionar, mas, na opinião destes autores, esta forma de ignorar a imagem pode também acontecer pelo facto de os docentes verem a imagem como uma "ameaça". Melo e Durães (1992) já tinham identificado este problema, mas apontaram uma outra causa: "Existe uma tendência entre os professores de História para considerar o texto escrito apenas como um contentor de informação objetiva (factos) esquecendo a sua natureza enquanto fonte histórica (primária ou secundária)." (Melo & Durães, 1991, p.453).

Devemos ter em consideração que os alunos atuais nascem invariavelmente ligados à imagem e ao movimento, sentindo-se estes à vontade com a presença do estímulo que a imagem traz, em todas as plataformas que utilizam, o que leva os professores, por vezes, a não se sentirem preparados para trabalhar a literacia visual dos alunos, sentindo-se perdidos (Lencastre & Chaves, 2003).

Sabemos que a utilização meramente ilustrativa da imagem na sala de aula é um "uso redutor no processo de ensino-aprendizagem" (Moderno, 1992, citado por Lencastre & Chaves, 2003), perdendo-se as suas potencialidades, sendo que os professores não estão a ensinar pelas imagens, mas apenas a "mostrar imagens". Assim, o ensino pela imagem compreende que ler uma imagem não é fácil, pois a nossa visão seleciona só o que nos chama a atenção (Villafañe & Mínguez, 1996, citado por Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101), pelo que o objetivo é ajudar os alunos a compreenderem os recursos e mecanismos de representação que têm as imagens, para que eles possam descobrir por si as potencialidades da imagem enquanto evidência história.

Mais do que "demonstrar pela imagem", o professor deve criar formas de a explorar, não esquecendo de dar oportunidade aos alunos de observarem as imagens/fotografias individualmente e, depois, o professor poderá iniciar a exploração com os alunos. A imagem não substitui a figura do professor, pois este é necessário para estabelecer uma correta ligação entre os alunos e as imagens, sendo que, mesmo enquanto fonte visual, ela carece de comunicação verbal (Lencastre & Chaves, 2003).

As imagens para contribuírem para a progressão da aprendizagem dos alunos, elas não deverão servir de distração para os olhos, mas de meios para uma observação atenta. Para que isto seja possível, Solé (2012), a partir de Calado (1994), afirma que é necessário alfabetizar os alunos com uma gramática visual que é necessária aprender,

porque a rapidez da leitura das imagens leva a que cada pessoa construa a sua própria interpretação.

Vários são os autores que sugerem "regras" para uma melhor compreensão da imagem. No caso da fotografia, atendemos ao trabalho de autores como Maria do Céu Melo (1991), Margarida Durães (1991), José Manuel Lopes (2009) e Glória Solé (2012), sendo que através destes podemos também conhecer o trabalho de outros investigadores que se debruçam sobre a literacia visual histórica.

Tendo em conta a complexidade da fotografia como evidência histórica, Melo & Durães (1991) apresentam "modelos" de trabalho no âmbito da literacia visual, tais como a proposta de Wener (2002) com estratégias que podem ser adotadas pelo professor. Ele apresenta sete tipos de análises das fotografias: a) Instrumental: a fotografia como fonte de informação; b) Narrativa: focalizar a atenção do aluno na "história" da fotografia; c) Icónica: identificar problemas ou valores que a fotografia representa; d) Editorial: inferência do julgamento do artista sobre o tipo de fotografia; e) Indicativa: inferência das condições sociais expressas na foto; f) Oposição: critica da "história" e a oposição ao observador; g) Reflexiva: autoavaliação da interpretação e apreciação da imagem. As autoras propõem ainda a realização de tarefas desafiadoras, com questões de orientação que atendam a três grupos de perguntas. O primeiro deve atender à heurística da fonte, iniciando com a identificação do autor, a sua caracterização social, a datação e o local. Posteriormente, os alunos devem observar a fotografia respondendo a questões tais como: Para quem o fotografo fez esta fotografia? Trata-se de um flagrante ou um retrato para o qual as pessoas posam? O que é que o autor ou os presentes quiseram transmitir? Em segundo lugar, é proposto uma leitura e interpretação do texto que a fotografia propõe explicita e implicitamente: "Estas dependerão do tipo de foto, tema, intenção do professor, idade dos alunos (…)" (Melo & Durães, 1991, p. 455). Seguem algumas questões propostas:

> Qual é o primeiro elemento/objeto/pessoa que lhe chama à atenção? Que outros elementos ou áreas da fotografia podem despertar o interesse? Porquê? Quem são as pessoas e o que estão a fazer? Que sons, cheiros, temperatura poder-se-ão inferir da foto? O que a fotografia nos diz sobre as condições

> pessoais, sociais, económicas, políticas, religiosas, científicas do "tempo" retratado? (Melo & Durães, 1991, p. 455)

Melo e Durães (1991) apresentam um terceiro grupo de perguntas orientadoras que têm como objetivo trabalhar a corroboração heurística que permitirá uma contextualização histórica sustentada e coerente:

> Encontram-se outro tipo de documentos que abordam o mesmo assunto? Quais são as diferenças? Que problemas e sua natureza se encontram neste processo? Que evidências apresentam para a integração da fotografia e do texto no contexto histórico local, nacional e mundial? (Melo & Durães, 1991, p. 456)

Por fim as autoras indicam ainda a necessidade de solicitar a justificação da resposta permitindo ao professor caracterizar o tipo de argumento/raciocínios dos seus alunos, que são essenciais para a caracterização da sua literacia visual histórica.

Glória Solé (2012) refere também que o uso de fontes icónicas se mostra muito importante no ensino da História: "É um poderoso recurso para estimular o pensamento, a linguagem, a discussão e desenvolver conceitos de tempo nas crianças" (Solé, 2012, p. 812). No seu estudo realizado com crianças do 1ºciclo do ensino básico recorrendo a tarefas elaboradas com recurso a fotografia, a investigadora concluiu que as crianças mais pequenas, até aos 7 anos, frequentemente analisam as imagens tendo por padrão a comparação ou a oposição com "o que falta" ou "o que já tinha". Contudo, Solé refere que há crianças com este nível de escolaridade que já conseguem proceder a interpretação e outros tipos de generalização, inferindo sobre determinados aspetos das fotografias e das pessoas retratadas. Esta investigadora concluiu ainda que os graus de aprofundamento da análise realizada pelos alunos dependem das tarefas que lhes são propostas, dando o exemplo de uma maior progressão quando os alunos são convidados a sequenciar imagens, mais do que a comparar.

O trabalho de fontes icónicas na sala de aula deve incluir um trabalho extra para o professor, uma vez que exige uma investigação das fontes mais adequadas para análise, com a maior variedade possível, apresentando várias perspetivas. O professor deve estar ainda familiarizado com a linguagem "gramatical" que envolve a análise de fontes

visuais, colocando perguntas adequadas à sua exploração e incentivando os alunos à correta utilização do vocabulário fotográfico, promovendo competência de interpretação, análise e uma postura crítica do que está para lá do "olhar" e da realidade que lhes é apresentada.

2.4. Os usos da fotografia na sociedade de oitocentos

Com o avançar do século XIX, a sociedade vai-se transformando progressivamente, tornando-se heterogénea, dinâmica, mas mantendo traços do Antigo Regime que podemos reconhecer na nova construção social e no privilégio, agora de caracter económico. O homem, em especial o burguês, agora ciente da sua liberdade, valoriza o conforto, a vida e o espaço privado e procura um equilíbrio entre o mundo interior e o mundo exterior.

É através das coleções de família que temos acesso a este mundo privado, do qual faz parte a fotografia. No caso da burguesia, o grupo social mais explorado neste estudo, observamos a crescente importância da casa e da família nuclear, composta pelos pais e filhos solteiros (Cascão, 2011).

O "habitat natural do burguês" é a cidade, onde encontra anonimato, liberdade, individualismo, mas também contactos, sociabilidade e estatuto social. Por isso, a casa e o espaço privado burguês é essencialmente urbano, o que leva a um forte dinamismo da vida privada, relação entre famílias e contactos sociais, que nos leva a encontrar uma riqueza enorme no que respeita à produção fotográfica e à variedade de conteúdo que podemos explorar.

A fotografia convida-nos a entrar neste universo privado burguês, permitindo-nos saber tanto quanto retratam, quanto ocultam. Este fator torna-se importante para a exploração da fotografia para os alunos que estudam a sociedade oitocentista e, em especial, as dinâmicas da burguesia.

Sendo um aparente retrato visual da "realidade", a fotografia permitiu um investimento das famílias no registo dos seus membros e uma maior ligação entre os presentes e os ausentes. Esta nova descoberta, permitiu ao homem ter a sensação de "controlo do tempo". A fotografia adapta-se ainda na perfeição a uma sociedade cada vez mais dinâmica, é um estímulo direto, de observação rápida e disponível a quem não

sabe ler ou não sabe a mesma língua, e popularizou-se a partir da segunda metade de oitocentos (Sontag, 1973).

O burguês deixou-se acompanhar pelo progresso, aproveitando a oportunidade de arquivar não só pessoas que lhes eram queridas através dos registos em fotografias, mas também roupas, objetos de valor, preservando memória da genealogia da família:

> Sem antepassados ilustres para mostrar, a burguesia inicia a fundação da sua própria dinastia, passando a exibir orgulhosamente os retratos dos «patriarcas da família» em lugares de honra dentro de casa, e reconstituindo através dos álbuns de fotografias as genealogias familiares. (Vaquinhas, 2011, p. 16)

Além da construção de memórias, a fotografia permite a construção de estatuto social. Ela ajuda na identificação de códigos e símbolos decifrados pelos membros da mesma classe social, já que a fotografia era utilizada quase exclusivamente pela classe dominante: "O retrato sozinho não diz muita coisa, mas é um mar de informações se analisado à luz dos depoimentos pessoais e dos outros retratos que o antecedem ou sucedem na coleção." (Rendeiro, 2010, p. 8). Esta ideia que Rendeiro partilha é interessante para a nossa intervenção, na medida em que nos faz compreender a necessidade de cruzamento de fontes, mesmo que a fotografia nos pareça que "diz tudo" por se tratar de um retrato da "realidade".

Conhecendo as limitações da fotografia enquanto evidência histórica, pela sua encenação da realidade, é necessário levantarmos logo à partida algumas questões "gerais": O que observamos na fotografia? O que é real? O que pode ser encenado? O que ficou por retratar? O que não podemos ver, mas podemos inferir? Entre outras questões que dependem da fotografia em sim, sendo que estas podem já levar os alunos à formulação de outras questões. Devemos ainda considerar a existência de vários filtros numa única fotografia: o do fotógrafo, que obedece às regras da imagem; o dos retratados, que escolhem como se querem fazer representar; e o dos leitores da fotografia, que a interpretam segundo o seu conhecimento do mundo – "A fotografia, vale dizer, não é o registo da coisa em si, mas de um fenómeno" (Oliveira, 2011, p. 47).

As fotografias necessitam de ser acompanhadas por uma aprendizagem ou narrativa para que façam sentido, sendo este o fator que as distingue de se tornarem “simples” artefactos ou objetos de memória, conforme a sua função inicial.

Com o avançar do final do século XIX, a fotografia torna-se mais vulgarizada, adquirindo funções cada vez mais complexas, tornando-se até aos dias de hoje uma forma de construção de individualidades afirmando o “eu”, sem nunca de desconetar da coletividade, o que permite aos alunos olharem para esta fonte e explorá-la como evidência do passado. O uso e exploração de fontes, e neste caso em particular de fotografias, em sala de aula exige ao professor uma cuidada planificação dessas aulas, cruzando-as eventualmente com outras fontes para uma melhor contextualização das mesmas.

Capítulo III - Metodologia de Investigação

Neste terceiro capítulo descrevemos como se processou a implementação do estudo, apresentando as questões de investigação e os objetivos deste estudo, o seu desenho, descrevemos a sua implementação e os instrumentos aplicados na recolha de dados.

3.1. A implementação do estudo

O Estágio Profissional foi realizado de acordo com os 24 tempos letivos necessários para a sua concretização, tendo o resultado deste trabalho obtido um balanço positivo. Relativamente ao estudo implementado no âmbito da prática pedagógica supervisionada, em termos metodológicos, é um estudo predominantemente qualitativo e interpretativo, uma vez que não temos por objetivo medir quantitativamente a aprendizagem dos alunos, mas sim compreender e interpretar o seu processo de ensino-aprendizagem, a sua progressão, a partir da análise dos dados recolhidos nos instrumentos aplicados para o efeito e, a partir destes, perceber como pensam os alunos mediante as tarefas propostas e, o que pode, ou não, contribuir para um melhor desenvolvimento da aprendizagem destes alunos.

O principal objetivo do estudo é compreender como analisam os alunos a fotografia face à evidência histórica, e como se pode promover a empatia histórica nos alunos a partir da exploração deste recurso. Pretendeu-se também com este projeto ajudar os alunos a superar as dificuldades ao nível da localização temporal e espacial, mas também levá-los a compreender o contexto de ação dos agentes históricos e as circunstâncias da sua atuação no passado.

Neste sentido, delineámos no início do ano letivo as seguintes questões de investigação do estudo, que nos ajudaram a perceber não só as conceções mentais dos alunos, como a encontrar a melhor forma de pôr em prática este projeto de intervenção pedagógico supervisionado PIPS:

1- Que ideias prévias expressam os alunos sobre a Sociedade Burguesa do século XIX?
2- Que literacia visual apresentam os alunos em relação à exploração de fotografias?

2.1. - Como exploram os alunos as fotografias em termos de evidência histórica?

2.2. - Que questões colocam às fotografias?

3- Como se desenvolve a evidência histórica a partir da exploração desta fonte icónica?

4- Que mecanismos intervém na empatia histórica operada pelos alunos quando exploram fotografias alusivas à temática em estudo?

5- Como avaliam os alunos as potencialidades da fotografia para a promoção da evidência histórica, empatia histórica e orientação temporal e espacial na aprendizagem da História?

Procurámos, através de vários instrumentos, dar resposta a estas questões tendo em conta os seguintes objetivos:

- Aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca da Sociedade Burguesa do século XIX.

- Aferir as competências históricas dos alunos ao nível da interpretação de fontes visuais e níveis de literacia visual que apresentam no início do projeto.

- Analisar como os alunos constroem a evidência histórica quando analisam e interpretam fontes visuais, principalmente fotografias.

- Analisar a empatia histórica que os alunos apresentam tendo por base a evidência histórica produzida a partir dos contextos retratados nas fotografias.

- Analisar de que forma os alunos avaliam as potencialidades das fotografias para a produção de evidência e empatia histórica, bem como a orientação temporal e espacial.

- Avaliar o impacto do recurso às fontes visuais, nomeadamente a fotografia, para o desenvolvimento de competência de literacia visual na aprendizagem da História.

Procurámos seguir sempre os princípios da Educação Histórica, em todos os instrumentos e tarefas preparados para a concretização da Aula-Oficina, sendo que em todas as aulas a professora estagiária apresentou desafios, questões orientadoras e tarefas para os alunos realizarem em grupo, a pares e individualmente.

No que respeita à implementação do estudo, o quadro 1, apresenta o desenho do estudo, que demonstra a intervenção dividida em três momentos: a) observação e compreensão das reais necessidades e dificuldades dos alunos, assim como recolha de ideias prévias; b) implementação de atividades que visem o desenvolvimento de

conceitos metahistóricos nos alunos, ao nível da construção da evidência e empatia histórica a partir de fontes visuais; colocação em prática do projeto, remetendo para análise de fotografias, construção de evidência histórica e realização de exercícios de empatia; c) Avaliar a progressão dos alunos em relação à construção da evidência e empatia histórica em articulação com os conhecimentos substantivos alusivos à temática em estudo, tendo por base a exploração de fotografias.

Segue o quadro com o desenho do projeto que sistematiza, os momentos da implementação do estudo, as questões levantadas e os instrumentos que nos auxiliaram a obter as informações.

Quadro 1. Desenho do Projeto

Momentos	Questões de Investigação	Instrumentos	Informações a obter
1.	- Como expressam os alunos as suas ideias relativamente à Sociedade do século XIX?	Questionário de levantamento de ideias prévias dos conceitos de Burguesia e Proletariado **(QT1)**.	Aferir conhecimentos prévios dos alunos relativamente à sociedade burguesa.
	- Que literacia visual apresentam os alunos em relação à exploração de fotografia?	Ficha de trabalho de literacia visual antes do projeto com conteúdos temáticos **(FT1)**.	Aferir competências históricas dos alunos ao nível da interpretação de fontes visuais e níveis de literacia visual, principalmente a fotografia.
2.	-Como exploram os alunos a fotografia em termos de evidência histórica? - Quais as questões que colocam às fotografias? -Como se desenvolve a evidência histórica a partir da exploração desta fonte icónica? -Que mecanismo intervém na empatia histórica operada pelos alunos quando exploravam	Ficha individual de trabalho de exploração de fotografia – "O carro de família da Exposição de Paris" **(FT2)**. Atividade de grupo de análise de fotografias com as várias dinâmicas da sociedade burguesa: casa, família, crianças, trabalho e férias **(FTG1/FTG2/FTG3/FTG4/FTG5)**. Questão de resposta individual, em que os alunos constroem uma narrativa com base nas fotografias e outras fontes analisadas, e em que os alunos caracterizam e refletem sobre a sociedade burguesa do século XIX **(FT3)**.	Aferir as questões colocadas pelos alunos às fotografias e como constroem a evidência histórica quando analisam e interpretam a fotografia. Analisar como os alunos constroem a evidência histórica quando analisam e interpretam fontes visuais, principalmente fotografias. Analisar a empatia histórica que os

	fotografias alusivas à temática em estudo?		alunos apresentam tendo por base a evidência histórica produzida a partir dos contextos retratados na fotografia.
3.	- Como avaliam os alunos as potencialidades da fotografia para a promoção da evidência histórica e orientação temporal e espacial na aprendizagem da História.	Questionário final de metacognição sobre como avaliam os alunos as potencialidades da fotografia para a construção do seu conhecimento histórico **(QT2)**.	Avaliar o impacto do recurso às fontes visuais, nomeadamente a fotografia para o desenvolvimento de competência de literacia visual na aprendizagem da História.

De seguida apresentamos ainda o Quadro 2, onde se pode verificar as aulas lecionadas no âmbito do intervenção on-line, os conteúdos lecionados e os instrumentos aplicados:

Quadro 2. Conteúdos e Estratégias

Módulo 6: As transformações económicas na Europa e no Mundo		
Aulas	**Conteúdos**	**Estratégias/Materiais**
1ª aula 60 min. 18 de maio	1.1. A expansão da Revolução Industrial 1.2. A geografia da Revolução Industrial	[Aula assíncrona: **FT1 e QT1**]; Desenvolvimento da aula: recurso a PPT, sustentando em documentos visuais e escritos; resolução de ficha de trabalho individual **(FT2)** sobre fotografia do carro de família comprado na Exposição de Paris.
2ª aula 60 min. 20 de maio	2. A sociedade burguesa industrial 2.1. A explosão da população; a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações e emigrações	Recurso a PPT sustentado em fontes escritas, visuais, mapas e gráficos. Distribuição dos trabalhos de grupo e seleção dos grupos na plataforma Zoom **(FTG1/2/3/4/5)**.
3ª aula 60 min. 25 de maio	2.2. Unidade e diversidade da Sociedade Oitocentista (Alta Burguesia)	Continuação dos trabalhos de grupo, via Zoom, com a orientação da professora estagiária. Apresentação dos trabalhos de grupo à turma e discussão dos resultados.
4ª aula 60 min. 28 de maio	2.3. Unidade e diversidade da Sociedade Oitocentista (Classes Médias e Proletariado)	Recurso a PPT sustentado em fontes visuais: fotografias e vídeos. Narrativa sobre a classe burguesa **(FT3)**. [Aula Assíncrona: Questionário de Ideias Finais e Metacognição **(QT2)**]

3.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Inicialmente, no momento de planificação do Projeto de Intervenção Pedagógica, estava prevista a realização de mais atividades em sala de aula, que iriam incluir a análise de fotografias selecionadas pelos alunos em casa, comparação de retratos de família de várias épocas, assim como a análise de fotografias atuais. Para isto, estava prevista a realização de três aulas presenciais de 90 minutos, em que seria possível desenvolver tarefas mais complexas, dada a possibilidade de uma melhor orientação e acompanhamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que se iniciou o confinamento em março e foi implementado o regime de Ensino à Distância, foi necessário fazer algumas alterações no tipo de instrumentos de recolha de dados a implementar, tendo em conta a nova realidade, e de forma a conseguir manter os objetivos e as questões da investigação.

