

“Do riso ao siso”: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História¹

Maria do Céu de Melo,

Professora Associada
Universidade do Minho, Instituto Educação, Portugal
mariaceumelo@gmail.com

**Bárbara Sarah Coelho,
Christophe Santos,**

Mestrandos em Ensino da História e de Geografia
Universidade do Minho, Instituto Educação, Portugal

Resumo: O presente texto apresenta um estudo em fase final desenvolvido numa aula de História do 11º ano de escolaridade /Ensino Secundário do curso de Ciências Socioeconómicas. O seu objecto é a literacia visual histórica, definida como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação de fontes iconográficas (cartoons /charges e cartazes políticos), envolvendo competências adstritas ao questionamento histórico, ao pensamento crítico, à tomada de consciência das estratégias visuais que os artistas utilizam para persuadirem os leitores. A temática histórica cingiu-se ao período pós-queda da ditadura em Portugal (Estado Novo) em 1974, conhecido como “A Revolução dos Cravos”. A análise das respostas dos alunos a fichas de trabalho foi sustentada por categorias que cruzam as especificidades do questionamento histórico e o visual -verbal e gráfico que os domínios da Cultura Visual e dos Estudos Políticos sustentam.

Palavras-chave: interpretação, cartoons, cartazes, História

Title: From laught to wisdom: Read and interpret political cartoons and posters in History classroom

Abstract: This text presents a study developed in a History class (Secondary Education, Socioeconomics Sciences Course; 11th school year). The object of this study is the visual historical literacy, defined as the growing sophistication process of the perception and interpretation of historical sources (political cartoons and posters). It mobilizes skills related to historical enquiry, critical thinking reasoning, and the awareness towards visual strategies artists use to persuade readers to accept their points of view. The historical subject embraces the fall of the Portuguese didactorship in 1974, known as “The Revolution of Carnations”. The analysis of students’ answers to work sheets convoke categories that cross the specificities of historical enquiry, and the visual-graphics enquiry adopted by research domains such as Visual Culture and Political Studies.

Key words: Interpretation, Cartoons, Posters, History

¹ Este estudo insere-se nas actividades do Grupo: Discursos e práticas na construção da literacia visual histórica, integrado na Linha de investigação: *Literacias – Práticas e Discursos em Contextos Educativos*, coordenado por Lourdes Dionísio. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Introdução

O quotidiano da sala de aula de História em Portugal tem vindo paulatinamente a valorizar a leitura e interpretação de fontes de natureza diversa, o mesmo acontecendo nos livros escolares. De facto, as orientações ministeriais (M.E. /D.G.I.D.C., 2002) prescrevem o desenvolvimento de competências adstritas ao Tratamento de Informação /Utilização de Fontes (MELO, 2008b).

No que diz respeito às fontes iconográficas, reconhece-se, no entanto, que os professores frequentemente as desvalorizam atribuindo-lhes apenas a função de ilustração do texto escrito seja ele uma fonte histórica ou o dos autores dos livros escolares. Mesmo quando outras intenções são consideradas, as tarefas não cobrem a sua natureza plural: a) enquanto objecto artístico com linguagem e técnicas específicas que podem determinar o seu conteúdo declarativo, e b) enquanto fonte histórica que oferece uma narrativa enquadrada temporal e contextualmente, e ou gerando a criação de narrativas alternativas feitas pelos leitores.

Ao eleger o objecto expresso no título sentimos a necessidade de definir, mesmo que provisoriamente, o conceito de Literacia (letramento) Visual Histórica deste modo: o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação de fontes iconográficas (fotografias, filmes, cartazes, cartoons, pinturas, gravuras, etc.), envolvendo competências adstritas ao questionamento histórico, ao pensamento crítico, à tomada de consciência das estratégias visuais que os artistas utilizam para persuadir os leitores a aceitarem os seus pontos de vista. A demanda consiste, pois, na procura de sentidos de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que elas foram criadas, a consciência da intencionalidade da sua criação, e ou da sua partilha pública pelos poderes e agentes históricos que as subvencionavam e divulgavam. Significa também compreender os modos como tecemos esses sentidos com a teia dos nossos valores, crenças, intenções e sentimentos. Por fim, ela também valoriza o estudo das suas características formais enquanto obras de arte, ou seja, o estudo da estrutura e organização da imagem, dependendo das suas linguagens e técnicas.

A nossa atribuição de relevância à literacia visual histórica deve-se aos possíveis papéis que o estudo das fontes iconográficas pode adoptar, e que se retro-alimentam. Daí a considerarmos como uma literacia de fronteira.

O primeiro, a que chamamos de *envolvimento*, atém-se com intenções adstritas à fruição estética apelando a respostas de natureza sensorial e emocional. Como a experiência estética está arredada frequentemente do quotidiano escolar (ou pelo menos diminuída), ela traz para a sua rotina um tempo de autoria pessoal dos alunos, onde podem fazer o exercício público das suas vozes não constrangidos por um discurso declarativo formal (o escolar), e onde o conteúdo substantivo se torna mais permissivo livre.