As aulas passaram a realizar-se em formato on-line, através da plataforma Zoom, diminuindo o número de aulas em contacto direto com a professora de três para dois tempos letivos, diminuindo também o tempo de aula de noventa para sessenta minutos. Por outro lado, foi necessário repensar os instrumentos a aplicar, tendo em conta não só a redução de horário, mas também o tipo de acompanhamento que seria possível fazer ao trabalho dos alunos. Assim, foi reduzido o número de tarefas a implementar, tornando-as mais claras, com indicações mais simples e diretas, para um melhor esclarecimento e autonomia dos alunos na sua concretização, de forma assíncrona.

Os instrumentos de recolha de dados foram divididos em seis momentos. Em cinco momentos os alunos trabalharam de forma individual e um dos momentos em trabalho de grupo.

No **1º momento** foi implementada uma Ficha de Trabalho de Análise de Fotografia (**FT1**) (Anexo 1), em que os alunos foram desafiados a interpretar um retrato de família do século XIX, sem terem anteriormente obtido qualquer informação sobre os temas a trabalhar. Tivemos como objetivo compreender como os alunos analisavam fotografias sem qualquer informação sobre o assunto/conteúdo a abordar seguidamente e, por esse motivo, apenas no **2º momento** é que pedimos aos alunos que realizassem o Questionário de Ideias Prévias (**QT1**) (Anexo 2). Neste procurámos obter as ideias prévias que os alunos trouxeram para as aulas sobre a sociedade liberal (em particular noções acerca da sociedade burguesa e do proletariado). Foi solicitado aos alunos que

definissem conceitos como “burguesia”, “proletariado” e “capitalismo”. Quisemos também compreender outras noções sobre conhecimentos sobre a realidade da nova ordem social.

No **3º momento**, a propósito da primeira aula, subordinada às transformações económicas na Europa e no mundo, apresentámos aos alunos uma ficha de pós-aula, onde se pedia, mais uma vez, a análise de uma fotografia de família, com um “Carro de Paris” (**FT3**) (Anexo 3). Nesta ficha o nosso interesse passava por compreender o nível de empatia histórica que os alunos conseguiam alcançar, analisando a atitude e refletindo sobre o sentimento das pessoas presentes na fotografia, em particular, do proprietário do veículo.

No **4º momento**, contrariando a tendência de trabalho individual recorrente durante a quarentena, procurámos criar uma atividade mais dinâmica, que envolvesse trabalho colaborativo entre os alunos, assim como uma apresentação do trabalho de grupo à turma. Aplicámos cinco fichas de análise de fotografias – uma por grupo – diferentes entre si e com questões orientadoras para uma melhor leitura das mesmas. O objetivo desta tarefa foi chegar o mais perto possível do que poderia ter sido concretizado em sala de aula, enquanto os alunos desenvolviam trabalho colaborativo. Nestas fichas, as questões encaminhavam os alunos para uma melhor compreensão das atividades quotidianas relacionadas com a média/alta burguesia:

- Na Ficha de Trabalho 4 (**FT4**) (Anexo 4), correspondente ao primeiro grupo, este analisou a fotografia de uma casa de família, com a família (homens, mulheres, crianças e empregados) no exterior, em jeito de pose;

- Na Ficha de Trabalho 5 (**FT5**) (Anexo 6), os alunos do grupo 2 analisaram uma fotografia da família em férias, na praia (estâncias balneares);

- A Ficha de Trabalho 6 (**FT6**) (Anexo 6), desafiava o grupo 3 a trabalhar uma fotografia em contexto de férias, mas desta vez num âmbito mais cultural e internacional, em Marrocos;

- Na Ficha de Trabalho 7 (**FT7**) (Anexo 7), o grupo 4 analisou a valorização da infância e da memória familiar, através de uma fotografia de primos, nas suas diversas fases de crescimento;

- Por último, na Ficha de Trabalho 8 (**FT8**), o grupo 5 analisou uma fotografia de um burguês em contexto de trabalho, onde aparece representado enquanto patrão com os

seus funcionários. Os alunos deveriam ter em conta o valor do emprego, da poupança e das diferenças sociais na nova sociedade liberal, na análise desta imagem.

Nenhuma destas fotografias estava legendada, de forma propositada, para não comprometer o "olhar" dos alunos sobre as mesmas. Procurámos que estes trabalhassem as fotografias como "investigadores", que encontrariam nas aulas as fontes e as ferramentas necessárias que poderiam cruzar com as fotografias, e assim interpretá-las, como uma fonte .

No **5º momento**, já depois da última aula desta intervenção pedagógica subordinada à exploração de fotografias e de forma a compreendermos como os alunos analisaram as fontes que trabalhámos em contexto de aulas síncronas e individualmente, pedimos aos alunos que elaborassem um texto relativo à seguinte tarefa: "**Cruzando as fontes que analisamos (textos, vídeos, fotografias) e os conhecimentos que adquiriste, redige um texto em que caracterizes a classe burguesa relativamente: à sua relação com o trabalho; à constituição da família; à educação das crianças; à importância do espaço privado; às ocupações dos tempos-livres/lazer."**. O objetivo desta tarefa prendia-se com a necessidade que tivemos de compreender como os alunos cruzaram a informação obtida a partir da análise de todas as fotografias, assim como outros suportes de fontes analisadas no decorrer das aulas da intervenção: pintura, correspondência privada, vídeos, etc.

O final da intervenção ocorreu em junho, o que coincidiu com o final do ano letivo, pelo que os alunos se encontravam em trabalho de preparação para os exames nacionais de outras disciplinas. No entanto, faltava ainda aplicar a ficha de metacognição e o questionário de ideias finais. Depois de dialogar com a Professora Cooperante e com a Professora Supervisora, ficou estabelecido que, neste **6º momento**, iríamos passar apenas uma ficha que englobaria questões de ideias finais e de metacognição, uma vez que os alunos já se tinham manifestado por excesso de trabalho durante o Ensino à Distância. Essa ficha foi enviada em formato questionário (**QT2**) (Anexo9), no *Google Forms.*

Neste último questionário colocámos questões que já haviam sido colocadas no início da intervenção, tais como a definição dos conceitos de Burguesia e Proletariado, ou no que respeita à fotografia como Evidência Histórica, repetimos a questão presente na

FT1: “Consideras a fotografia uma fonte/evidência histórica?”, de forma a compreender o progresso dos alunos ao nível da importância atribuída por eles às fontes visuais. Procurámos ainda, neste **QT2**, perceber como compreenderam os alunos o trabalho realizado ao longo da intervenção, não só no que respeita ao trabalho com estas fontes, mas também em relação ao seu empenho e à compreensão dos trabalhos dos colegas.

Capítulo IV – Análise e discussão dos dados

No capítulo IV são apresentados e analisados os dados recolhidos através dos questionários e fichas de trabalhos implementados em diversos momentos da intervenção. Tendo em conta os objetivos deste estudo, foi levada a cabo uma investigação qualitativa, em que se procedeu à análise dos dados de forma indutiva e sua posterior categorização com base nas técnicas da *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008).

Para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e para proceder à recolha de dados, conforme já referidos, recorremos à realização de um conjunto de tarefas em aulas síncronas e assíncronas, individuais e em grupo.

4.1. Questionário de Literacia Visual

A primeira ficha de Trabalho (**FT1**) consistiu na análise de uma fotografia de finais do século XIX, e que tinha como finalidade compreender as competências históricas dos alunos ao nível da literacia visual. Esta ficha foi enviada aos alunos antes da ficha de ideias prévias (**Q1**) sobre conceitos substantivos, uma vez que pretendíamos que os alunos pudessem ler a fotografia sem qualquer informação sobre o conteúdo que seria lecionado. Desta forma, e porque os alunos poderiam ir à internet pesquisar, procurámos que a análise desta fotografia se fizesse anterior ao aparecimento dos conceitos de Revolução Industrial, Burguesia, Proletariado e Capitalismo.

Assim sendo, foi enviada aos alunos uma Ficha de trabalho 1 (FT1- anexo 1) com o objetivo de aferir as competências dos alunos em termos de literacia visual antes de se iniciar o projeto sobre esta temática a ser trabalhada nas aulas seguintes.

Foram apenas selecionadas para ser analisadas e categorizadas as questões 1, 3 e 11 (Q1, Q3 e Q11), e as restantes analisadas qualitativamente em termos meramente descritivos. As questões estão indicadas na Ficha de trabalho a negrito.

Na primeira questão "O que observas na fotografia?", quisemos compreender o que veem os alunos quando olham para uma fotografia do século XIX pela primeira vez, sem nenhuma contextualização histórica realizada em sala de aula. Na nossa opinião, esta foi uma questão muito importante para se analisar, pois, sem este trabalho, seria difícil

perceber como ajudar os alunos a desenvolver as suas competências ao nível da literacia visual e o uso de evidência a partir desta fonte visual.

Assim, as respostas dos alunos foram categorizadas da seguinte forma:

Tabela 1. Categorização das respostas dos alunos à Q1- O que observas na fotografia?

Questão: O que observas na fotografia? (Categorização inspirada em Asbhy, 2003)		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A6/A10/A15	3
Descrição-Enumeração	Os alunos não encontram qualquer tipo de relação entre as pessoas presentes na fotografia, limitando-se a identificar a presença de três pessoas e a enumerar o que observam sem realizar inferências ou deduções. Não mobilizam qualquer tipo de experiência pessoal para relacionar o que observam na fotografia: "Na fotografia há três pessoas." (A16); "Na fotografia observo, do lado esquerdo, uma mulher jovem sentada em que, no seu colo, podemos ver uma pequena criança. Próximo a eles, do lado direito, conseguimos notar um homem também jovem que tem a sua mão apoiada no que parece ser um pequeno armário ou uma penteadeira" (A3). A3/A5/A8/A12/A16/A19/A23	7
Imagem do Passado	Os alunos encaram a fotografia como evidência potencial para ter acesso ao passado. Consideram que é um retrato de uma família do passado, procedendo a inferências e deduções: "Observo três pessoas, que são provavelmente uma família, pois a criança está no colo da presumida mãe." (A9); "Observo um casal com a sua filha." (A25). A1/A2/A9/A13/A20/A22/A24/A25/A26/28/29	11
Informação-descritiva	Em jeito de relato, os alunos descrevem a imagem verdadeira que estão a ver – a fonte surge como informação, embora sem questionamento, mas procedendo a inferências: "Na fotografia observa-se uma mulher sentada, num ambiente caseiro, com um vestuário requintado e uma criança ao seu colo. Do lado direito encontra-se um homem em pé afastado destes dois, apresentando um vestuário menos sofisticado do que a mulher." (A17). A4/A11/A14/A17/A21	5
Evidência Isolada	O passado resulta como um relato e fazem algumas inferências à fonte (fotografia) à medida que vão aprofundado o seu questionamento. Servem de testemunho quando inferem a classe social, a roupa, as posses. Há uma maior preocupação com a contextualização do que observam na fotografia do que na descrição do que está visível realizando inferências e deduções, mas sem a integrarem ainda no contexto da época: "Uma família composta por um casal e um filho, suas roupas parecem ser de boa qualidade, o que indica uma certa condição financeira." (A7) A7/A18/A27	3

As respostas recolhidas nesta primeira questão permitem-nos perceber que um grande número de alunos, sete no total, preocupam-se apenas em descrever-enumerar o que observam na fotografia, apontando a sua análise apenas para as pessoas presentes na fotografia. Os alunos não observam mais que a presença de pessoas na fotografia, não descrevem o seu aspeto, as suas idades, nem quem seriam estas pessoas, que relação teriam entre si ou qual o motivo de serem fotografadas.

A maioria das respostas, que correspondem a onze alunos, vão um pouco mais longe na observação desta fotografia, integrando-se as suas respostas na categoria imagem do passado. Não se focam apenas no número de pessoas presentes, mas antes olham para a fotografia de forma inferencial, reconhecendo que esta permite aceder ao passado, concluindo que se trata de uma família, por se verificar o retrato de um homem, uma mulher e uma criança ao colo, como retratado nos dias de hoje. A partir do momento em que tiram esta conclusão, o "reconhecimento" leva a que os alunos não questionem mais a fotografia, pois pensam ter já obtido toda a informação.

As respostas de cinco alunos foram integradas na categoria informação, em que os alunos procedem a uma descrição mais pormenorizada do que observam, sem questionarem a fonte ou o que observam, realizando, no entanto, algumas inferências à fonte.

No nível mais sofisticado desta categorização, que inclui as respostas de três alunos, que se enquadram na categoria evidência isolada, os alunos fazem inferências à fonte de forma contextualizada, revelando menos preocupação com o que é rapidamente visível, mas mais cuidado com o que não é visto, como o contexto da fotografia, o valor dos objetos, a comportamento corporal dos fotografados e a sua posição social. Colocamos este nível de categorização como sendo o mais sofisticado, uma vez que conseguimos perceber que os alunos não se limitam a descrever o que observam, mas antes refletem sobre as informações que observam e extraem da fonte.

As respostas de categorização vazia dizem respeito aos alunos que não responderam a esta questão.

Nesta questão conseguimos compreender que a grande maioria dos alunos da turma, à exceção de três, não questionaram a fonte visual (fotografia). Estes alunos, ou descrevem exatamente o que veem, alguns realizando uma mera enumeração, outros incorporam à descrição algumas inferências e deduções, e poucos são os que a tentam

contextualizar com base na informação observada. A análise dos dados desta primeira questão foi importante para compreendemos como os alunos analisam uma fotografia e demonstrar que as questões orientadoras são fundamentais para ajudar os alunos a analisarem, a criarem questões e a direcionar o seu olhar.

Na questão número 2 (Q2), quando questionados sobre a identificação das pessoas na fotografia, respondem da mesma forma que na questão número 1 (Q1). Alguns alunos não responderam por considerarem que já tinham respondido na questão anterior.

Pareceu-nos importante apresentar a análise da questão número 3 (Q3) – "Que relação parece existir entre os elementos? O que te leva a pensar que são quem são?"-, uma vez que, na formulação desta ficha, pensámos que os alunos poderiam explorar o conceito de família e inferir sobre a identidade das pessoas retratadas. Além disto, queríamos compreender como viam os alunos a formação da família no século XIX e preparar esta reflexão para a lecionação dos conteúdos acerca da revolução demográfica e da vida privada da burguesia.

Categorizámos as respostas dos alunos, com base em Lee (2005), da seguinte forma (Tabela 2):

Tabela 2. Categorização das respostas dos alunos à Q3- Que relação parece existir entre os elementos? O que te leva a pensar que são quem são?

Questão: Que relação parece existir entre os elementos? O que te leva a pensar que são quem são? (Categorização inspirada em Lee, 2005)		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A6/A10/A15.	3
Imagem do Passado	Os alunos remetem para a ideia de família (tradição) expressa no retrato fotográfico, sem indicar outras possibilidades. Associam a imagem ao conceito de família nuclear: a mãe com a criança ao colo e o pai em pé: "Acho que são um casal e estão com o seu filho. São uma família, pois a criança está no colo da mãe e o pai está ao lado deles." (A9) ; "(…) a mãe com a filha que passa por uma relação fraternal, uma vez que se encontra com a criança ao colo, revelando a sua proximidade"(A17). A2/A3/A4/A5/A7/A8/A9/A12/A13/A14/A17/A19/A22/A23/A25/A26/A28/A29.	18
Ideia de Organização Social	Os alunos remetem para a ideia de família de acordo com as funções que as pessoas retratas parecem ocupar e fazem referência a uma realidade passada contextualizando-a com os seus conhecimentos históricos: "(…) O trabalho das mulheres sempre foi ficar em casa a educar os filhos, assim se encontrava a filha no colo da mãe." (A21); "A relação que existe é uma relação familiar porque a mulher está com a filha ao colo que na época o trabalho da mulher era cuidar	4

	dos filhos e o homem parece o chefe da família visto que esta de pé ao lado da mulher e da menina" (A11). A11/A16/A21/A27	
Levantamento de possibilidades	Os alunos apresentam uma análise perspetivada, sugerindo várias possibilidades sobre a realidade retratada na fotografia: ser uma família nuclear ou não. Eles levantam novas perspetivas sobre as pessoas presentes e referem a fonte como um conjunto de possibilidades e não de uma verdade: "A mulher e a criança aparentam ser a mãe e filha, já o homem como está afastado poderá ser o tio da criança e irmão da mulher, pois se encontra afastado da mulher e aparenta não ter aliança tal como a mulher o que poderá excluir a hipótese de um casal talvez." (A1); "A mulher e a criança aparentam ser mãe e filha, já o homem como está ligeiramente afastado pode ser o tio ou alguém suficientemente importante para estar presente na fotografia." (A18). A1/A18/A20/A24	4

Conforme verificado pela tabela acima apresentada, categorizámos esta resposta em quatro níveis. Mais uma vez, as ideias vazias correspondem a alunos que não responderam à questão.

No nível menos sofisticado, **"Imagens do Passado"** vemos que os alunos identificam a relação entre os elementos presentes na fotografia como uma família nuclear (pai, mãe e filho). Neste nível, os alunos olham para o passado como fixo, sendo que, se os presentes se encontram numa posição típica de retrato familiar, não podem existir mais possibilidades. E, apesar de estarmos perante um retrato de família do século XIX, constatamos que a argumentação de mais de metade da turma é insuficiente e, algumas vezes, inexistente. A imagem é analisada apenas com base na tradição e no que é expectável, pois "não havia outra razão para terem um retrato em conjunto" (A13).

Na segunda categoria, **"Ideia de Organização Social"**, os alunos analisam a fotografia pela noção que têm da função social de cada elemento retratado. Portanto, se a função da mulher era cuidar das crianças, a mulher presente na fotografia é a mãe porque tem uma criança, que será o filho, ao colo; e se o homem era o chefe de família, na fotografia vemos o marido e o pai, porque está em pé. Nesta categoria, os alunos têm alguma preocupação em explicar o seu raciocínio com argumentação que remete para uma realidade passada, mas ainda não deixam espaço para questionar a imagem.

Na categoria que analisámos como sendo a mais sofisticada e que denominamos como **"Levantamento de Possibilidades"**, incluímos as respostas dos alunos que apontam para a existência de uma família na fotografia, mas levantam outras possibilidades, questionando o que se vê e tentando decifrar as "entrelinhas" da imagem. Estes quatro alunos sugerem que se trata de uma família nuclear, embora

constatem alguns pontos que os fazem questionar. Alguns destes alunos apresentam novas hipóteses para o homem da fotografia, sugerindo ser antes um tio ou um avô pelo facto de não ter aliança, o que demonstra atenção a elementos que possam comprovar a sua análise, e pelo facto de estar muito distante da mulher, o que demonstra presente a consciência de que a fotografia é uma fonte construída pelos retratados que transmitem uma mensagem. Mesmo no que respeita à mulher, os alunos apontam que é a mãe, mas utilizam as expressões "aparenta" ou "talvez seja", não fixando assim a sua análise de forma única e abrindo espaço a novas perspetivas, dando pistas para novas leituras.

Os alunos que respondem tendo em conta a organização social da época ou que levantam outras possibilidades, recorrem ao contexto da época e às condições de vida e sociais das pessoas retratadas para analisarem a fotografia – "(…) a filha que passa por uma relação fraternal, uma vez que se encontra com a criança ao colo, revelando a sua proximidade". Estes alunos preocupam-se em mencionar a organização da família da época, a relação de proximidade mulher-criança, o distanciamento do homem – "(…) na época o trabalho da mulher era cuidar dos filhos".

Estas respostas demonstram já competências de argumentação dos alunos face à questão anterior e leva-nos a compreender que dimensões são lidas na fotografia pelos alunos e quais são os elementos que eles procuram para sustentar a sua argumentação.

Considerando que esta era a primeira ficha de análise de fontes visuais que os alunos trabalhavam neste projeto, formulámos as questões 4 e 5 para levar os alunos a orientar-se no tempo e no espaço e a refletir sobre a construção que o ato de fotografar constitui. Praticamente todos os alunos souberam datar a fotografia, referindo século XIX. No que respeita à questão sobre o local da fotografia, os alunos apontaram em uníssono, a casa das pessoas fotografadas.

Na questão número 6 (Q6) – **"A que grupo social pertencem? O que te leva a pensar que são quem são?"** – os alunos responderam da seguinte forma: De um total de 22 alunos, 17 alunos responderam Burguesia, 9 alunos responderam Nobreza e sendo que 3 alunos continuaram a não responder. Interessava-nos, não só a identificação do grupo social, mas principalmente justificação dos alunos. Nenhum aluno fez referência ao retrato de uma família nuclear, de pequena dimensão, onde se valoriza a infância, como

seria espectável para este nível de ensino, no entanto todos eles argumentaram a sua resposta com a evidência de roupas e mobiliário de qualidade: "Aparentam ser burgueses, por causa das suas roupas e objetos que aparentam um certo estatuto financeiro." (A7), ou "Acho que pertencem à nobreza devido às suas roupas e acessórios que são típicos desse grupo social e também devido ao facto de na altura só deveriam ter acesso a câmaras membros dos grupos sociais mais elevados." (A23).

Estas repostas permitiram-nos perceber que seria necessário trabalhar com os alunos, no decorrer das aulas, a construção cénica da fotografia, esclarecer os alunos para a sua produção em estúdio, com móveis e roupas emprestados aos retratados pelo fotógrafo. Apesar de estarmos a lidar, efetivamente, com uma família "aburguesada", com profissões liberais e com vários elementos da alta burguesia, verificamos que ao longo das aulas os alunos foram desenvolvendo a sua atenção para a construção da imagem, para a encenação ou espontaneidade dos fotografados.

Na questão 7 (Q7), "Será que andavam sempre assim vestidos?", os alunos responderam de forma muito breve. Apenas dois alunos admitem que talvez se tivessem arranjado melhor para a fotografia. Todos os outros, à semelhança das respostas anteriores, inferem que, seriam pessoas de um elevado estatuto social, e por isso, andariam sempre bem vestidos, uma vez que tinham posses para tal. Esta questão incidia sobre empatia histórica (perspetiva histórica), a nosso ver, deveria ter sido colocada com um pedido de justificação, pois talvez conseguíssemos obter outros resultados, que não foi possível verificar pelas respostas curtas e fechadas dos alunos. Na questão 8 (Q8), "O que a fotografia nos permite saber?", os alunos focam novamente a sua resposta sobre o retrato de uma família, a sua roupa e o seu grupo social. Na questão 9 (Q9), "O que a fotografia não nos permite saber, mas podemos inferir?", os alunos dividem as suas respostas entre a idade das pessoas fotografadas e a preocupação se são mesmo uma família.

Na questão 10 (Q10) perguntámos aos alunos se a fotografia poderia ser considerada uma fonte histórica fidedigna, para compreender se os alunos reconheciam nesta imagem informações que considerassem relevantes para a sua aprendizagem. No total, 22 alunos responderam que sim, mas todas as respostas se baseiam no facto de ser uma fotografia antiga; uma aluna refere ainda que é credível uma vez que antigamente as fotografias não eram manipuladas. A responderem que a fotografia não é uma fonte

credível, tivemos 4 alunos a considerarem que a fonte não contém legenda, nem outro texto informativo, logo não é possível tirar conclusões. Estas respostas revelaram-se para nós tão interessantes que quisemos apresentar neste relatório as repostas da questão seguinte (Q11): **"Na tua opinião, a fotografia pode ser considerada uma fonte/evidência histórica? Justifica"** (Tabela 3).

Tabela 3. Categorização das respostas dos alunos à Q11- Na tua opinião, a fotografia pode ser considerada uma fonte/evidência histórica? Justifica.

Questão: Na tua opinião, a fotografia pode ser considerada uma fonte/evidência histórica? Justifica.		**Nº de ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A6/A10/A15/A26	4
Suporte material da fonte	As respostas incluídas nesta categoria dizem respeito aos alunos que se focam na fotografia como suporte material de evidência, consideram que a fotografia só pode ser considerada uma fonte/evidência histórica se for antiga, o seu estado de conservação não ser o melhor ou se nos transmitir algo: "(…) não conta nada da época que foi tirada." (A22); "Pelo estado da foto e o tom aparenta já ter vários anos de existência logo pode ser uma evidencia histórica." (A28). A9/A21/A22/A28	4
Imagem do Passado	Os alunos consideram a fotografia como uma imagem real do passado, que nos dá acesso direto ao tempo estudado. Tratam a fotografia como imagem fixa e inquestionável do passado: "(…) representa um momento real na história e pode ser utilizada para conclusões acerca de certos assuntos." (A19). A7/A14/A17/A19/A20/A24/A25/A27/A29	9
Informação	A fonte visual é mera informação, como um relato. Os alunos reconhecem a fotografia como evidência histórica, porque podemos saber como se vestiam, como pareciam. A fotografia serve para sabermos apenas os elementos que ela retrata e que nela aparecem: "Sim, porque a partir da fotografia nos permite saber como se vestiam, como agiam" (A13) A2/A13/A16/A18/A23	5
Evidência Isolada	A fotografia pode levar a informações a partir de inferências, por vezes esses fragmentos de evidência são isolados e incompletos, mas podem ser questionados e cruzados com outras fontes pelos historiadores, integrando-os no seu contexto histórico Os alunos compreendem que são evidências porque os historiadores precisam delas para realizar o seu trabalho: "(…) podemos retirar diversas informações que podem ajudar ao estudo do século em questão e/ou podemos ainda usá-la como comprovação da tese de estudos feitos com outras evidências semelhantes." ; (A3) "(…) os historiadores com a devida informação a seu lado, poderão analisá-la com maior pormenor e extrair coisas que nós não somos capazes." (A8) A1/A3/A4/A5/A8/A11/A12	7

Nesta categorização da questão número 11, incluíamos cinco categorias que representam as ideias dos alunos quanto à fotografia enquanto evidência histórica. Mais uma vez, as respostas vazias representam os alunos que não responderam.

A categoria **"Suporte material da fonte"** comporta respostas de alunos que não reconhecem a fotografia como uma evidência histórica, uma vez que não encontram conteúdo que seja, para eles, historicamente relevante. Estes alunos pensam a evidência histórica como mera fonte, como um documento que transmite informação diretamente, sem necessidade de inferências.

No nível **"Imagem do Passado"** integram-se as respostas dos alunos que consideram a fotografia evidência histórica apenas porque retrata a realidade tal como ela é. Esta categoria é muito relevante neste trabalho pois demonstra o que muitas vezes acontece na sala de aula, quando os alunos são chamados a interpretar fontes icónicas, aceitando e reconhecendo apenas as informações que a imagem retrata visualmente, tendo posteriormente dificuldades na sua interpretação.

Na categoria **"Informação"** constatamos as respostas dos alunos que consideram a fotografia como fonte, encontrando o seu sentido apenas nas informações que nos permite obter estando registadas: roupas e móveis da época, costumes… Nas respostas destes alunos compreendemos que a fotografia se esgota nas informações que aparecem retratadas.

Como categoria mais avançada deste conjunto de respostas, apresentamos o nível **"Evidência Isolada"**. Nela abarcámos as respostas dos alunos que consideram a fotografia evidência histórica, na medida que ajudam ao trabalho do historiador, não só a comprovar teses, mas encontrando novas interpretações depois de cruzadas com outros tipos de fontes. Para estes alunos, a informação histórica que pode ser encontrada numa fotografia não se esgota no seu aspeto visual.

Nesta ficha conseguimos obter informações que nos ajudaram a compreender não só o que os alunos observam primeiro numa fonte visual, mas também que tipo de informação privilegiam e como consideram a fotografia uma evidência para o estudo da História. Alguns dos dados que conseguimos interpretar já os esperávamos. É normal não só em crianças, mas também em adultos, que estes decifrem as imagens de forma simplificada e relacionada com o contexto ou tradição que conhecem do seu modo de vida atual. Por outro lado, com as respostas dos alunos pudemos constatar que muitos

deles já demonstram um nível avançado na interpretação da fotografia, procurando o seu contexto, questionando-a, abrindo possibilidades e admitindo a necessidade do cruzamento de fontes. Desde o início que estávamos cientes da heterogeneidade da turma neste sentido, também devido ao facto de estarem no 11º ano de escolaridade, o que lhes permite ter uma noção também mais avançada sobre a leitura de documentos variados.

4.2. Questionário de Ideias Prévias Burguesia/Proletariado

Depois aferir a literacia visual dos alunos a partir da Ficha de trabalho 1, foi enviado aos alunos um questionário (**QT1**) para levantamento das ideias prévias sobre os conceitos-chave substantivos que iríamos trabalhar no âmbito do projeto (Anexo 2). Nela questionámos os alunos sobre vários aspetos acerca da sociedade de oitocentos, para compreendermos se os alunos já tinham algum conhecimento prévio sobre a reestruturação das sociedades depois da implementação do Liberalismo.

A sua realização ocorreu durante o regime de Ensino à Distância, pelo que não foi possível controlar completamente se os alunos recorreram a pesquisa para completar o questionário. Por este motivo, deixamos registado que os dados podem não corresponder na tua totalidade aos conhecimentos efetivos dos alunos. No entanto, fizemos vários apelos aos alunos para não recorrerem a pesquisa, e procurámos, apesar das condicionantes, respeitar os procedimentos da Aula-Oficina e da Educação Histórica.

Apresentamos de seguida o questionário de levantamento de ideias prévias (**QT1**), onde destacamos as questões que categorizamos para este relatório e que se prendem com os conceitos-chave substantivos de "burguesia" e "proletariado". Pretendemos, mais à frente, constatar como os alunos compreenderam as diferenças que ocorreram na sociedade no século XIX, mas também as permanências de privilégio e de desigualdades sociais.

Sugerimos a seguinte categorização para as questões relacionadas com a burguesia e proletariado:

Tabela 4. Categorização das respostas dos alunos à Q1- O que entendes por burguesia?

Questão: O que entendes por burguesia?		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A1/A3/A10/A11/A14/A29.	6
Ideia vaga	Este grupo de alunos não apresentam respostas que se conectem especificamente com a questão, mas reconhecem que se trata de uma classe social que se foi afirmando ao longo dos tempos, sem especificar a época: "É uma classe social que foi ganhando cada vez mais força ao longo do tempo e da história."(A7) . A2/A7/A15/A19/A20/A22	6
Ideia restrita	Os alunos têm o conhecimento da burguesia medieval, relacionando-a com o comércio e o povo: "A burguesia era um grupo social que era composto maioritariamente por comerciantes e artesãos. Eram aqueles que não dependiam de um senhor e que ganham poder através do comércio." (A28) A12/A25/A27/A28	4
Ideia aproximada	Os alunos apresentam uma ideia aproximada desta classe social, mas aponta apenas os aspetos económicos e nunca os aspetos sociais: "A Burguesia é uma classe/grupo social que ao longo do tempo foram detendo privilégios e foram um grande meio de produção de riqueza, uma vez que se dedicavam essencialmente ao comércio." (A8) A5/A8/A9/A13/A16/A17/A18/A21/A23/A24/26	11
Ideia histórica contextualizada	Inclui as respostas dos alunos que caracterizam a burguesia em todas as suas dimensões: social, política e económica. Estes alunos conseguem percecionar a burguesia como uma nova classe social emergente do Liberalismo: "A burguesia corresponde a uma classe social que emergiu do povo e que é está mais ligada ao setor do comércio. Ao longo dos tempos, foi-se revestindo de riqueza, superando até as classes privilegiadas nesse aspeto, como, por exemplo, a nobreza, pelo que um dos seus maiores objetivos era precisamente ascender socialmente e ganhar o título de classe privilegiada. Ganha especial relevo e importância a partir dos séc. XVIII e XIX" (A6). A4/A6	2

Nesta categorização da questão nº 1 (Q1) do **QT1**, incluímos cinco categorias quanto às ideias dos alunos sobre o conceito de **burguesia**. Na categoria de **"Respostas vazias"** inserimos as respostas que admitiram não saber responder, ou mesmo aqueles que não apresentaram qualquer resposta.

A categoria de **"Ideia Vaga"** comporta as ideias dos alunos que não se conectam com a questão, nem com o conceito de burguesia. São alunos que reconhecem este conceito como relacionado com um grupo social, mas não especificam as suas características, nem a época.

Na categoria de **"Ideia Restrita"** incluímos as ideias dos alunos que reconhecem o conceito de burguesia, mas relacionado apenas com a realidade da sociedade medieval, referindo a sua pertença ao povo e à atividade comercial. Consideramos a informação obtida nesta categoria como muito relevante, já que comprova que, com frequência, os alunos consideram que conhecem determinado conceito/contexto, mas apenas o reconhecem, atribuindo-lhe características de períodos da História passados. Neste caso, é importante relembrar a importância de considerar a recolha das ideias dos alunos, para ser possível desconstruir para depois reconstruir o conhecimento com base em definições corretas destes conceitos.

Constatámos na categoria de **"Ideia Aproximada"** as respostas dos alunos que revelam uma ideia aproximada da burguesia enquanto classe social, embora apontem apenas para o aspeto económica da mesma. As respostas que integram esta categoria permitem-nos saber que os alunos ignoram os aspetos sociais e políticos que envolvem a classe burguesa e, desta forma, foi necessário trabalhar com a turma as características que contribuem para o carácter heterogéneo da burguesia.

Na categoria de **"Ideia história contextualizada"**, incluímos as respostas dos alunos que caracterizam a burguesia apontando todas as suas dimensões: económica, social e política. Estes alunos demonstram conhecimento ao nível da realidade burguesa do século XIX, assim como o seu processo de evolução, em particular, no aspeto social. Na próxima categorização, acerca das ideias sobre o conceito de **Proletariado**, será interessante compreender se os alunos conseguem realizar a mesma análise para o conceito de Proletariado.

Podemos constatar pela categorização desta Q1, que apenas dois alunos conseguiram caracterizar o conceito de burguesia. Os restantes colegas demonstraram lacunas, ou até confusão, a abordar este tema, pelo que verificámos uma grande necessidade de construir, e nalguns casos reconstruir, o conhecimento dos alunos sobre este tema, em particular atendendo aos diferentes âmbitos da vida burguesa, às suas atividades, à vida pública e à vida privada desta classe social.

Tabela 5. Categorização das respostas dos alunos à Q1- O que entendes por proletariado?

Questão: O que entendes por proletariado?		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A1/A2/A3/A6/A7/A9/A10/A11/A14/A22/A23/A29	12
Ideia vaga	Este grupo de alunos não apresentam respostas que se conectem especificamente com a questão, mas reconhecem que se trata de um grupo social de condição inferior, sem apresentar argumentação que o justifique: "É a classe social mais fraca." (A18) A4/A18/A25	3
Ideia restrita	Os alunos têm o conhecimento que se trata da classe social inferior, que utiliza o seu trabalho para sobreviver, mas não apontam outros aspetos, como o tipo de trabalho, a situação social ou a época: " Proletariado é um grupo de pessoas que só consegue sobreviver se trabalharem." (A20) A5/A8/A13/A15/A16/A20/A26/A27.	8
Ideia aproximada	Os alunos apresentam uma ideia aproximada desta classe, embora apontem apenas para fatores que a relacionam com a oposição à burguesia: "O proletariado, é o grupo que trabalha e produz para o rendimento dos burgueses." (A17) A17/A19/A21/A24	4
Ideia histórica contextualizada	Inclui as respostas dos alunos que caracterizam a proletariado em todas as suas dimensões: social, política e económica: "São os operários que trabalham nas fábricas, geralmente com poucas condições de vida e direitos trabalhistas, além de receberem muito pouco." (A12) A12/A28	2

Na categorização das respostas sobre o conceito de **proletariado**, verificámos um aumento de respostas na categoria de **" Respostas Vazias"**, com vários alunos a responderem que não sabem o que significa. Por outro lado, verificámos que a maioria dos alunos se encontram nas categorias de **"Ideia Restrita"** e **"Ideia Aproximada"**.

Na categoria de **"Ideia Vaga"** podemos constatar que os alunos reconhecem que o conceito de proletariado se relaciona com um grupo social de condição inferior, mas não apresentam qualquer argumentação para as suas afirmações, pelo que não é possível perceber se os alunos compreendem o conceito.

Os alunos cujas respostas se integram na categoria de "Ideias Restritas" conseguem identificar este grupo social como o menos privilegiado, que trabalha com os seus "braços", mas não são capazes de completar a informação além deste aspeto económico. Estes alunos também não fazem qualquer referência ao contexto ou à época

Enquanto na categoria de **"Ideia Aproximada"** emergiram as respostas dos alunos que identificam o proletariado como um grupo social mais desfavorecido, contrapondo-o à burguesia e ao Capitalismo. No entanto, estes alunos não demonstram

conhecimentos que permitam perceber que compreendem todos os aspetos desta classe social.

Na categoria de **"Ideia Histórica Contextualizada"** registámos as respostas de dois alunos que apresentam este conceito de proletariado em todas as suas dimensões, social e económica. Estes alunos reconhecem o contexto em que esta classe se insere, assim como o contexto da realidade adjacente à Revolução Industrial, referindo a situação laboral e a fragilidade social vivenciada pelo proletariado. Estes alunos demonstraram serem capazes de compreender que, apesar da implementação do Liberalismo, a sociedade oitocentista continuou a alimentar desigualdades e dependência das classes menos privilegiadas em relação às classes privilegiadas.

Nesta recolha de ideias prévias foi interessante constatar que os alunos (A4 e A6) com ideias mais avançadas (históricas contextualizadas) na caracterização da burguesia, apresentaram posteriormente ideia vazia (A6) e ideia vaga (A4) na definição do conceito de proletariado. Esta ocorrência pode estar diretamente relacionada com o facto de o primeiro conceito ser mais trabalhado ao longo do percurso escolar (burguesia medieval, burguesia moderna e burguesia contemporânea), quando comparado com o segundo conceito que é mais específico, associado à época contemporânea.

Mas, por outro lado, os dois alunos (A12 e A28) cujas ideia de proletariado se situaram na categoria de "Ideia Histórica Contextualizada", apresentaram na questão anterior, acerca do conceito de burguesia, "Ideia Restrita". Esta não deixa de ser uma observação interessante que nos permite evidenciar que, mesmo dominando um conceito – e sendo ele conceito-chave ou estruturante -, um aluno pode continuar a apresentar ideias que podem dificultar a construção conhecimentos sólidos sobre determinado contexto histórico.

Para uma melhor compreensão da sociedade liberal de oitocentos, é fulcral dominar estes dois conceitos, em todos os domínios que os formam, para se perceber a continuidade no campo das diferenças sociais que continuou a existir e que, mais tarde, resultou no sucesso das ideias marxistas.

Esta ficha permitiu-nos constatar a necessidade de trabalhar com os alunos a heterogeneidade da nova ordem social, assim como as novas formas de ascensão social.

4.3. Ficha de Trabalho – "Carro de Paris"

No dia 18 de maio de 2020, a aula incidiu sobre a Expansão da Revolução Industrial, tendo explorado com os alunos diversas imagens com recurso ao visionamento de um PowerPoint.

A temática a ser lecionada incidiu sobre A Revolução Industrial, ao nível económico, comercial e industrial, privilegiando-se para isso a utilização de gráficos, tabelas e mapas. A Professora-Estagiária começou por questionar os alunos sobre três imagens (Anexo 3): a primeira lâmpada, o primeiro automóvel e o telégrafo. Quando esta questionou os alunos sobre "quais as áreas de inovação necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade?", pretendia que os alunos relacionassem estas áreas de inovação com os usos que ainda se mantêm na atualidade.

Os alunos reconheceram imediatamente a primeira imagem, a lâmpada e entraram em diálogo com a Professora-Estagiária:

P.: "Mas pensas que a área de inovação é só a lâmpada?"