Um segundo possível papel foca a contribuição da literacia visual histórica para o desenvolvimento da *empatia histórica*, já que traz necessariamente à colação a necessidade de compreender e explicar os criadores e as suas obras num contexto histórico específico (MELO, 2003a). A disposição empática, neste caso, centra-se em sujeitos com um bilhete de identidade, uma ‘história’ e evidências produzidas em 1ª mão, logo trazendo a dimensão pessoal (o sujeito) ao estudo da História que ainda hoje se focaliza muito em entidades colectivas anónimas. Assim sendo, exige a compreensão do conceito operatório de multiperspectivismo dos actores históricos do passado (contemporâneos aos artistas), e dos actores históricos do presente que são os próprios alunos.

Um terceiro papel considera os artefactos artísticos como *fontes históricas primárias* que retoma a abordagem anterior (empatia), adicionando agora a experiência das linguagens artísticas específicas e a sua contextualização em tempos e espaços históricos específicos, congregando a análise sintáctica e a semântica da obra, a história do seu criador e as suas intenções.

Por fim, cremos que a literacia visual, integrada numa concepção mais ampla de educação artística, pode possibilitar o uso das *linguagens artísticas como estratégias de expressão* do conhecimento histórico aprendido. Em alguns estudos temos usado desenhos, esquemas, mapas de conceitos, banda desenhada (história em quadrinhos) e a expressão dramática não apenas com a função já citada, mas também como instrumentos de levantamento de ideias tácitas (MELO, 2004; 2009).

As imagens no diálogo com o passado

Os historiadores reconhecem hoje a existência de múltiplas perspectivas e a natureza provisória das suas narrativas. Dialogar com o passado e compreendê-lo, é um acto de construção diferentemente desencadeados e partilhados pelos actores históricos, os historiadores, professores e alunos enformados pela historicidade das suas vidas e pelos processos de produção e ou recepção. Focalizando especificamente os alunos e os professores

há ainda que reconhecer que no seu trajecto de compreender o passado, trazem para a sala de aula, o seu conhecimento tácito feito de informações parcelares do conhecimento escolar, e de generalizações substantivas sobre o comportamento humano, das instituições, crenças e valores, estando mais ou menos explícitas e ou convocadas quando falam, lêem e escrevem. Estudos sobre a memória reconhecem que este conhecimento é o principal ponto de partida para uma nova aprendizagem, e que as suas generalizações funcionam como estruturas esquemáticas que mobilizamos para interpretar e integrar o novo conhecimento de modo a que este se torne num 'argumento' coerente (SHEMILT, 2000). A sua persistência e concorrência com a construção do conhecimento histórico devem-se, em primeiro lugar, ao facto de estar ancorado nas experiências idiossincráticas e na matriz cultural dos sujeitos, procurando encontrar explicações eficazes para as nossas próprias contradições, incongruências e conflitos. Em segundo, deve-se à ausência de momentos de metacompreensão do processo de construção do conhecimento (competências de auto-crítica e as adstritas à metodologia e epistemologia científica), preferindo-se basear-se na legitimação dos seus pares e ou contexto social, funcionando de algum modo como uma teoria confirmatória pessoal e grupal. Em terceiro, a sua perenidade sustenta-se num modelo de ensino que teima em traduzir-se em discursos quase monológicos do professor com intenções reprodutivas.

Apesar de terem ocorrido mudanças nas práticas pedagógicas, o questionamento de fontes primárias encara ainda um longo caminho a percorrer. São já muitas as contribuições de investigadores que se têm debruçado sobre como trabalhar as fontes históricas na sala de aula, mas consideraremos apenas as que atêm às fontes iconográficas. Uma primeira ideia comungada² é a defesa da *discussão colaborativa interpares* como estratégia de aprendizagem, reconhecendo o seu papel facilitador nos passos de identificação, análise e interpretação do conteúdo narrativo das fontes iconográficas. Ela cria também um cenário comunicativo que permite actos metacognitivos sobre os modos como as concepções, crenças e valores contemporâneos podem interferir na tentativa de compreender a estranheza do passado. Uma segunda ideia comum refere-se, naturalmente, ao *questionamento histórico*, advogando que nele se incluam as seguintes dimensões processuais³: a) Heurística: Identificação do criador, título, data, género de fonte; Condições e intenções do criador; Audiência esperada, Perguntas a fazer ao autor; b) Contextualização histórica: Pessoas, acontecimentos e ideias importantes ao tempo da fonte (locais, regionais, nacionais e

² Burke, 2001; Fassulo et al, 1998; Felten, 2005; Foster et al, 1998; Levstik, 1997; Melo, 2008b; Traveria, 2005; Virta et al, 2004; Werner, 2002, 2004; Wineburg, 1991, 1994. V. Referências.