A.: "Não, uma sociedade precisa sempre de energia."

P.: "E a segunda imagem? Para o que nos remete?"

A.: "Para o desenvolvimento dos transportes."

P.: "E porquê que o desenvolvimento dos transportes foi importante?"

A.: "Para realizar comércio."

A.: "E para transportar pessoas…"

P.: "E foi, ou não, importante para transportar notícias?"

A.: "Sim, porque com os transportes as terras deixaram de estar tão isoladas."

P.: "Vamos à terceira imagem… Reconhecem o que se trata?" – Perante o silêncio dos alunos, a Professora-Estagiária completa a informação – "Trata-se de um telégrafo, um instrumento de comunicação".

A: "A comunicação é importante porque podemos estar longe, mas próximos"

(Notas de campo do dia 18 de maio de 2020)

Este diálogo permitiu-nos perceber que os alunos compreendiam as mudanças tecnológicas que seriam necessárias para o desenvolvimento da nova sociedade contemporânea e liberal – o trânsito de pessoas e mercadorias, a circulação de

informação e as mudanças nos mecanismos necessários ao desenvolvimento industrial. Por outro lado, permitiu despertar o interesse dos alunos para a aula que se debruçou sobre a Revolução Industrial, e permitiu que, a partir de fotografias relacionadas com a realidade quotidiana dos alunos, as imagens destes instrumentos poderiam introduzir e contribuir para a aprendizagem sobre o tema.

No final da aula, de forma a ajudar os alunos a manter uma relação entre a Revolução Industrial e a cidade, solicitámos aos alunos a realização de uma tarefa de análise da seguinte fotografia da época, registada em Braga. Esta tarefa tinha ainda o objetivo de desenvolver a Empatia Histórica nos alunos, procurando perceber se os alunos identificam as razões que levaram as pessoas fotografadas a fazerem-se representar desta forma, e a qual terá sido a intenção do autor da fotografia em a realizar.

Todos os alunos que realizaram esta tarefa conseguiram estabelecer uma relação entre a fotografia e os conteúdos abordados na aula. Para além da análise do que está representado na fotografia e de forma a compreendermos o recurso à empatia histórica a partir da análise desta fonte visual, questionámos os alunos da seguinte forma: (Q5) "Como se sentiria o proprietário do veículo?" e (Q6) "Qual terá sido a reação das pessoas ao ver o veículo?".

De seguida apresentamos a categorização que utilizámos:

Tabela 6. Categorização das respostas dos alunos à questão (Q5) Como se sentiria o proprietário do veículo (Categorização baseada em Asbhy &Lee, 1987)

Questão: Como se sentiria o proprietário do veículo?		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A10/ A15.	2
Empatia Ininteligível	Os alunos apelam aos seus próprios sentimentos e apresentam frases soltas com pouca/nenhuma argumentação, ininteligibilidade para compreender as ações das pessoas retratadas na fotografia, evocando situações do presente para explicar ações do passado: A8/A9. Ex.: "O proprietário do veículo, provavelmente, está presente nesta fotografia e, de certo modo, não se sentiria feliz por ser exposto desta maneira." (A8).	2
Empatia Estereotipada	Os alunos apresentam generalizações de "superioridade económica", "vaidade", como motivos do registo, mas demonstram compreender que a fotografia foi registada para passar uma mensagem, pela parte do proprietário:	15

	A1/A2/A3/A5/A12/A16/A18/A19/A20/A24/A25/A26/A27/A28/A29. Ex.: "Provavelmente o proprietário estava orgulhoso porque ele poderia ser uma das poucas pessoas a ter um automóvel daqueles" (A12);	
Empatia Contextualizada	Os alunos com base na evidência da situação retratada das pessoas junto ao automóvel, permite reconstruir a situação da vida quotidiana da época de forma contextualizada e que, mais que vaidade, o proprietário teria um sentimento de orgulho e realização pessoal, que quis registar para memória futuro: A4/A6/A7/A11/A13/A14/A17/A21/A22/A23. Ex.: "O proprietário devia se sentir orgulhoso de si mesmo e feliz por estarem a tirar fotos ao seu carro." (A22).	10

Nesta primeira questão (Q5) "Como se sentiria o proprietário do veículo?", quisemos compreender como os alunos analisavam a fotografia do ponto de vista do seu encomendador. Tivemos também como objetivo, através da posterior exploração da fotografia em aula síncrona, levar os alunos a compreenderem que a realização de uma fonte privada, em particular a fotografia, nunca são um retrato fiel da realidade, e por isso a sua análise também não pode ser estática.

Conforme podemos observar pela categorização apresentada, encontramos nas respostas dos alunos três níveis de Empatia História. No nível menos sofisticado verificamos que os alunos recorrem a uma **Empatia Ininteligível**, transportando ideias atuais para o passado e apelam até à sua própria forma de pensar: "Chateado, pois teve que sair do carro para que outras pessoas tirassem fotografias nele" (A9). Estes alunos mostraram ainda não compreender que a fotografia se tratava de um momento raro, que envolvia mais logística que atualmente, sendo por isso difícil criar um momento fotográfico de rotação de indivíduos para se representarem com o veículo, ao contrário dos dias de hoje. Os alunos responderam ainda de forma breve e com pouca argumentação.

No segundo nível, **Empatia Estereotipada**, os alunos recorrem a generalizações, mas já compreendem que o proprietário tinha como objetivo passar uma mensagem através da fotografia, e esta poderia estar relacionada com a diferenciação social, como se pode ver pelo exemplo: "O proprietário do veículo sentia-se provavelmente realizado, importante, de alguma forma poderia sentir que tinha um grande poder económico, ou até mesmo uma sensação de superioridade perante os restantes habitantes." (A5).

No terceiro nível, a **Empatia Contextualizada**, vemos que os alunos que integram esta categoria conseguem compreender que o proprietário do veículo, mais do que sentimento de superioridade monetária, poderia querer registar para memória futura o seu "orgulho" e realização pessoal por conseguir adquirir um automóvel tão inovador para a época. Estes alunos conseguem "ver" para lá dos sentimentos atuais ou do que seria de esperar, mas levantam possibilidades alternativas: "O proprietário do veículo deveria sentir-se orgulhoso e feliz, pois a invenção deste automóvel foi um dos avanços mais gratificantes da história e teve um grande impacto no mundo inteiro, verificando-se algo inovador e nunca visto." A17.

Podemos concluir desta questão que a maioria dos alunos da turma (15 alunos) se encontram no nível dois, Empatia Estereotipada, recorrendo a generalizações e a estereótipos que conhecem da época estudada.

Na questão (Q6) "Qual terá sido a reação das pessoas fotografadas quando viram o veículo?", procurámos perceber se os alunos conseguiam compreender a diversidade de pessoas presente na fotografia e, consequentemente, as diferentes motivações que as levaram a serem fotografadas.

De seguida apresentamos a caracterização realizada a partir das respostas dos alunos:

Tabela 7. Categorização das respostas dos alunos à questão (Q6) Qual terá sido a reação das pessoas fotografadas quando viram o veículo? (Categorização baseada em Asbhy &Lee, 1987)

Questão: Qual terá sido a reação das pessoas fotografadas quando viram o veículo?		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A8/A10/ A15.	3
Empatia de Passado Deficitário	Os alunos consideram que as pessoas presentes na fotografia estavam espantadas apenas porque não conheciam o automóvel e nunca tinham visto nenhum, uma vez que não tinham dinheiro. Os alunos veem o passado como deficitário e colocam todos os elementos da fotografia na mesma posição de admiração: A16/A21/A27/A28/29. Ex.: "Ao ver este veículo as pessoas ficaram surpreendidas e curiosas, pois era uma invenção recente à qual só a população mais rica tinha acesso." A27.	5

Empatia Estereotipada – Admiração pelo Progresso	Os alunos já fazem referência ao contexto histórico relacionado com a Revolução Industrial e reconhecem que as pessoas poderiam estar espantadas por vivenciarem o progresso. A1/A2/A3/A4/A6/A7/A9/A12/A13/A17/A18/A19/A20/A22/A23/A24/A25/A26. Ex.: "As pessoas ficaram bastante surpreendidas e espantadas ao ver o veículo porque, de facto, o mesmo dá a ideia de ter sido produzido por uma indústria automóvel de vanguarda, pelo que não era usual ver um exemplar tão avançado do mesmo a circular." A6.	18
Empatia Diferenciada - Possibilidades	O aluno consegue compreender que, das várias pessoas presentes na fotografia, é possível que cada uma tenha um sentimento diferente e apresentam várias possibilidades: A5/A11/A14. Ex.: "As pessoas poderiam ter sentido várias sensações como: surpresa ou admiração, já que nem todos poderiam adquirir um carro naquela época; ou até mesmo inveja pois provavelmente elas não iriam poder ter, naquele momento, um veículo como aquele." A5.	3

Como verificamos pela categorização apresentada, nas respostas a esta questão evidenciaram-se mais alunos cujas respostas se enquadram no nível menos sofisticado de Empatia Histórica, **"Empatia Passado Deficitário".** Estes cinco alunos consideraram que todos os elementos da fotografia demonstravam o mesmo sentimento face ao carro presente: "Reagiam desta maneira porque era uma novidade, não havia carros, pelo menos desta forma." (A16). Uma vez que existia uma "falha" ou "ausência" neste passado analisado, as pessoas só poderiam reagir desta maneira, com espanto, pois tinham noção das suas limitações. Estas respostas demonstram que os alunos pensam no passado como deficitário, "não havia carros" "eram raros" e as pessoas não demonstram inteligência para agir de outra forma além do espanto. Os alunos baseiam a sua argumentação na "falta" e generalizam os sentimentos de todas as pessoas presentes, não observando, por exemplo, que são várias as classes sociais presentes na imagem e, algumas pessoas, poderiam já ter visto carros antes.

No segundo nível, verificámos mais uma vez o recurso à **"Empatia Estereotipada"** da maior parte dos alunos, à qual associamos as respostas em que os alunos generalizam a "admiração pelo progresso". Distinguimos esta categoria da primeira, uma vez que estes 18 alunos já compreenderem o contexto histórico de plena Revolução Industrial e consideram que os presentes se sentem admirados com o progresso, demonstrando ideias com um fio condutor, embora continuem a generalizar em relação a todas as

pessoas retratas: “As pessoas ficaram bastante surpreendidas e espantadas ao ver o veículo porque, de facto, o mesmo dá a ideia de ter sido produzido por uma indústria automóvel de vanguarda, pelo que não era usual ver um exemplar tão avançado do mesmo a circular.” (A6).

No terceiro nível mais sofisticado, **“Empatia Diferenciada – Possibilidades”**, três alunos da turma conseguiram compreender a diversidade de pessoas e de contextos sociais presentes na fotografia apresentando várias possibilidades de interpretação, utilizando hipóteses que sustentem as suas deduções, “As pessoas poderiam ter sentido várias sensações…” (A5). Este aluno apresenta ainda uma narrativa, conforme se vê no exemplo exposto na tabela, com referências a conhecimentos históricos e procedendo a uma análise contextualizada da fotografia apresentada.

Esta ficha permitiu-nos concluir que a maioria dos alunos da turma demonstraram respostas ao nível 2 das nossas categorizações, nas quais recorreram ao uso da Empatia Histórica para interpretar a fotografia, atendendo parcialmente ao contexto histórico, mas não levantam possibilidades, lendo a imagem de forma estereotipada e condicionada por ideias prévias sobre o tema. Desta forma, considerámos pertinente que a atividade seguinte envolvesse discussão sobre várias fotografias, em grupo e em grupo-turma, com o objetivo de criar um ambiente de levantamento de questões e possibilidades.

4.4. Análise Trabalho de Grupo

Conforme indicámos no capítulo de Implementação do Estudo, desafiámos os alunos a realizarem um trabalho de grupo, da forma mais próxima possível do que seria concretizável na sala de aula. Atendendo aos objetivos desta ficha, tentámos perceber acima de tudo se os alunos faziam uma correta interpretação das fotografias disponibilizadas e, posteriormente, se os colegas concordariam com essa interpretação ou se apresentavam uma leitura alternativa.

Este trabalho de grupo incluía a interpretação de 5 fotografias, uma por grupo, através de questões orientadoras: FT4/ FT5/ FT6/ FT7/ FT8 (Anexos 4, 5, 6, 7, 8). Em todos os grupos colocámos a questão: “Onde terá sido tirada a fotografia?” e “Quem

são as pessoas retratadas?". Depois das questões gerais, de observação, foram colocadas questões que iam ao encontro de cada imagem, tais como: "Porquê que estas pessoas se comportaram assim?" (FT6) ou "O que estariam as pessoas fotografadas a ver, a ouvir e a cheirar?" (FT5).

Analisámos em primeiro lugar as respostas que os alunos fizeram relativamente às questões de âmbito geral, para compreender o grau de progressão dos alunos face a trabalhos anteriores.

Na questão "Onde terá sido tirada a fotografia", o **Grupo 1**- (A4/A10/A16/A19/A23/A27) que realizaram a FT4 (anexo 4) não conseguiu identificar corretamente o espaço, que era a casa de uma família burguesa. Este grupo olhou para a fotografia com "olhos do presente" (presentismo) e, pela arquitetura do edifício e por verificar crianças ao colo de mulheres fardadas (empregadas da família), associou a fotografia a uma escola. Quando questionámos "Quem são as pessoas retratadas?" compreendemos ainda melhor esta leitura que os alunos fizeram, sendo ainda interessante e diferença de funções que imaginam para os diferentes elementos da fotografia (homens/mulheres): "As mulheres são, provavelmente, as educadoras, que tomam conta das crianças da escola, os alunos, enquanto que os homens poderão ser os pais, ou funcionários da instituição". Na apresentação da sua interpretação à turma, os colegas discordaram com a leitura do grupo, sendo que vários outros alunos responderam de outra forma: - - "Não concordo. Não tem ar de escola… Não sei, mas não parece uma escola."

- "Parece-me uma escola, pela forma como estão vestidos…"

- "Eu acho que é uma casa com as pessoas que lá vivem." (Notas de campo do dia 25 de maio de 2020).

Esta visão presentista levou a que os alunos ao longo de todo o trabalho realizassem uma leitura da fotografia por comparação ao presente, sem atender ao possível contexto da época, pois não lhes tinha sido dada nenhuma outra informação que a contextualize à época. Este grupo foi aquele que demonstrou menos resultados favoráveis neste exercício, atendendo ao que seria expectável, mas permitiu concluir que a realidade fotografada implica que se compreenda em que contexto esta foi

realizada e com que intenção. Por outro lado, decorreu na apresentação da fotografia à turma uma discussão saudável, onde os alunos argumentaram outros pontos de vista, permitindo que todos os alunos compreendessem o carácter subjetivo da fotografia enquanto fonte, assim como a necessidade de cruzar a sua informação com outras evidências.

O **Grupo 2** (A9/A12/A14/A24/A28) que realizou a FT5 (anexo 5) respondeu de forma mais assertiva à questão levantada e identificou de imediato que a fotografia por eles trabalhada foi registada numa praia, o que era também mais fácil de observar. Por outro lado, devido à rapidez da observação, estes alunos não apresentaram uma argumentação completa apenas indicam que esta lhes sugere através da envolvência em que se encontram as pessoas retratadas: "Pensamos que a fotografia foi tirada na praia.". Quando questionados sobre quem seriam as pessoas presentes na imagem, respondem também de forma direta: "Achamos que eram pessoas ricas devido ao facto de estarem na praia naquela altura.". É interessante o ponto de vista destes alunos, pois direcionam o seu olhar para o que era ou não possível fazer nas férias "naquela altura", identificando assim a classe social dos presentes por dedução e inferência a partir das roupas, da sua postura, da época do ano em que foi tirada a fotografia, em vez de atender a outros critérios, como por exemplo a relação entre si (família, amigos…). Os restantes colegas da turma encarregaram-se de completar a interpretação da imagem:

- "Parece que falta uma imagem mais alegre."
- "É preciso compreender que iam assim vestidos porque não era como hoje." (Notas de campo do dia 25 de maio de 2020), este aluno invoca na sua argumentação já um nível de empatia mais elaborada e contextualizada, que permite compreensão as ações das pessoas no contexto da época.

Na análise desta imagem e durante a apresentação deste grupo, os alunos demonstraram interesse por compreender melhor o contexto das pessoas representadas (Empatia de Contexto), e utilizaram esta visão para auxiliar os colegas na interpretação.

Quanto à fotografia – de família em turismo em Marrocos – inserida na FT 6 (anexo 6) e trabalhada pelo **Grupo 3** (A3/A6/A8/A21/A22), podemos verificar uma correta interpretação e argumentação quanto à sua leitura, apesar de não conseguirem

identificar as pessoas retratadas. Os alunos identificaram bem o local onde foi registado o retrato tendo por base a evidência construída a partir dos elementos observados na fotografia: "Tanto os trajes que estas pessoas usam como o monumento que se encontra por detrás das mesmas, levam-nos a afirmar que esta fotografia terá sido tirada, provavelmente, num país de origem árabe.". No entanto, quando questionados sobre "Quem são as pessoas retratadas?", os alunos não identificam as pessoas como ocidentais, num ambiente de turismo, mas antes pelo contrário, deixam-se "enganar" pela "encenação": "Estas pessoas podem ser, na minha opinião, membros de uma sociedade árabe ou muçulmana, e pessoas altamente religiosas, tendo em conta os seus trajes e o facto de estarem à porta do que parece ser uma mesquita.". Esta argumentação dos alunos, apesar de não ser válida face ao que se sabe desta fotografia, permitiu à turma compreender que a fotografia é também um ato cénico, que pode enganar – até propositadamente - quem a vê, sobretudo se o observador não fizer parte do universo privado que a envolve e, por esse motivo, é necessário atender à contextualização do trabalho a realizar e, mais uma vez, ao cruzamento de fontes. De referir que, também os restantes alunos da turma partilharam a mesma interpretação dos colegas.

No que respeita ao **Grupo 4** (A1/A7/A15/A17/A18) que realizou a FT 7 (anexo 7), a fotografia retratava crianças da família em estúdio. Os alunos conseguiram interpretar a fotografia, identificando o contexto: "Esta fotografia poderá ter sido tirada numa casa de família, porque está representado um ambiente interior com pouca mobília, e provavelmente estes seriam todos irmãos ou, por exemplo, primos, e estariam todos reunidos nessa casa.". É curioso compreender como os alunos recorreram ao contexto da imagem para justificar quem seriam as crianças fotografadas, depois de já terem identificado a relação existente entre elas: "As pessoas da fotografia serão provavelmente pertencentes a uma família importante da alta burguesia ou da nobreza, uma vez que, apresentam um vestuário bastante requintado e arranjado.".

Este grupo foi, entre todos, o que demonstrou um nível de interpretação e argumentação mais completo e sofisticado à análise da sua fotografia, produzindo inferências e deduções a partir das evidências produzidas a partir da interpretação desta fonte visual. Apesar de se deixarem, também eles, enganar pelo cenário, e ignorarem a

possibilidade de se tratar de uma fotografia de estúdio e não de um interior doméstico, os alunos deste grupo e os colegas perceberam e comentaram a subjetividade desta imagem.

"Podemos deduzir que eram uma família importante."

"Era um retrato de recordação".

"Também podia servir para comparar os tamanhos ou as idades". (Notas de campo do dia 25 de maio de 2020).

Como podemos constatar pelas citações dos alunos, houve uma preocupação em apresentar possibilidades de interpretação bastante plausíveis, inferir o que poderia ser a realidade da imagem e encontrar respostas, mesmo sabendo que poderemos nunca chegar à informação verdadeira.

Ainda no âmbito das questões gerais de "onde?" e "quem?", o **Grupo 5** (A2/A5/A11/A20/A29) realizou a FT 8 (anexo 8) explorou a fotografia de um patrão numa fábrica acompanhado pelos seus empregados. Quando questionados pelo local onde se registou o retrato, os alunos responderam: "Provavelmente a fotografia foi tirada numa indústria, por causa das máquinas em volta e devido ao vestuário das pessoas.", afirmando que estas "As pessoas devem ser trabalhadores da Indústria e o homem talvez seja o dono da fábrica.". Os restantes colegas da turma partilharam a mesma interpretação dos colegas. No entanto, é importante referir que a análise desta fotografia incluía informações que já tinham sido trabalhadas na aula anterior, do dia 18 de maio, em que foi abordada a temática da Revolução Industrial, pelo que estes alunos mobilizaram conhecimentos previamente adquiridos e, portanto, através do cruzamento destes demonstraram um "olhar" já trabalhado. Todos eles fizeram uma correta análise desta fotografia quando ao local e às pessoas presentes na imagem.

Procedendo a uma análise mais detalhada das questões da Fichas de Trabalho que remetiam de forma mais direta para a Empatia Histórica, categorizamos as respostas de cada grupo (Tabela 8):

Tabela 8. Categorização das respostas dos alunos à questão - Como é que estas pessoas se terão sentido quando tiraram esta fotografia? (Baseada em Asbhy & Lee, 1987)

Questão: Como é que estas pessoas se terão sentido quando tiraram esta fotografia?		**N.º de Ocorrências**
Empatia Estereotipada	Os alunos consideram que os fotografados têm como único objetivo ostentar a sua condição social, através das evidências materiais ao nível do vestuário e acessórios, permitindo inferir comportamentos e atitudes dos agentes fotografados. **Grupo 3 – "**Estas pessoas quiseram tirar esta fotografia possivelmente para mostrar as suas roupas, que demonstram a sua cultura/religião. Comportaram-se assim para demonstrar a sua cultura e para ostentar a sua riqueza." (A3/A6/A8/A21/A22)	5
Empatia de Quotidiano	Os alunos tendem a compreender as ações dos agentes retratados em relação à situação específica em que estas pessoas se encontram, mas a situação é vista em termos modernos, não distinguem o que eles veem ou sentem e o que os contemporâneos sentiriam na época nesta situação em concreto. Todos os agentes agem da mesma forma e baseiam a sua resposta numa ideia anacrónica. <u>Respostas:</u> **Grupo 1 – "**Devem-se ter sentido orgulhosos de posar, porque naquele tempo, tirar uma fotografia era um acontecimento pouco comum." (A4/A10/A16/A19/A23/A27) **Grupo 4 – "**Sentiam-se orgulhosas e entusiasmados, uma vez que, nesta época não era muito comum serem tiradas fotografias frequentemente, e era considerado algo bastante importante." (A9/A12/A14/A24/A28)	11
Empatia Histórica de Contexto	Estes alunos atendem ao contexto em que as pessoas fotografadas estão inseridas, pelo que demonstram uma preocupação em compreender o que estariam a sentir em relação a esse contexto. **Grupo 2 – "**Deveriam estar a ver o mar e sentir a areia." (A9/A12/A14/A24/A28) **Grupo 5 – "**Provavelmente explorados pela carga de trabalho e pela pequena quantia de salário." (A2/A5/A11/A20/A29)	10

Na categorização realizada para as respostas à questão "Como é que estas pessoas se terão sentido quando tiraram esta fotografia?", não encontrámos respostas vazias, uma vez que todos os trabalhos foram realizados em grupo, de forma que os alunos se apoiaram mutuamente na realização da análise das fotografias.

No nível de **"Empatia Estereotipada"** emergiram as respostas dos alunos do Grupo 3, que revelaram olhar para as pessoas do passado com ideias pré-formadas, considerando que todos os presentes na fotografia se sentiam superiores por terem a oportunidade de registar a sua condição social (ex.: fotografia, vestuário…). Os alunos deste grupo não compreenderam que se tratava de uma fotografia registada no âmbito turístico e, por isso, interpretaram que estas pessoas se sentiam com orgulho em mostrar riqueza no âmbito da sua cultura. Estes alunos projetam sentimentos para as pessoas do passado que foram estabelecidos anteriormente, recorrendo a poucas evidências sobre a imagem que analisam, uma vez que a sua leitura é já condicionada, antes de realização de uma correta leitura.

No nível de **"Empatia do Quotidiano"** incluímos as respostas que surgiram a partir dos Grupos 1 e 4, que demonstram compreender as ações das pessoas retratadas, mas analisam os seus sentimentos com base em presentismo, ligando as emoções dos agentes do passado àquelas que os alunos reconhecem. Por entenderem a fotografia como um recurso muito raro, consideram que as pessoas fotografadas se sentiam felizes e orgulhosas por usufruírem de um raro privilégio, seguindo o seguinte raciocínio: *se eu fizesse algo raro e pouco acessível, eu ficaria orgulhoso.* Os alunos ignoraram, no entanto, que esta família, sendo endinheirada, como eles próprios sugerem na sua análise, provavelmente teriam um espólio fotográfico diversificado, sendo esta prática comum.

Os alunos incluídos nos Grupos 2 e 5 atingiram o nível de **"Empatia Histórica de Contexto"**, pois prestam especial atenção ao contexto em que as pessoas fotografadas se inserem. O Grupo 2 refere as questões do ambiente físico em que a fotografia foi registada – "estavam a sentir a areia". O Grupo 5, atendendo à imagem que retrata o interior de uma fábrica com os seus trabalhadores, recorrem aos seus conhecimentos acerca do contexto social de oitocentos e às condições de vida do proletariado, descrevendo sentimentos de exploração, pobreza e, provavelmente, pouca vontade em estarem a ser fotografados nessas condições. Ignorando questões relacionadas com o ato do registo da fotografia, e ao contrário dos alunos do nível anterior, estes mobilizam estratégias e conhecimento da disciplina para uma melhor compreensão dos sentimentos, valores, medos… das pessoas fotografadas. Mesmo não apresentando uma leitura completamente correta, porque atendem a elementos implícitos, os alunos

compreendem que possam existir experiências diferentes das suas e, procurando compreender sentimentos diferentes dos seus, atendem ao contexto das pessoas retratadas.

Esta categorização permitiu-nos constatar que a maioria dos alunos atingiu os níveis de Empatia de Quotidiano e Empatia Histórica de Contexto. Pensamos que esta evolução face à categorização anterior, relativa à FT2, tenha surgido graças à realização deste trabalho em grupo, o que permitiu o desenvolvimento de maior discussão, partilha de várias leituras e interpretações e uma atenção maior a pormenores implícitos, que podem ter ajudado ao desenvolvimento de níveis mais avançados em Empatia Histórica.

De seguida apresentamos a categorização realizada no âmbito do desenvolvimento da Evidência Histórica e do questionamento dos alunos às imagens:

Tabela 9. Categorização das respostas dos alunos à questão - O que gostarias de saber mais sobre esta fotografia? (Baseada em Pinto, 2016)

Questão: O que gostarias de saber mais sobre esta fotografia?		**N.º de Ocorrências**
Informação genérica com problematização	Resposta que veicula informação genérica observada, revelando inferências pessoais problematizadoras. **Grupo 1 –** "Não se pode concluir muito mais informação, pois não se sabe onde foi tirada a fotografia, nem o porquê." (A4/A10/A16/A19/A23/A27) **Grupo 2 – "**Porque é que eles se encontram com aquele vestuário naquele sítio (praia)." (A9/A12/A14/A24/A28)	11
Informação genérica/Inferência a partir de detalhes concretos	Respostas que procuram informação genérica partir da observação da fotografia, levantam conjeturas sobre as pessoas retratadas, se pertencem à mesma família e sobre a sua condição social. **Grupo 3 –** "Gostaria de saber ao certo em que país foi tirada esta foto e se existe algum grau de parentesco entre as pessoas que estão na fotografia ou não**."** (A3/A6/A8/A21/A22) **Grupo 4 – "**Gostaríamos de saber a idade das pessoas presentes para poder realizar uma comparação entre o membro mais velho e o mais novo, e também se pertenciam realmente a uma família importante da época e qual seria essa." (A9/A12/A14/A24/A28)	10
Contextualização/ Problematização	Resposta que revela inferências observadas, problematizando com base em informação	5

	contextualizada que já possuem sobre a realidade histórica da época (Revolução Industrial). **Grupo 5 – "**A quantidade de máquinas que há dentro da sala, o que se produz e o tempo que essas mesmas têm para ficarem produzidas." (A2/A5/A11/A20/A29)	

Ao nível da Evidência Histórica, nesta categorização, não constatamos mais uma vez respostas vazias.

No nível **"Informação genérica com problematização"** integrámos as respostas dos alunos dos Grupos 1 e 2 apresentaram as respostas mais simples, em termos de nível de elaboração, veiculando informação genérica observada diretamente das fontes, como onde foi tirada a fotografia ou por que razão estavam assim vestidos.

No nível **"Informação genérica/Inferência a partir de detalhes concretos"** emergiram as respostas dos alunos dos Grupos 3 e 4, que demonstraram alguma elaboração no que respeita aos detalhes ou informação que pretendem destacar da fotografia, embora não contextualizadas. Nestes casos, levantam questionamento acerca da família. Os alunos querem saber as relações entre os membros das fotografias, quem são e as suas idades.

Integrámos no nível de **"Contextualização/Problematização"** a resposta que apresentou o Grupo 5. Esta resposta revelou inferências pessoais quanto ao contexto da fotografia, com base em informação contextualizada que levam os alunos a reconhecer o ambiente fabril representado na imagem. Mais uma vez, este grupo localiza as suas respostas no nível mais sofisticado, o que pensamos que possa suceder pelo mesmo motivo apresentado na categorização anterior, pois já tinham obtido conhecimentos sobre a Revolução Industrial na aula anterior.

Esta constatação permitiu-nos ainda compreender como os alunos adquiriram os seus conhecimentos substantivos acerca da Revolução Industrial, como os direcionaram na análise de fontes visuais e como lhes permitiram desenvolver os conceitos metahistóricos explorados.

A realização deste trabalho de grupo foi uma das atividades mais interessantes de realizar com os alunos, não só porque permitiu uma maior aproximação ao nosso projeto inicial, mas porque permitiu a concretização de debate em torno das imagens, não só em pequeno grupo, mas também em grupo-turma, com orientação da

Professora-Estagiária. Esta discussão permitiu, conforme vimos, que todos os grupos apresentassem respostas para todas as questões, assim como vimos que estas respostas se mostraram em níveis intermédios e sofisticados no desenvolvimento dos conceitos de Empatia e Evidência Histórica.

Por outro lado, foi para nós muito interessante verificar como a realização da análise de imagens em grupo, com questões orientadoras, permite um maior desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Desta forma, os alunos não trabalham de forma individual, colocando o seu raciocínio apenas numa folha de papel, mas discutem a sua análise, verbalizam e encontram opiniões e leituras diferentes, que os leva a questionar a sua própria visão.

4.5. Análise da Narrativa – Atividades quotidianas da burguesia

No final da aula do dia 28 de maio de 2020, em que concluímos os conteúdos programáticos acerca da sociedade oitocentista, solicitámos aos alunos que realizassem uma narrativa sobre o quotidiano da burguesia, atendendo a vários aspetos e tendo por base as fotografias analisadas nas tarefas e as fontes analisadas durantes as aulas, tarefa realizada em sessão assíncrona (Anexo 9).

Dos 29 alunos da turma que participaram nesta intervenção, apenas 20 enviaram a sua tarefa e, pensamos que este dado mereça uma reflexão acerca da realidade que vivemos no decorrer desta intervenção.

Esta tarefa foi um exemplo dos ajustamentos que tivemos de realizar, do que correu menos bem e do tipo de lição que tiramos sempre pela prática.

Quando readaptámos o PIPS para conseguirmos levar a cabo o que faltava do estágio e recolher os dados necessários para o relatório, não conseguimos prever que, no final do mês de maio, os alunos estariam sobrecarregados de trabalho devido à enorme quantidade de tarefas que foram recebendo das várias disciplinas. Por este motivo, quando chegámos ao final desta intervenção, e num momento em que ainda nos faltava aplicar esta tarefa escrita e o questionário de ideias finais, os alunos começaram a falhar na entrega, o que mereceu alguma insistência da parte da Professora-Estagiária e da Professora-Cooperante.

Os alunos, pela necessidade de terminar todas as tarefas a tempo, e tendo a oportunidade de realizar esta tarefa de forma autónoma, recorreram a plataformas de pesquisa, a ficheiros de *power-points* partilhados pelas editoras e à partilha do trabalho entre si, o que levou a que, das 20 respostas que recebemos, 13 incluam frases e excertos de textos copiados destas fontes e mesmo de partilha e troca de ideias entre os alunos, produzindo narrativas muito semelhantes.

Nas tarefas anteriores, os alunos foram desafiados a responderem a questões cujas respostas nunca poderiam encontrar sem explorarem e analisarem as fotografias. Esta última tarefa requeria que os alunos mobilizassem conhecimento substantivo trabalhados nas aulas e apelámos para o cruzamento de fontes anteriormente exploradas.

Face a esta realidade, procurámos analisar as narrativas dos alunos, embora um grande número destas sejam praticamente iguais (13 alunos), tivemos em conta na sua análise a estrutura da resposta, os conceitos que os alunos valorizaram e a articulação e organização das ideias. Apenas sete alunos procuraram integrar na construção da sua narrativa contributos das fotografias e das restantes fontes analisadas nas aulas.

No que respeita aos sete alunos (A2, A3, A5, A6, A18 A22, A27) que realizaram uma análise livre e construíram o seu texto, apenas cinco utilizaram o recurso às fontes analisadas no decorrer das aulas da intervenção. Percebemos que os seus textos são relativamente curtos para a quantidade de tópicos que deveriam abordar: trabalho, família, educação/crianças, espaço privado, atividades de lazer da burguesia. As respostas têm no máximo 20 linhas e dois parágrafos.

Quando estes alunos recorrem às fontes analisadas, verificamos que se apoiam sobretudo nas fotografias trabalhadas, como podemos ver pelos seguintes exemplos:

"Nas imagens que analisamos no trabalho de grupo pedido pela Professora Sofia, essa ideia de vida luxuosa estava muito presente. Nas mesmas fotografias, também percebemos que as famílias não eram nem tão grandes nem tão pequenas, e a relação com outros membros da família, como por exemplo tios e primos, era bem comum (imagem analisada pelo grupo 4)." (A2)

"A burguesia dava não só muita importância à sua família, como conseguimos perceber pelas fotografias analisadas na aula, tendo o homem o papel de se dedicar à empresa e à mulher, à casa e à educação dos filhos, mas também valorizava a propriedade privada. (…) Nos tempos livres a classe burguesa gostava de viajar, ir à praia como nos mostra a fotografia tirada pela família burguesa numa praia do norte, organizavam bailes e grandes receções mas sempre com o objetivo de obter algum benefício disso e não de gastar dinheiro." (A27)

Pelas respostas destes alunos verificamos ainda que têm em comum o facto de referirem as fotos analisadas no âmbito de trabalho de grupo, que nos parece natural, uma vez que nessa atividade discutimos estes vários aspetos da vida burguesa sobre os quais os alunos foram neste trabalho desafiados a dissertar. Podemos ainda evidenciar que os alunos utilizam as fotografias para se referirem a aspetos relacionados com a família, os seus membros, as suas relações e até o pequeno número de elementos. Aspetos como a família e o espaço privado parecem-nos ser os que mais marcaram estes alunos.

No que respeita a referências a outras fontes, podemos também encontrar informações que foram trabalhadas pelos alunos no decorrer da intervenção. Em particular, os alunos fizeram referência às fontes escritas e com maior regularidade sobre uma fonte, uma carta do século XIX em que o pai aconselha o filho sobre os seus estudos e finanças. O aluno A5 incorpora na sua narrativa o contributo destas fontes:

"Este grupo social tinha valores bem definidos, como é o caso do trabalho **"(…) trabalha, ora e poupa!"**, a ideia de que o homem se fazia a si próprio "*self-made*", que era uma das prioridades das famílias burguesas, que acreditavam que este era necessário para conseguir o sucesso, já que nada era conseguido sem esforço, esta classe pretendia mostrar que através do seu trabalho, chega tão longe como os membros da alta nobreza. (…) Como sentem pertencer a uma classe que está destinada a dirigir a nação, valorizavam muito a educação, investindo assim muito nos filhos, já que acreditavam que estes iriam ser o futuro do país e os herdeiros dos seus negócios: **"(…) Meu filho, estou naturalmente disposto em apoiar-te financeira e psicologicamente (…)**". (A5)

Ainda de referir o aluno A22 que, apesar de não fazer diretamente nenhuma referência às fontes em que se sustenta para escrever a sua narrativa, faz referência a aspetos apresentados na aula pela professora, em jeito de curiosidade, para completar a análise realizada pelos alunos e para aguçar a sua atenção sobre o tema:

"A família burguesa tinha uma casa muito privada, **depois de um dia de trabalho era na casa onde os burgueses e as suas famílias podiam descansar** e passar tempo justos sem outras pessoas estarem a ver. Porém, **eles tinham uma grande sala de estar com boa iluminação para os convidados, o resto das divisões já tinham menos iluminação para manter a privacidade.**" (A22)

A análise que este aluno fez sobre o que foi explicitado pela professora a título de curiosidades tornou-se também muito interessante na nossa aprendizagem, uma vez que demonstra como estes momentos que ocorrem no decorrer da aula, sendo mais ou menos importante/estruturante, ou sendo dito meramente para despertar a sua curiosidade, pode contribuir para "aguçar"o interesse e a atenção dos alunos de tal maneira que, posteriormente, podem fazer referência em trabalhos, tarefas ou até testes de avaliação. Aprendemos, por isso, como é de extrema importância dominar cientificamente os conteúdos que estamos a trabalhar, conseguir separar o que é essencial do que é acessório e garantir que estamos a recorrer a informações que se articulam e podem ajudar os alunos a desenvolverem a sua aprendizagem.

Quando aos alunos (A4, A8, A9, A12, A13, A16, A17, A20, A21, A23, A24, A25, A28) que apresentaram respostas com frases copiadas entre si, ou a partir da internet, podemos constatar que apresentaram respostas mais extensas, com vários parágrafos alguns alunos apresentaram respostas com mais de uma página. É ainda interessante de verificar que nos textos destes alunos vemos uma maior preocupação em abordar todos os temas propostos pela questão que lhes foi dirigida e uma preocupação em desenvolver esses temas.

O aluno A5 foi o único caso que utilizou as fontes analisadas na intervenção e, já no final da sua resposta recorreu à mesma informação utilizada a partir da internet que colegas, para completar a sua resposta. O aluno A16 foi o único que apresentou um texto, na sua totalidade, copiado e colado, enquanto todos os outros recorreram a partes escritas por si, normalmente na introdução do texto.

A partir das narrativas destes alunos podemos concluir que a maioria dos excertos copiados dizem respeito ao tópico das atividades de lazer da burguesia:

"Por fim, sobre as ocupações nos tempos livres, esta classe social viajava de férias frequentemente, e gostava de atender a eventos, **como corridas de cavalos, bailes, receções, apreciavam o teatro e a ópera.**" (A4)

"Este grupo valorizava as relações sociais, logo, no seu tempo de lazer, visitavam **estâncias de férias e viajavam com frequência, iam a teatros, à ópera e a corridas de cavalos, nas suas residências organizavam bailes**, onde conheciam pessoas." (A5)

"No domínio da vida pública e lazer, a sociedade burguesa **frequentava estâncias de férias da moda e viajava com frequência**. Tinham um grande gosto pelo luxo e ostentação, **iam ao teatro, à ópera, corridas de cavalo e, nas suas residências organizavam bailes** (…)." (A8)

Apoiámo-nos aqui apenas em três exemplos que se repetem, exatamente com as mesmas palavras em mais 10 alunos desta turma. Esta realidade fez-nos refletir sobre o motivo que levaram estes alunos a recorrerem esta forma de explorar este tema. Pensámos que poderá ter sido pela pouca exploração que mereceu da nossa parte, não só pelo tempo reduzido e pela preocupação em terminar os conteúdos dentro do tempo estipulado, mas também porque valorizámos sempre mais, no decorrer das aulas, a questão económica e política relacionada com a burguesia. Contudo, apesar de ter sido o laser um tema pouco explorado - apenas no trabalho de grupo, enquanto os outros temas foram sendo sempre referidos e trabalhados -, pensámos que este despertou o interesse dos alunos que os levou a pesquisar sobre ele, apesar de não terem conseguido utilizar palavras suas na construção da sua narrativa.

Neste trabalho dois alunos (A16, A25) revelaram, ainda, referências à burguesia medieval:

"A burguesia surge no fim da Idade Média, com a expansão do comércio e das cidades medievais. A palavra tem origem em "burgos", que significava "fortaleza" ou "pequenas cidades"." (A16)

"A burguesia surgiu durante o fim da Idade Média e era uma ordem social que se dedicava ao comércio." (A25).

Apesar de podermos constatar que se trata também de conteúdo copiado, faz-nos pensar sobre qual a razão que levou estes alunos a selecionarem esta informação. Pensamos que, pelo restante conteúdo de resposta destes alunos, que não se preocuparam em refletir mais aprofundadamente sobre a sua resposta, limitando-se a montar uma resposta de forma automática. No caso do aluno A16, pensamos que esta referência estava já referida no texto original que o aluno utilizou.

Esta ficha de trabalho **(FT3)** não nos permitiu saber todas as informações que pensaríamos obter já que, como vimos, nem todos os alunos a realizaram e poucas foram as respostas totalmente originais e com referência às fontes trabalhadas na intervenção. No entanto, não podemos dizer que não aprendemos com a análise destes dados.

Além de todas as conclusões que fomos registando ao longo dos exemplos de respostas apresentados, a análise geral destes dados revelou um aspeto interessante e que mereceu a nossa reflexão. Os textos enviados pelos melhores alunos da turma inserem-se no grande grupo de narrativas copiadas a partir da internet e não apresentam quaisquer referências às fontes analisadas durante a intervenção. Por outro lado, alguns dos alunos com mais dificuldades da turma responderam recorrendo às suas próprias palavras e fazendo referência às fotografias, textos e informações exploradas nas aulas, como são os casos particulares dos alunos A5 e A27.

Este fenómeno, a nosso ver, emergiu pela preocupação constante que têm os bons alunos em obter os melhores resultados, em não errar e não ter margem de erro. Assim, os alunos demonstram maior necessidade de responder de forma completa, nem que para isso seja necessário completar a sua resposta com mais pesquisa. Estes alunos ficaram presos ao tradicional trabalho de pesquisa que é muitas vezes solicitado pelos professores ao longo do seu período escolar. Os alunos com mais dificuldades, apesar de apresentarem respostas curtas, demonstraram maior liberdade em expressar as aprendizagens que construíram ao longo das aulas e menor preocupação com os resultados ou em realizar respostas totalmente completas. Estes alunos, por escolherem

não pesquisar sobre o assunto, tiveram necessidade de recorrer às fontes visuais e escritas, pois eram a única informação que dispunham para sustentar o seu texto.

Esta constatação permitiu-nos compreender como as atividades mais desafiantes podem captar a atenção dos alunos mais desinteressados e permite aos alunos com mais dificuldades a discussão dos seus pontos de vista, a evolução do seu olhar e a partilha de leituras com os seus colegas. Com recurso a este tipo de atividades de problematização e de debate estamos a permitir que estes alunos encontrem o seu lugar na sala de aula, onde normalmente brilham os bons alunos.

Ainda assim, percebemos que este tipo de atividades de construção de conhecimento pode ser um obstáculo a estes bons alunos que se encontram profundamente formatados para um tipo de ensino tradicional, de memorização, que tem por base exclusivamente os conhecimentos substantivos. Estes merecem também a nossa dedicação na planificação de materiais e na constante sensibilização para a importância da construção e na reflexão da sua aprendizagem.

4.6. Análise das Ideias Finais – Burguesia e Proletariado

No final da intervenção, solicitámos aos alunos o preenchimento de um formulário on-line, no qual os questionámos sobre os conceitos substantivos que vínhamos a trabalhar – Burguesia e Proletariado -, para averiguar o progresso evidenciado face às suas ideias prévias que recolhemos antes de iniciar a intervenção.

Conforme evidenciámos na ficha de trabalho anterior, neste momento final da intervenção e do terceiro período do ano letivo, os alunos já se encontravam muito sobrecarregados de tarefas e cansados do regime de Ensino à Distância, pelo que a maioria dos alunos da turma (17) não apresentaram qualquer resposta ao formulário, mesmo depois de alguma insistência por parte das professoras.

Sendo assim, o número de respostas que pudemos analisar permitem-nos uma comparação, face às ideias prévias, muito limitada.

Na Tabela 10 apresentamos a categorização realizada para as respostas que emergiram do conceito de burguesia:

Tabela 10. Categorização das ideias dos alunos ao conceito substantivo de burguesia.

Questão: O que entendes por burguesia?		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A1/A2/A3/A5/A7/A8/A10/A11/A12/A14/A15/A18/A19/A22/ A23/A26/A29	17
Ideia aproximada	Os alunos apresentam uma ideia aproximada desta classe social, mas aponta apenas os aspetos económicos e nunca os aspetos sociais: "Burguesia é uma classe social, composta pelos proprietários com dinheiro, são comerciantes, industriais, proprietários de terras, de imóveis, os possuidores de riquezas e dos meios de produção." (A16) A16/A17/A20/A21/A25/A27/A28	7
Ideia histórica contextualizada	Inclui as respostas dos alunos que caracterizam a burguesia em todas as suas dimensões: social, política e económica. Estes alunos conseguem percecionar a burguesia como uma nova classe social emergente do Liberalismo: "(…) Levava como conduta de vida altos valores morais, valorizando o mérito de trabalho, o esforço, a religião e a família; possuía conhecimentos diversos, intervindo política e socialmente e contribuiu para um grande desenvolvimento económico e financeiro. (…)" (A4) A4/A6/A9/A13/A24	5

Mais uma vez, as **"Respostas Vazias"** correspondem ao número de alunos que não responderam à questão, o que significa um número considerável, mais de metade da turma.

Na categoria de **"Ideia Aproximada"** incluímos, desta vez, sete alunos, menos um que no levantamento de ideias prévias no início do projeto correspondia a esta categorização sobre o conceito de burguesia. Nesta categoria incluímos novamente as respostas dos alunos que se aproximam do conceito de burguesia, apesar de considerarem apenas o domínio económico, sem considerarem a vertente social ou a vertente política. Constatamos ainda que, nesta categoria, se mantiveram os alunos A16, A17 e A21, que não apresentaram progressão nas suas ideias. No entanto, podemos considerar que entraram nesta categoria alunos que progrediram de níveis menos sofisticados, como é o caso do aluno A20 – que progrediu a partir da Ideia Vaga - e os alunos A25, A27 e A28 – que progrediram a partir da Ideia Restrita no questionário de ideias prévias.

Da categoria de "**Ideia Histórica Contextualizada"** fazem parte as respostas dos alunos que caracterizaram a burguesia de forma completa e contextualizada, atendendo a todas as suas dimensões. Quanto à progressão das ideias dos alunos incluídos esta categoria, podemos constatar que se mantêm os alunos A4 e A6, que ainda nesta apresentaram, desta segunda vez, respostas mais completas. Progrediram para esta categoria os alunos A9, A13 e A24, que evoluíram as suas ideias a partir das ideias aproximadas que apresentaram previamente.

Podemos concluir a partir desta categorização que a maioria dos alunos que responderam a esta questão progrediram um nível na sua definição do conceito de burguesia. Desapareceram as categorias de Ideia Vaga e Ideia Restrita, que incluiu a categorização anterior de ideias prévias. Isto leva-nos a pensar que, se mais alunos tivessem respondido às questões, provavelmente verificaríamos ainda mais casos de progressão, e variedade uma de dados para análise e comparação.

Na Tabela 11 vemos a categorização que emergiu das respostas dos alunos quando novamente questionados acerca do conceito de proletariado:

Tabela 11. Categorização das ideias dos alunos ao conceito substantivo de proletariado.

Questão: O que entendes por proletariado?		**N.º de Ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A1/A2/A3/A5/A7/A8/A10/A11/A12/A14/A15/A18/A19/A22/A23/A26/A29	17
Ideia restrita	Os alunos têm o conhecimento que se trata da classe social inferior, que utiliza o seu trabalho para sobreviver, mas não apontam outros aspetos, como o tipo de trabalho, a situação social ou a época: "É uma classe de pessoas que trabalhavam para outros." (A13): A13/A20	2
Ideia aproximada	Os alunos apresentam uma ideia aproximada desta classe, embora apontem apenas para fatores que a relacionam com a oposição à burguesia: "O proletariado era a classe oposta da burguesia. Era composta por operários que apresentavam a condição permanente de assalariados e não tinham outro meio de subsistência sem ser o seu próprio trabalho. Estes realizavam o trabalho dos burgueses." (A17): A17/A21/A25/A28	4
Ideia histórica contextualizada	Inclui as respostas dos alunos que caracterizam a proletariado em todas as suas dimensões: social, política e económica:"(…) Estes viviam miseravelmente, sem acesso a condições de trabalho e de vida dignas: possuíam horários de trabalho prolongados e obtinham baixos salários, o que lhes	5

	condicionava a alimentação; o trabalho feminino e infantil recebia ainda menos do que os homens, as condições de habitabilidade eram degradantes, com falta de condições de higiene e estes fatores eram acentuados por problemas sociais, como o alcoolismo, a prostituição e mesmo a criminalidade nas ruas. (…)" (A4): A4/A6/A16/A24/A27	

Na categorização das ideias finais dos alunos acerca do conceito de proletariado, observámos mais uma vez um elevado número de ausência de respostas, que incluímos nas **"Respostas Vazias"**, e que correspondem aos mesmos alunos que não enviaram o formulário preenchido, já acima identificados.

Das respostas que emergiram, na categoria de **"Ideia Restrita"** abarcámos as respostas dos alunos que mais uma vez caracterizaram o proletariado tendo apenas referido que se tratava de um grupo social inferior, sem fazerem referência ao contexto ou ao período histórico. De salientar que, na categorização das ideias prévias, encontravam-se nesta categoria oito alunos, sendo que nestas ideias finais esse número foi reduzido para dois alunos, que repetiram o conteúdo das suas ideias prévias e, por isso, não apresentam progressão da sua ideia em relação ao conceito de proletariado, mantendo-se nas ideias restritas.

Na categoria de **"Ideia Aproximada"** incluímos mais uma vez as respostas que caracterizam o proletariado enquadrando-o como uma classe inferior, mas sempre partindo da oposição à burguesia. Nesta categoria encontram-se agora quatro alunos, sendo que dois deles se mantêm no mesmo nível das suas ideias prévias (A17 e A21), um dos alunos (A25) progrediu a partir da sua ideia prévia vaga de proletariado, enquanto o aluno A28 regrediu, uma vez que a sua ideia prévia de proletariado se entrava anteriormente em Ideia Histórica Contextualizada. No entanto, pensamos que esta situação se possa dever ao cansaço do aluno face ao ensino à distância e, por isso, a falta de cuidado ou de interesse em responder de forma completa ao questionário.

Em **"Ideia Histórica Contextualizada"** inserimos agora cinco respostas, que representa um número superior observado na categorização das ideias prévias. Incluímos as respostas dos alunos que caracterizaram o proletariado de forma completa e atendendo ao contexto da época, social e económico, em todas as suas dimensões. Destes alunos fazemos especial referência ao A4 e ao A6 que progrediram a partir da

ideia vaga apresentada previamente, e aos alunos A16 e A27 que progrediram a partir da ideia restrita.

Apesar de muito limitados e sem possibilidade de proceder a uma análise comparativa pela disparidade de respostas obtidas nos dois momentos, podemos também considerar estes resultados positivos, uma vez que podemos constatar como os alunos que responderam às questões progrediram nas suas ideias quanto aos conceitos substantivos questionados. No que respeita à burguesia, pensámos que os resultados mostram uma maior progressão da ideia dos alunos, uma vez que este conceito havia já sido explorado em aulas anteriores e os alunos partiram para as aulas da intervenção com algumas noções, embora algumas vagas e restritas, acerca desta classe social. Quanto ao conceito de proletariado, vemos que a progressão também é significativa se considerarmos que muitos alunos não souberam responder a esta questão quando foram questionados no questionário de ideias prévias. Os alunos chegaram à intervenção com poucas, ou nenhumas, noções acerca deste conceito e tiveram a oportunidade de trabalhá-lo pela primeira vez.

Como já referimos, gostaríamos que todos os alunos tivessem respondido a este questionário de ideias finais, mas compreendemos que o período de confinamento e de Ensino à Distância representou um momento de grande cansaço para os alunos e professores.

4.7. Análise sobre a Literacia Visual e Metacognição

De forma a agilizar a realização das últimas tarefas assíncronas, reunimos num mesmo formulário on-line, *GoogleForms* (anexo 9) duas partes: a primeira, composta por questões relativas às ideias finais dos alunos, e a segunda, composta por questões de metacognição. Tínhamos como objetivo recolher informação sobre o progresso dos alunos e saber quais as suas considerações sobre o trabalho desenvolvido ao longo da intervenção, em particular, em relação à análise de fotografias como fonte histórica.

A dificuldade observada na análise das ideias finais, com o parco envio de respostas, revelou-se também nas questões que iremos analisar seguidamente. Apenas podemos considerar a análise da metacognição de 12 alunos, o que não corresponde a 41% da

turma. Ainda assim, consideramos estes valores de relevante importância para fechar esta intervenção.

Uma vez que uma das primeiras questões que os alunos responderam neste projeto foi **"Consideras a fotografia uma fonte/evidência histórica?"** e cuja categorização se encontra acima descrita na análise que procedemos no âmbito da literacia visual na Ficha de Trabalho 1 (FT1), quisemos voltar a colocar a mesma questão aos alunos, na última tarefa realizada pelos alunos, pelo que começamos a nossa análise pela categorização final desta questão, partido mais à frente para a análise das questões de metacognição.

Das respostas que recebemos partimos para a seguinte caracterização:

Tabela 12- Categorização das ideias dos alunos à Q13 – Ideias finais "A fotografia como evidência histórica".

Questão: Na tua opinião, a fotografia pode ser considerada uma fonte/evidência histórica? Justifica.		**Nº de ocorrências**
Respostas vazias	Os alunos não apresentam qualquer resposta: A1/A2/A3/A5/A7/A8/A10/A11/A12/A14/A15/A18/A19/A22/A23/A26/A29	17
Imagem do Passado	Os alunos consideram a fotografia como uma imagem real do passado, que nos dá acesso direto ao tempo estudado. Tratam a fotografia como imagem fixa e inquestionável do passado: "Sim, e uma das mais importantes, pois permite-nos realmente capturar qual era a realidade de então com os nossos próprios olhos e, por isso, compreendê-la muito melhor." (A6): A6/A9/A13/A16/A17/A20/A21/A25	8
Evidência Isolada	A fotografia pode levar a informações a partir de inferências, por vezes esses fragmentos de evidência são isolados e incompletos, mas podem ser questionados e cruzados com outras fontes pelos historiadores, integrando-os no seu contexto histórico. Os alunos compreendem que são evidências porque os historiadores precisam delas para realizar o seu trabalho: "(…) revela-nos bastante, permite-nos fazer a nossa própria abordagem crítica, do ponto de vista histórico, perpetua os nossos conhecimentos; pode-nos levar a mudar de opinião e/ou perspetiva, leva-nos também a inferir determinados assuntos e a tirar novas conclusões. Além disso, a fotografia torna-se um modo didático, divertido e enriquecedor de lecionar a matéria da disciplina" (A4): A4/A24/A27/A28.	4

Podemos constatar que desapareceu a categoria de "Suporte Material de Fonte", em que na primeira categorização da Q11 da Ficha de Trabalho 1 (FT1) incluímos as respostas dos alunos que consideravam a fotografia uma fonte histórica desde que esta fosse suficientemente antiga para nos transmitir algo que não se saiba do passado.

Assim sendo, esta categorização inicia com o nível **"Imagem do Passado"**, que abarca as respostas dos alunos que consideram a fotografia como uma imagem verdadeira do passado tal como é visto. Para estes alunos, a fotografia "torna a aprendizagem mais fácil" (A21), passando assim a reconhecer a fotografia como uma fonte histórica, mas continuando sem perceber como os seus elementos podem ser questionados e a imagem interpretada. Mantém-se nesta categoria os alunos A16, A17 e A20, enquanto os alunos A6 e A20 progrediram a partir dos níveis "Resposta Vazia" e "Suporte Material de Fonte", respetivamente.

Nesta categorização desapareceu também a categoria de "Informação" onde incluímos anteriormente as respostas dos alunos que consideravam a fotografia uma fonte histórica por transmitir apenas as informações que nela constam. Estes alunos compreendem que podem retirar informação histórica de uma fotografia, embora de forma restrita, no entanto ainda não são capazes de questionar a fotografia para além do que visualizam.

No nível de **"Evidência Isolada"**, o mais sofisticado desta categorização, reunimos as respostas dos alunos que consideraram a fotografia como uma fonte que precisa de ser questionada, que precisa de cruzamento com fontes de outros suportes e sobre a qual fazem inferências: "Eu considero a fotografia uma fonte/evidência histórica pois através dela podemos complementar a informação que nós já temos e claramente é muito importante para compreendermos melhor a informação adquirida." (A28).

Estes alunos conseguem perceber a multiperspetiva que uma fotografia pode implicar: "(…) pode-nos levar a mudar de opinião e/ou perspetiva, leva-nos também a inferir determinados assuntos e a tirar novas conclusões." (A4). Dos alunos incluídos nesta categoria, destacamos os alunos A9 e A28 que apresentaram o maior progresso evidenciado, a partir da categoria de "Suporte Material de Fonte" no início da intervenção. O aluno A4 manteve-se neste nível mais sofisticado desde o início da intervenção, apesar de ter melhorado e completado, com linguagem mais correta, a sua resposta anterior à mesma questão. No que respeita aos restantes alunos que

inicialmente se encontravam nesta categoria, não temos informação das suas respostas, uma vez que não responderam ao formulário, pelo que nos é impossível realizar uma análise da sua evolução.

Pensamos que, apesar das poucas respostas, podemos tirar uma conclusão positiva desta análise. Dos doze alunos que preencheram o formulário, sete apresentaram progressão das suas ideias e três mantiveram-se no mesmo nível. É também positivo o facto de não encontrarmos respostas para a categoria de "Suporte Material de Fonte", o que mostra que, dos alunos que responderam, houve um abandono da típica ideia, muitas vezes também partilhada pelos adultos, de que a fotografia só pode ser uma fonte histórica se for suficientemente antiga e se retratar algo desconhecido para a nossa realidade.

Passando para a análise das questões de **Metacognição**, procurámos entender como encararam os alunos este trabalho com fotografias. Colocámos, por isso, a questão: "De que modo é que a fotografia te permitiu compreender a sociedade do séc. XIX?".

Pelas respostas registadas pelos alunos que responderam, percebemos que estes partilham entre eles a opinião de que a fotografia os auxiliou no estudo e compreensão da sociedade de oitocentos, embora vão apresentando diferentes justificações que se dividem entre os elementos visíveis na fotografia (materiais, objetos, vestuário, cenários…) e os valores transmitidos pelas pessoas retratadas (família, atividades, gostos…).

Ilustramos dois exemplos de resposta:

"As fotografias ajudaram-me a compreender melhor a sociedade desse século, uma vez que, ilustravam as suas condições de vida, demonstravam o que estes desempenhavam ou realizavam em tempos livres, como eram compostas as famílias e quais eram os seus ideais, tendo uma perspetiva geral de como a sociedade se compunha e que papel cada um ocupava." (A17)

"A fotografia permitiu-me entender efetivamente como eles se comportavam e a postura que tinham perante a sociedade, também me permitiu perceber melhor quais eram as prioridades deles e aquilo a que eles davam maior importância (como a família por exemplo)." (A27)

Os alunos salientaram ainda a importância que teve para eles o trabalho com fontes visuais, uma vez que lhes permitiu completar a análise de fontes escritas. Estes referem

com frequência que se tornou produtivo poderem ver o que significava visualmente as diferenças sociais sobre as quais já tinham estudado, como é o exemplo do aluno A9: "Ajudou-me a visualizar o estilo de vida que os privilegiados e os não privilegiados levavam e ver os enormes contrastes entre os dois."

Quando questionados sobre qual foi a função da fotografia durante as aulas sobre a sociedade do século XIX, os alunos tinham a oportunidade de selecionar as opções apresentadas. Os alunos dividiram a sua respostas entre a importância de relacionar as imagens com a matéria em estudo e de interpretar os elementos presentes na fotografia. As respostas apresentam-se mais variadas quando lhes é pedido para justificar e, neste campo, os alunos apresentam as suas considerações sobre o trabalho com fotografia. Apresentamos alguns exemplos:

"As tarefas com recurso a fotografia fizeram-me relacionar o seu conteúdo com o tema histórico em estudo, permitiu-me descobrir curiosidades que, outrora, não teria descoberto e contribuiu para aumentar a minha capacidade de interpretação, orientada pelas perguntas interessantes da professora." (A4)

"Os objetivos das tarefas realizadas com recurso à fotografia foram: interpretar elementos das fotografias, pois alguns elementos não se testemunham na realidade que vivemos hoje, e como tal, é necessário interpretá-los à luz da época que em existiam de modo a compreendê-los; selecionar informação histórica das fotografias, dado que certos elementos que se observavam eram cruciais e representavam perfeitamente aquilo que era a sociedade em estudo; e relacionar as fotografias com o tema histórico, pois é através da associação das imagens com a matéria estudada que podemos compreender a importância do estudo da fotografia." (A6)

"Estas fotografias ajudaram-me a perceber a matéria, porque enquanto estiver a ler sobre um tema, vou lembrar-me sempre daquelas imagens e isso ajuda a solidificar conhecimentos." (A9)

Através das respostas dos alunos vemos como estes referem o que consideraram importante ao longo deste percurso.

O aluno A4 salienta a importância de "descobrir curiosidades" na fotografia. Esta referência é muito pertinente, pois demonstra o carácter inovador, de descoberta, mas

também lúdico com que os alunos, e muitas vezes professores, encaram a utilização das fontes icónicas nas aulas. No entanto, a aluna reconhece também a importância do questionamento para a melhor interpretação das fotografias.

No segundo exemplo, o aluno A6 apresentou uma resposta que merece a nossa análise pela forma como considera que as fotografias foram importantes, uma vez que aprendeu a necessidade de interpretá-las "à luz da época em que existiram", de modo a compreender as pessoas retratadas. Esta afirmação remete-nos para o desenvolvimento das competências deste aluno na compreensão da Empatia Histórica. A resposta deste aluno evidencia progressão na competência de literacia e interpretação da leitura de fotografias, ao atender à época e ao contexto da imagem e das pessoas fotografadas, referindo que alguns elementos presentes na fotografia "não se testemunham na realidade que vivemos hoje". No entanto, constatamos que este aluno, em relação à fotografia enquanto fonte história (Tabela 12) a sua resposta situa-se na categoria de "Imagem do Passado", olha para a fotografia como um retrato fiel do passado.

No terceiro exemplo, o aluno A9 aponta a sua justificação para o aumento da capacidade de memorização que a fotografia lhe permitiu ganhar através do contacto visual com o conteúdo estudado em aula.

Quando questionámos os alunos se gostariam de voltar a trabalhar com fotografias, 100% das respostas foram afirmativas, mas os alunos não deixaram de apontar algumas **dificuldades na realização das tarefas propostas**. Vários referem apenas que as fotografias eram difíceis de interpretar (A6/A9/A17/A20/A24/A25), enquanto outros alunos identificam os obstáculos que encontraram:

"Por vezes, houve certos pormenores que me passavam despercebidos se a professora não os tivesse apontado." (A4)

"Nem sempre consegui identificar de imediato o que estava retratado." (A16)

"(…) houve algumas fotografias que me remetiam para outras situações que não eram as que estavam representadas." (A27)

Conforme apresentado, os alunos apontam as dificuldades em duas direções: a complexidade de identificar elementos numa fotografia que passam despercebidos de um "olho" que não está treinado para realizar essa análise e a dificuldade em identificar

a situação fotografada sem qualquer legenda ou informação sobre a imagem, pois a contextualização sobre as mesmas revela-se importante para uma correta análise e interpretação.

Apesar das dificuldades, facilmente fomos observando ao longo das aulas, que os alunos não desanimavam quando a tarefa era a análise de fotografias. Estes participavam com interesse e não tinham receio de partilhar a sua visão, ainda que muitas vezes coberta de incerteza. Por isso, quando responderam à questão **"O que consideras que correu bem?"**, percebemos que os alunos retiraram desta intervenção uma experiência positiva. Eis alguns exemplos:

"Ser eu a descobrir o que mostrava." (A16)

"O esclarecimento da matéria." (A17)

"A cooperação entre os elementos do grupo e a apresentação ao resto da turma. Considero a forma como a tarefa foi apresentada bastante interessante e motivadora." (A27).

"Ouvir várias opiniões sobre o que representavam as fotografias." (A13)

Os alunos indicam, assim, como fatores positivos do trabalho realizado com fotografias o desenvolver competências de interpretação de um fonte visual com características muito próprias, a descoberta de forma autónoma de muitas interpretações a partir desta fonte, a subjetividade, o desafio e o enigma que algumas fotografias suscitaram, mas também o contribuir para uma melhor compreensão e consolidação de conhecimentos sobre a temática trabalhada, e por fim, o trabalho colaborativo através da realização do trabalho de grupo que desenvolveram, apesar de ter sido online em aulas síncronas e assíncronas.

Considerações Finais

Refletindo agora sobre o trabalho desenvolvido ao longo desta intervenção, bem como sobre os dados analisados, que partiu da temática expressa no título deste relatório "A exploração da fotografia na construção da evidência e da empatia histórica: um estudo de caso com alunos do secundário", procurámos partir de um tema geral que nos

despertou a curiosidade sobre como os alunos analisariam as fotografias, que questionamento colocavam e como poderia contribuir a imagem, o cenário e as pessoas para o desenvolvimento da evidência e empatia histórica.

Antes de iniciar as considerações finais sobre as questões de investigação, é pertinente refletir sobre o contexto de pandemia que afetou esta intervenção e obrigou a várias adaptações.

Apesar de a maioria das aulas que lecionamos tenha decorrido antes de março de 2020, as aulas de intervenção pedagógica supervisionada (PIPS) decorreram no mês de maio, num cenário de pandemia e em pleno confinamento. Tantos os alunos, como os professores e estagiários, todos tiveram de se adaptar rapidamente, procurando fazer o melhor pelos alunos e garantir que estes seriam os menos prejudicados. No entanto, foi difícil atender a todas as situações que poderiam surgir, uma vez que foi a primeira vez que nos vimos confrontados com esta situação. Este relatório pode ser usado como exemplo palpável desta realidade, das alterações que foram realizadas, do que correu menos bem, do que não contávamos que acontecesse e do tipo de lição que tirámos sempre pela prática.

Quando readaptámos o PIPS e tivemos de reajustar o estágio a esta nova realidade, não conseguimos prever que, no final do mês de maio, os alunos estariam sobrecarregados de trabalho devido à enorme quantidade de tarefas que foram recebendo das várias disciplinas. Todos os professores viram-se na necessidade de enviar várias tarefas aos alunos, de modo a que estes não perdessem aprendizagens e por forma a recolher instrumentos de avaliação. Por este motivo, quando chegámos ao final desta intervenção, e num momento em que ainda nos faltava aplicar a última tarefa escrita e o questionário de ideias finais, os alunos começaram a falhar na entrega, o que mereceu alguma insistência da parte da Professora-Estagiária e da Professora-Cooperante.

Pensamos que, à parte deste excesso de trabalho, os alunos comportaram-se de forma exemplar, comparecendo de forma assídua nas aulas síncronas, participando e revelando atenção quando eram questionados aleatoriamente. Na maior parte do tempo da intervenção, os alunos enviaram com assiduidade as tarefas propostas e revelaram empenho na sua realização. Considerámos, por isso, que foi uma experiência muito positiva, que nos permitiu valorizar as aulas presenciais ao mesmo tempo que nos

levou a procurar novas soluções e a reinventar o que ainda estávamos a construir, demonstrando como a profissão de professor exige criatividade, readaptação contante e muita força de vontade.

Formulámos, inicialmente, no projeto, um conjunto de questões para estudo que, que mantivemos depois durante o Ensino à Distância e que procurámos responder nesta conclusão.

Relativamente à questão "Que ideias expressam os alunos sobre a sociedade burguesa do século XIX?", baseámos a nossa análise em compreender que ideias prévias trouxeram os alunos para as aulas da intervenção e categorizámos os conceitos substantivos de "burguesia" e "proletariado", de forma a verificarmos se estes alunos compreendiam, através destes conceitos, as diferenças sociais reveladas ao longo do século do Liberalismo.

Esta análise permitiu-nos perceber que os alunos, na sua maioria, fizeram emergir a categoria de "Ideia Aproximada" de burguesia, sendo que estes alunos souberam caracterizar este grupo social, tendo em conta a sua situação económica privilegiada. Na maioria das respostas, estes não conseguiram, no entanto, caracterizar os outros domínios da vida burguesa, social e político, que abrangiam esta classe. No que respeita ao conceito de proletariado, vemos como a maioria dos alunos apresentaram "Resposta Vazia", admitindo muitas vezes que desconheciam este conceito e esta palavra. Esta realidade pareceu-nos natural de observar e já contávamos com esta situação, uma vez que o conceito de proletariado é pouco explorado ao longo da escolaridade básica, por ser um conceito exclusivo à Idade Contemporânea. Por outro lado, o conceito de burguesia é transversal às épocas Medieval, Moderna e Contemporânea, pelo que nos parece expectável o resultado desta categorização.

Queremos, por isso, salientar a importância da recolha e análise das ideias prévias dos alunos para uma melhor planificação das aulas e das tarefas a propor. Como lemos anteriormente em Isabel Barca (2004) e Marília Gago (2007), os alunos trazem o seu "mundo" para a sala de aula e, enquanto professores, não podemos ignorar com a consequência de podermos estar a concretizar tarefas que os alunos poderão não conseguir compreender, comprometendo assim a sua aprendizagem. Por esta razão, esta categorização mostrou-nos que, apesar de estarmos a trabalhar a sociedade

burguesa com recurso à fotografia, deveríamos colocar também algumas imagens que retratam o proletariado, o que aconteceu sobretudo no decorrer das aulas síncronas.

Relativamente aos conceitos de burguesia e proletariado no final do projeto os alunos, podemos concluir que os alunos progrediram nas suas ideias. Nas ideias finais acerca do conceito de burguesia, desapareceram as ideias "Vaga" e "Restrita", aumentando o número de alunos que progrediram para a "Ideia Histórica Contextualizada". Na "Ideia Aproximada" vemos, no final do projeto, respostas de alunos que anteriormente se situavam nas categorias que desapareceram. A burguesia foi o conceito que registou maior nível de progressão dos alunos, tal como vimos anteriormente, por ser um conceito muito explorado em épocas anteriores à Idade Contemporânea. No que respeita ao conceito de proletariado, através das ideias finais dos alunos concluímos que este era um conceito pouco dominado pelos alunos. Desta forma, no final da intervenção, este conceito ainda registou respostas enquadradas na categoria de "Ideia Restrita". No entanto, observámos um aumento dos alunos que progrediram e chegaram a concretizar respostas de "Ideia Aproximada", apesar de caracterizarem ainda esta classe social baseando-se apenas no aspeto económico. Também vemos o aumento de número de alunos que revelaram nas suas respostas deter "Ideia Histórica Contextualizada" do conceito. Mesmo correspondendo a um pequeno número de alunos aqueles que enviaram as suas respostas, constatámos um crescimento significativo de alunos que olhavam, no final da intervenção, para o conceito de proletariado na sua plenitude, apresentando-se capazes de caracterizar este grupo atendendo à sua condição económica, mas também social, tendo em conta os aspetos explorados no decorrer da intervenção.

Pensamos que os resultados obtidos na categorização do conceito de proletariado são igualmente satisfatórios, na medida em que contribuímos para o aprofundamento da aprendizagem dos alunos sobre esta classe social, que estava pouco consolidada.

Para responder à questão "Que literacia visual apresentam os alunos em relação à exploração da fotografia?", procurando ainda perceber "Como exploram os alunos as fotografias em termos de evidência histórica?" e "Que questões colocam à fotografia?", e desta forma aferir as competências históricas dos alunos ao nível da interpretação das fontes visuais e níveis de literacia visual que apresentaram os alunos no início da

intervenção, examinámos as respostas dos alunos às questões de análise da fotografia de uma família burguesa nos finais do século XIX (Q13, FT1).

As respostas revelaram que a maioria dos alunos observavam a fotografia como uma "Imagem do Passado", encarando-a como evidência potencial para acesso ao passado, ou se limitaram a descrever e enumerar o que está retratado na fotografia. A maioria dos alunos não levantou possibilidades, assumindo a fotografia como um retrato real do passado, considerando, quando questionados, que a fotografia é uma evidência/fonte histórica, porque permite ver o que aconteceu. Contudo, podemos constatar que, alguns alunos levantaram possibilidades quando analisaram a fotografia, questionando sobretudo quem são as pessoas presentes e que relação existe entre elas, admitindo a possibilidade de ser necessário cruzarem mais fontes.

Como também constatou Solé (2009), este resultado "prende-se com o facto de os alunos possuírem pouca ou nenhuma experiência no uso da evidência histórica quando realizam tarefas sobre História, mas também pelo facto de o ensino da Histórica não ser realizado de forma sistemática e ser pouco centrado em questões sobre evidência" (Solé, 2009, p. 66). Quanto à análise de fotografias, é comum que as crianças e adultos as analisem de forma superficial, tal como é comum nos adultos e até por parte de alguns professores, uma vez que atualmente o uso da imagem é rápido, momentâneo e de amplo consumo, como observou Lopes (2012).

Quanto à questão "Como se desenvolve a evidência histórica a partir desta fonte icónica?" (FT1), pudemos constatar que, já no final da intervenção a maioria dos alunos que se encontravam nos níveis menos sofisticados em literacia visual, "Suporte Material da Fonte" ou "Descrição/Enumeração", progridem na sua análise tendo por base a evidência histórica, como já verificado, embora aumente o grupo de alunos que vê a fotografia como "Imagem do Passado", tal como também concluiu Lopes ao sustentar que "Os alunos interpretam fotografias como sendo "instantâneas" reais da História e não "representações" de acontecimentos históricos. Esta convicção fez com que os alunos não transferissem o seu questionamento heurístico das fontes textuais para as fontes escritas." (Lopes, 2012, p. 45).

Vimos como alguns alunos não conseguiram progredir além desta ideia, mas considerámos positivo o desaparecimento da ideia de que a fotografia só é fonte histórica se for antiga ou se trouxer alguma informação que precisamos de ver, como o

vestuário, tantas vezes apontado pelos alunos no início. No entanto, podemos ver como vários foram os alunos que viram as suas interpretações evoluírem, sobretudo a partir do trabalho de grupo, levantando questões que fazem notar inferência e problematizações, tais como a idade das pessoas retratadas, o motivo que as levou a registarem aquele momento ou sobre o contexto do local onde estas se encontram.

Apurámos um desempenho muito positivo neste trabalho de grupo, que levou ao debate e ao levantamento de hipóteses que representaram o contributo de todos os alunos. Também Rosalyn Ashby e Peter Lee reconhecem o papel das tarefas de cooperação entre os alunos para a progressão do seu pensamento:

> It seems to us that children often reach higher levels of understanding when arguing out a problem among themselves than they would achieve on their own, provided the problem i sone they have some strategies for tackling. And this is not just true of small-group work, but of class-discussion too, provided the teacher is prepared to tolerate error, value the various contributions of all pupils, and refrain from early intervention with corretions or the 'right' answer. (Ashby e Lee, 1987, p.86)

Fomos ao encontro do que afirmaram estes autores, procurando criar, mesmo em Ensino à Distância, um ambiente de discussão e de envolvência, em que todos os alunos contribuíam com a sua leitura das fotografias, -como também já descrevemos no capítulo da Análise de Dados. No entanto, trouxemos esta citação para a consideração final pelo facto de referirem os autores como deve ser o papel do professor neste tipo de intervenção. De facto, procurámos ouvir os alunos, criar reflexão em grupo com questões desafiadoras e chamando diversos alunos à participação ativa. Contudo, mesmo aceitando todas as observações realizadas pelos alunos como contribuições positivas, por vezes, o nosso erro consistia em adiantar informações corretas, mesmo não sendo de forma intencional, de maneira a direcionar o olhar dos alunos. Pensamos que, no futuro, e também com a experiência, seja possível ter maior atenção a este aspeto para o qual nos alertam Ashby e Lee (1987).

Relativamente à questão "Que mecanismos intervém na empatia histórica pelos alunos quando exploram fotografias alusivas à temática em estudo?" (Q5/6; FT2) concluímos que 51% dos alunos da turma atingiu inicialmente o nível de "Empatia Estereotipada". Estes alunos analisaram as fotografias compreendendo a existência de

uma intenção em passar uma mensagem, mas as suas respostas resultaram de uma análise realizada a partir de generalizações com base em dados históricos que conhecem e que consideram aplicar-se a todas as pessoas do passado. Não podemos, contudo, deixar de referir que um número considerável de alunos, 34%, atingiu nos exercícios iniciais o nível de "Empatia Histórica Contextualizada", depois de apresentarem respostas que atendem ao contexto das pessoas retratadas, atribuindo várias possibilidades no que respeita à situação registada (intenções, ideias, sentimentos…).

Com o decorrer do trabalho de grupo (Q1.4/1.7 FTG1; Q1.2/1.5 FTG2; Q1.4/1.5 FTG3; Q1.5/1.6 FTG4; Q1.3/1.7 FTG5), a turma orientou a maioria das suas respostas para o nível acima, de "Empatia de Quotidiano", onde revelaram compreensão pelas ações das pessoas retratadas e pelas situações específicas representadas, mas respondem de forma anacrónica, atribuindo às pessoas do passado, sentimentos resultantes de pensamentos atuais. Vemos também, mais uma vez, a presença de um número significativo de alunos, que se manteve na categoria de "Empatia Histórica Contextualizada".

Na construção da narrativa (FT3) acerca das atividades da burguesia, podemos reconhecer que os alunos pesquisaram e referiram elementos que se prendem com estereótipos já conhecidos acerca deste grupo social, sobretudo no que respeita às sociabilidades e à sua participação na dinâmica económica.

A nosso ver, trabalhar com Empatia Histórica foi o maior desafio deste projeto. Procurámos elaborar fichas de trabalho que respondessem às nossas questões não só de investigação, mas enquanto futuros professores que irão lecionar este conteúdo futuramente, mas a formulação de perguntas e ou questões eram por vezes inapropriadas, ou por ser demasiado direta e dar algumas pistas aos alunos, ou por não direcionarem diretamente a leitura dos alunos para o conceito a trabalhar. Do mesmo modo, se figurou difícil a seleção das respostas por categoria, com base neste conceito metahistórico, pois frequentemente se observava uma linha muito ténue entre os níveis de progressão atingidos pelos alunos, e os níveis seguintes. Ashby e Lee (1987), além de reconhecerem que este se trata de um obstáculo frequentemente encontrado por quem investiga Empatia Histórica, identificaram a mesma situação nas suas categorizações:

> This sort of connection between level two and level four is frequently discernible in the Anglo-Saxon trials test, and suggests a possible weakness in

> the current from of that test. (…) I tis also indicative of the genuine instability in level two, wich can push children into level four just as easily as it can force them to come up with explanations of a level three king. (Ashby e Lee, 1987, p. 74)

Pensamos ainda que, para um professor conseguir trabalhar de forma eficiente este conceito metahistóricos com os seus alunos deve dominar muito bem cientificamente o período histórico e as suas especificidades, uma vez que é necessário pensar além do que nos transmite a evidência, trazer à luz elementos que não estão visíveis nas fontes e decifrar códigos e sinais que muitas vezes não dizem nada aos alunos. Christopher Portal (1987) dá o exemplo de expressões utilizadas em documentos escritos, pois as palavras que usamos atualmente podem ter tido uma conotação diferente, assim como todos os símbolos que podemos ler numa fonte e para os quais os professores devem estar alertas.

Na questão "Como avaliam os alunos as potencialidades da fotografia para a promoção da evidência histórica, empatia histórica e orientação temporal/espacial na aprendizagem da História?" (Q11/12/13 QT2), tivemos a oportunidade de concluir que os alunos avaliaram a fotografia como uma fonte histórica que lhes permitiu compreender melhor a sociedade, os seus comportamentos, os objetos que eram utilizados, que lhes permitiu melhorar a capacidade interpretação dos documentos escritos por terem referências visuais. Outros alunos referiram que a fotografia permite conhecer curiosidades, enquanto outros salientam que a fotografia tem a potencialidade de lhes facilitar a seleção e recolha de informação. Vemos como os alunos, já revelam consciência da época e do espaço histórico abordado, direcionaram a sua avaliação para elementos mais complexos como conceito de sociedade ou ilustração visual dos contrastes sociais.

Esta avaliação realizada pelos alunos foi fundamental para compreendermos que aspetos a melhorar futuramente. Quando estes referem que tiveram dificuldades na análise das fotografias por não conseguirem decifrar a situação retratada e por isso chegarem frequentemente resultados menos válidos, fez-nos pensar que, no futuro, seria importante procurar repensar os materiais utilizados, como as fichas de trabalho, e talvez colocar algumas indicações sobre as fotografias, que podem ser mais genéricas

ou particulares, de forma a permitir que os alunos tenham uma referência a partir da qual partir, tal como nos documentos escritos, quando referimos a citação.

Aprendemos com isto que é importante aplicar exercícios de metacognição para, não só conhecermos a opinião e avaliação dos alunos, mas também para estes repensarem e reconhecerem o seu processo de construção de conhecimento. No futuro, quando tivermos mais tempo de intervenção e de convivência com os alunos, seguiremos o conselho: "Teaching practices congruente with a metacognitive approach to learning include those that focus on sensemaking, self-assessment, and reflection on what worked and what needs improving." (Bransford et al, 2000, p.10).

Refletindo agora sobre o futuro e a experiência enquanto professora-estagiária, devo referir que, ao longo deste percurso percebi a real importância do cruzamento entre o saber científico da História e o conhecimento acerca da Educação Histórica, também este uma ciência complexa. Ambas se conectam e nos permitem fazer um trabalho melhor, planeado e projetado em prol dos nossos alunos. Se a primeira nos dá a segurança necessária para percorrer os conteúdos de forma autónoma e criativa, a segunda permite-nos entrar no mundo da construção do conhecimento, no pensamento dos nossos alunos, em dificuldades ou em progressão.

Perante a imposição da necessidade de dominar estas duas ciências e encontrar a melhor forma de as aplicar, só podemos assumir que, mais do que professores, seremos também investigadores das nossas práticas, mas também de como se processa a aprendizagem dos alunos, analisando as suas ideias e saber construído ao longo das aulas. Por eles estaremos dispostos a continuar a atualizar a nossa formação, a investir na Educação Histórica, a procurar novos desafios e a reinventarmo-nos. Certamente será uma tarefa árdua, tal como a realização deste estágio, repleta de incertezas, mas que valerá a pena.

Neste processo, aprendemos também o valor do risco, do erro, do sacrifício e da incerteza. Se não fosse este caminho tão sinuoso, certamente não teríamos chegado à mesma meta.

Bibliografia

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos. In I. Barca (Org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.37-50). Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ashby, R. & Lee, P. (1987). "Children's concepts of Empathy and Understanding in History". In *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press.

Barca, I. (2004). "Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação". In I. Barca (Org.). *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Barca, I. (2005). "Educação Histórica: uma nova área de investigação". In *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História* (pp.15-25). Londrina: Atrito Art.

Bransford, J.; Brown, A. e Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. USA: National Academy Press.

Fonseca, C. (2008). *Uma família de fotógrafos: Carlos e Margarida Relavas*. Tese de Mestrado em Museologia e Património Cultural. Coimbra: Faculdades de Letras da Universidade de Coimbra.

Fosnot, C. T. (1996). *Contrutivismom theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.

Freitas, M. L.; Solé, G.; Pereira, Sara (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores, 2010.

Gago. M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho: IEP.

Lee, P. (2001). "Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student's understandings of the discipline of history)". In I. Barca (Org.) *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Perspetivas em Educação*

Histórica (pp.13-22). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado (We´re making cars, and they just had to walk: understanding people in the past). In I. Barca (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Educação Histórica e Museus* (pp19-36). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In *How Students Learn – History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-78). Washington, D.C.: The National Academies Press.

Lee, P. (2011). "Historical Literacy and Transformative". In L. PeriKleous e D. Shemilt (Ed.), *The Future of The Past* (pp.129-167). Chipre.

Lee, P. & Ashby, R. (2001). "Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding", *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). In Davis Jr, O. L.; Yeager, E.A. & Foster, S.J (Ed.) Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Lencastre, J. A. & Chaves, J. H. (2003). "Ensinar pela imagem". In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacíon, nº 8, (pp. 2100-2015). Coruña: Universidade da Coruña.

Melo, M.C. & Durães M. (2010).As Biografias e as Fotografias na Aprendizagem da História: Literacias "Viajando Através da Carne". In *Revista da História* (pp.447-462).

Pinto, M.H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços de presente*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho: IE.

Portal, C. (1987). "Empathy as na Objetive for History Teaching". In *The History Curriculum for Teachers* (pp.89-99). London: Falmer Press.

Rendeiro, M. (2010). Álbuns de Família – Família e Memória; Identidade e Representação". Comunicação apresentada em *XVI Encontro Regional da ANAPUH – RIO, Memória e Património*. Rio de Janeiro.

Schemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In Dickinson, A.K.; Lee, P.; J.Rogers (Ed.). *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.

Solé, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: IEP.

Solé, G. (2012). "Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas no ensino da História no 1.º CEB (Ensino Primário) um estudo de caso de Portugal. In F.R.D. Villas; R.L. Facal; M.C.S. Vásquez; J. A.S. Gárcia & M.U. Pérez (Ed.). *Atas do Congresso Internacional Innovación metodológico y docente en Historia, Arte y Geografia* (pp. 811-834). Santiago de Compostela.

Sontag, S. (2012). *Ensaios sobre fotografia*. Lisboa: Quetzal Editores.

Yeager, E.A & Foster S. J. (2001). "The Role of Empathy in the Development of HistoricalUnderstanding". In O. L. Davis Jr., E.A. Yeager & S.J. Foster (Ed.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20) Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Anexos

Anexo 1

Ficha de Trabalho 1. "Retrato de Família"

1. **Analisa com atenção a fotografia.**



Figura 1 - Fotografia nº1 – Família do séc. XIX.

Questões orientadoras da análise e interpretação da fonte:

1. **O que observas na fotografia?**
2. Que pessoas identificas na fotografia?
3. **Que relação te parece existir entre os elementos da fotografia? O que te leva a pensar que são quem são.**
4. Onde achas que foi tirada a fotografia e porquê?
5. Quando achas que foi tirada a fotografia?
6. A que grupo social pertencem? O que te leva a pensar que pertencem a esse grupo social?
7. Será que andarão sempre assim vestidos?
8. O que a fotografia nos permite saber?
9. O que não nos permite saber, mas podermos tentar adivinhar?
10. Consideras a fotografia uma fonte fidedigna? Porquê?
11. **Na tua opinião, a fotografia pode ser considerada uma fonte/evidência histórica? Justifica.**
12. Se tiveres de elaborar a legenda desta fonte, que título escolherias?

Anexo 2

Questionário 1. Questionário de Ideias Prévias

Questionário de Ideias Prévias

Nome: _____

Atenção: As questões servem para conhecermos as vossas ideias prévias sobre os conteúdos que iremos abordar nas próximas aulas. Pedimos que não utilizem qualquer pesquisa para a concretização das vossas respostas.

Conceitos

1. O que entendes por burguesia?
2. O que entendes por proletariado?
3. O que entendes por capitalismo?

Conhecimentos

1. O que significa a expressão "sociedade de classes"?
2. Como pensas que ficou a sociedade depois da implantação do liberalismo?
3. Como seria, na tua opinião, o estilo de vida burguês?

Anexo 3

Ficha de Trabalho 2. "Carro de Paris"

Analisa a fotografia apresentada e responde às questões.



1. O que observas na fotografia?
2. Que pessoas identificas na fotografia?
3. Qual terá sido o objetivo desta fotografia?
4. Onde e quando terá sido tirada esta fotografia?
5. Como se sentiria o proprietário do veículo?
6. Qual terá sido a reação das pessoas ao ver este veículo? Porque reagiram dessa maneira?
7. Que mudanças identificas a partir desta fotografia?
8. Que relação estabeleces entre esta fotografia e os conteúdos programáticos estudados nesta aula?

Anexo 4

Ficha de Trabalho de Grupo 1. "Casa de Família"

Analisa com atenção as fotografias e os documentos, e responde às questões.

1. **Observa e analisa a Fotografia.**



1.1. O que observas na fotografia?

1.2. Onde foi tirada a fotografia?

1.3. Quem são as pessoas da fotografia?

1.4. Qual a relação entre elas?

1.5. O que te leva a pensar que são quem são?

1.6. Qual a relação entre as pessoas da fotografia e o local escolhido?

1.7. Como é que estas pessoas se terão sentido quando tiraram esta fotografia?

1.8. O que podes concluir a partir desta fotografia e que te permite compreender a realidade retratada?

Anexo 5

Ficha de Trabalho de Grupo 2. "Férias na Praia"

Analisa com atenção as fotografias e os documentos, e responde às questões.

1. **Observa e analisa a Fotografia.**



1.1. Onde foi tirada esta fotografia?

1.2. O que levou estas pessoas a tirarem esta fotografia?

1.3. Por que razão aparecem poucas crianças na fotografia?

1.4. O que achas que falta nesta fotografia e porquê?

1.5. O que estariam as pessoas fotografadas a ver, a ouvir e a cheirar?

1.6. O que é que esta fotografia nos diz sobre as pessoas retratadas?

1.7. O que podemos concluir sobre o contexto da época em que terá sido tirada esta fotografia?

1.8. Que outras questões colocarias mais a esta fotografia?

Anexo 6

Ficha de Trabalho de Grupo 3. "Turismo em Marrocos"

Analisa com atenção as fotografias e os documentos, e responde às questões.

1. **Observa e analisa a Fotografia.**



1.1. Onde terá sido tirada esta fotografia? O que te leva a afirmar isso?

1.2. Quem pensas que são estas pessoas?

1.3. Em que contexto terá sido tirada esta fotografia?

1.4. Por que quiseram estas pessoas tirar esta fotografia?

1.5. Porque é que estas pessoas se comportaram assim?

1.6. O que gostarias mais de saber sobre esta fotografia?

Anexo 7

Ficha de Trabalho de Grupo 4. "As crianças da família"

Analisa com atenção a fotografia, e responde às questões.

1. **Observa e analisa a Fotografia.**



1.1. Onde terá sido tirada esta fotografia? O que te leva a afirmar isso?

1.2. Quem pensas que são estas pessoas?

1.3. Qual a relação entre estas pessoas?

1.4. Qual o objetivo desta fotografia?

1.5. Como se terão sentido estas pessoas quando tiraram esta fotografia?

1.6. O que é que esta fotografia nos permite dizer sobre os valores familiares do grupo social a que pertencem?

1.7. O que gostarias mais de saber sobre esta fotografia?

Anexo 8

Ficha de Trabalho de Grupo 5. "A Fábrica"

Analisa com atenção a fotografia, e responde às questões.

1. **Observa e analisa a Fotografia.**



1.1. Onde terá sido tirada esta fotografia? O que te leva a afirmar isso?

1.2. Quem pensas que são estas pessoas?

1.3. Qual a relação entre estas pessoas?

1.4. Quem é a pessoa que está no primeiro plano? O que te leva a pensar que é quem é?

1.5. O que a fotografia nos permite dizer sobre essa pessoa?

1.6. Qual seria o objetivo desta fotografia?

1.7. Como achas que se sentiam as pessoas retratadas na fotografia?

1.8. O que podes concluir a partir desta fotografia sobre a realidade retratada?

1.9. O que gostarias mais de saber sobre esta fotografia?

Anexo 9

Questionário 2. Ideias Finais e Metacognição

Gostaria de compreender o que ficaste a saber sobre os seguintes conceitos que trabalhámos nas últimas aulas no âmbito do projeto.

1. Escreve o que ficaste a saber sobre o que é BURGUESIA.
2. Escreve o que ficaste a saber sobre o que é PROLETARIADO.
3. Como se caracteriza o estilo de vida burguês no século XIX?

4. De que modo é que a fotografia te permitiu compreender a sociedade do século XIX?

5. O objetivo das tarefas realizadas com recurso à fotografia foram:

____ interpretar elementos das fotografias.

____ selecionar informação histórica das fotografias.

____ relacionar as fotografias com o tema histórico em estudo (sociedade do século XIX).

5.1. Justifica a(s) escolha(s) anterior(es).

6. Tiveste dificuldades em realizar as tarefas de análise de fotografias porque:

____as fotografias eram difíceis de interpretar.

____não consegui relacionar as fotografias com o tema de estudo.

____as perguntas da professora para analisar as fotografias não foram claras.

____as análises e as explicações dos colegas não foram claras.

7. Indica de 1 a 5 (1-Nada; 5- Muito):

____Concentrei-me na sua realização.

8. Indica de 1 a 5 (1-Nada; 5- Muito):

____ Empenhei-me na sua realização.

9. Gostavas de, no futuro, voltar a utilizar a fotografia como fonte histórica?
   Sim ____ Não____
10. Gostavas que as tarefas fossem aprofundadas para ajudar a resolver as tuas dificuldades?
    Sim____ Não____

11. O que consideras que correu bem na realização e apresentação das tarefas?
12. O que mais gostaste de aprender com recurso à análise de fotografia?
13. Consideras a fotografia uma fonte/evidência histórica? Justifica.

Anexo 10

Quadro 3. Exemplo de Plano de Aula

Plano de aula - 20 de maio

Data: 20 de maio de 2020 **Duração:** 60 minutos

Turma: 11ºP **Sumário:** A explosão populacional e as suas consequências. Unidade e diversidade da sociedade oitocentistas.

<table>
<tr><td colspan="2">Módulo 6: As transformações económicas na Europa e no Mundo</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. A Sociedade Industrial Burguesa
2.1. A explosão populacional; a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações internas e emigrações
2.2. Unidade e diversidade da sociedade oitocentista</td></tr>
<tr><td>Questões-problema:
Que motivos levaram à expansão populacional europeia?
Qual o comportamento das novas massas populacionais?
Que problemas podem surgir com o êxodo rural?
Quais os motivos da emigração portuguesa?
Como se desenvolveu a sociedade de classes?</td><td>Conteúdos
A explosão populacional;
Os motivos da explosão populacional;
A expansão urbana;
Os problemas;
O novo urbanismo;
Migrações internas e emigrações;
A emigração portuguesa;
Uma sociedade de classes.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">Aprendizagens relevantes desejadas

Relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia e com a formação das classes médias;
Comparar valores e comportamentos das classes burguesas com valores e comportamentos da nobreza do Antigo Regime.</td><td>Conceitos
Explosão demográfica
Sociedade de Classes</td></tr>
<tr><td>Conceito Metahistórico
Evidência histórica
Empatia</td></tr>
<tr><td>Recursos
Computador, plataforma de videoconferência, powerpoint, fotografia.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Momento 0 – Relembrar aula anterior
Os alunos realizaram uma tarefa individualmente com o objetivo de recolher as suas ideias acerca da sociedade burguesa industrial no dia 17 de maio.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Momento 1 – Abertura
Os alunos relembram em diálogo com a professora a aula anteriores, em que abordaram a Revoluções Industrial, a geografia da industrialização e a agudização das diferenças.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Momento 2 – Análise de fontes –Texto “O século XIX – Europa e América”; Gráfico “Taxas de natalidade e mortalidade em Inglaterra 1800-1900”; Texto “As ilusões de um camponês”; Gráfico “A evolução da população urbana e rural 1850-1911”.
A professora começa por lançar uma questão orientadora: “Que motivos levaram à expansão populacional europeia?” e partilha com os alunos duas fontes (texto “O século XIX – Europa e América” e o gráfico “Taxas de natalidade e mortalidade em Inglaterra 1800-1900” e chama dois alunos a analisarem oralmente as fontes. De seguida apela à turma para participar na análise, dando o seu contributo. Com esta exploração de fontes, os alunos devem compreender o conceito de Explosão Demográfica, reconhecendo que este aumento populacional se verificou pelo decréscimo da mortalidade, devido aos progressos na medicina, na higiene e na alimentação, no decorrer do século XIX.
De seguida, a Professora volta a partilhar duas fontes (texto “As ilusões de um camponês” e gráfico “A evolução da população urbana e rural 1850-1911”) e questiona “Qual o comportamento das novas massas populacionais?”, chamando novamente dois alunos para a sua análise oral. No final do contributo destes alunos, a professora questiona o resto da turma sobre o conceito de Êxodo Rural e pede para relacionarem o seu aumento com a revolução industrial e o aumento da população nas zonas rurais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Momento 3 – Os problemas urbanos e as migrações/emigrações – Fontes: vídeo “Paris em 1890”; Fotografias urbanas do século XIX e início do século XX, em Paris, Porto e Braga, e bairro suburbano em Londres; Texto: “Le Monde d’hier”, de Stefen Zweig; Mapa “Movimentos de Emigração à Escala Mundial no Séc. XIX”.</td></tr>
</table>

- É projetado um vídeo sobre a vida urbana na cidade de Paris em 1890. A professora levanta as questões: "O que vimos nas imagens?", "Quais eram os enquadramentos das cenas?", "Que problemas ocorrem com a chegada de multidões às cidades?". Depois da participação oral dos alunos, é apresentado um slide com os principais problemas observados nas cidades. São apresentadas, de seguida, fotografias das obras de Paris, no século XIX, uma fotografia da Avenida dos Aliados, no início do século XX e uma fotografia do Passeio Público de Braga, também no início do século XX, para os alunos compreenderem a organização de cidade e de novo centro urbano.
- De seguida, a professora projeta uma fotografia de um subúrbio londrino e questiona: "O que vemos na fotografia?", "Esta parte da cidade parece diferente das fotografias anteriores? O que nos leva a afirmar isso?" e, para concluir a análise da imagem, levanta a questão: "Qual a saída para quem não encontrava lugar nas cidades?", projetando um mapa sobre a emigração mundial no século XIX. Depois de compreenderem as dinâmicas de emigração após a explosão demográfica, os alunos analisam duas fotografias, de início do século XX, que representam a partida de emigrantes para Brasil e a chegada de imigrantes a Nova Iorque, que exploram com a orientação da professora, que questiona "Quais os motivos da emigração portuguesa?", os alunos que exploram as fotografias devem compreender que questões como a pobreza e a mão-de-obra qualificada, são alguns desses motivos. Através das fotografias podem ainda compreender que são as mulheres que veem os homens partir, no comboio, pelo que normalmente as mulheres ficavam na terra natal.

Momento 4 – Tarefa – Trabalho de Grupo - Análise de Fotografia

- Antes de convidar os alunos para a tarefa de grupo, a professora faz uma introdução ao tema "Sociedade de Classes", apresentando um esquema com a relação entre o Liberalismo, a igualdade dos indivíduos, a Revolução Industrial e o Capitalismo.
- Quinze minutos antes de terminar a aula, os alunos são organizados em cinco grupos a analisar, em cada grupo, uma fotografia diferente, embora todas relacionadas com a burguesia e os seus hábitos socias. A professora, através da Plataforma Zoom, organiza os grupos aleatoriamente, ficando estes distribuídos em salas simultâneas, de forma a trabalharem separados dos outros grupos, podendo a professora circular entre elas para tirar dúvidas.
- O resultado dos trabalhos deve ser apresentado na aula seguinte, entre todos, depois de mais uma sessão de trabalho.

Síntese

- A professora partilha um slide com um esquema-síntese da aula, contando com o contributo dos alunos para a sua análise.