³ Estas dimensões poderão estar explicitamente presentes, conforme a natureza da fonte, a tarefa que é proposta, e, naturalmente, do nível de aprendizagem dos alunos.

mundiais); c) Leitura e interpretação do conteúdo substantivo da fonte (Tema, Narrativa, Quadro de referência mental e d) Corroboração heurística: Relações com outros tipos de fontes. Estas dimensões permitem que os alunos possam adquirir uma consciência da natureza da construção do saber histórico.

De entre os investigadores referidos, há que salientar o contributo de Werner (2002) que identificou sete tipos de estratégias que os alunos adoptam quando lêem fontes iconográficas. Na 1ª é dada à imagem apenas o estatuto de fonte de informação (Instrumental). Na 2ª e na 3ª, a relevância é dada à história (Narrativa) e à identificação de problemas e valores que o texto visual apresenta (Icónica). Na 4ª e na 5ª, os alunos fazem inferências sobre o artista e a imagem (Editorial), e procurando as condições sociais que possam estar visíveis (Indicativo). Na 6ª, os alunos balanceiam entre adoptar uma postura crítica face à 'história' que a imagem apresenta, e colocarem-se na posição do observador (Oposição). Finalmente, na 7ª, onde avaliam a sua interpretação e apreciação da imagem (Reflexiva). Apesar de Werner ter endereçado estes tipos para as práticas dos alunos, reconhecemos nelas também as opções didácticas dos professores.

Virta et Al. (2004, p. 41) implementaram um estudo com alunos do Ensino Secundário e professores-estagiários⁴, onde os cartoons foram objecto de interpretação. Convocando os tipos de Werner concluíram:

As interpretações dos alunos denunciaram uma leitura da imagem focada nos seus conteúdos factuais, havendo alguns sinais das outras estratégias. Já os professores-estagiários fizeram associações e procuraram sentidos implícitos, e uma análise mais cuidadosa dos explícitos. Nos alunos mais velhos, foi mais típico escrever sobre o acontecimento histórico e as personagens principais presentes no cartoon. Os únicos indícios de leitura editorial e ou de oposição foram apenas encontrados nas respostas dos alunos mais novos.

Sustentados por resultados desenvolvidos pelo nosso grupo⁵, (MELO, 2004, 2008a) podemos apresentar algumas conclusões.

⁴ (High School /Anos pré-universitários) Em Portugal, o Ensino Secundário contempla 3 anos de escolaridade (10º, 11º e 12º ano). Professores- Estagiários: alunos que frequentam um ano de formação profissional onde predominantemente leccionam aulas, sendo supervisionados pelo professor titular das classes e por um professor da Universidade. Na Europa, e após o Tratado de Bolonha (1999) (redefinição do Ensino Universitário), os professores – estagiários são mestrandos. É o caso dos co-autores deste texto.

⁵ Grupo: *Discursos e práticas na construção da literacia visual histórica*. Linha de investigação: Literacias – Práticas e Discursos em Contextos Educativos, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Os estudos (terminados e em curso) adoptaram vários tipos de fontes iconográficas (pinturas, cartoons, posters, filmes...), varios tipos de instrumentos de recolha de dados, e com alunos de vários anos de escolaridade (idades). Foram contempladas também as teses feitas neste domínio, orientadas pela autora. Estas conclusões são apenas as comuns a todos eles.

A primeira tônica dominante é a existência de um *compromisso real por parte dos alunos na compreensão das fontes iconográficas e do contexto histórico de criação* de modo a superar a estranheza que muitas delas geraram. Esta demanda despoletou uma maior focalização nos sentimentos, ideias e ou cenas mais explícitas dando mais atenção a estes elementos visuais e desvalorizando outros. Quando não tinham um conhecimento histórico aprofundado ou ele era insuficiente, os alunos convocaram as suas ideias tácitas e ou conhecimentos de outras disciplinas do currículo escolar para ler e interpretar as imagens estabelecendo pontes entre o passado e a sua contemporaneidade. É de realçar que a construção de sentidos por muitos dos alunos (os mais novos) foi ainda norteadada por sentimentos e emoções usando frequentemente simples procedimentos analíticos e interpretativos. Os seus textos confirmam uma das conclusões de Leontiev (2000) quando reconhece que é árduo o trabalho de fazer desaparecer opiniões do tipo: «Isto é uma questão de gosto», ou «Cada interpreta como quer!». De facto, quando os alunos não se comprometem, ou os professores não promoveram uma leitura mais aprofundado de imagens, os estudantes tendem a reagir emocionalmente, ou procurar e reconhecer nelas o que já sabe ou sente. Quando expressam julgamentos, um número ainda significativo de alunos tendem a expressá-los por oposições dicotómicas estéticas, estruturas duais que se associam ao pensamento dos adolescentes.

Uma segunda conclusão releva que os alunos, quando analisaram cartoons, caricaturas e cartazes de propaganda, mostraram que *aprenderam algumas das suas estratégias gráficas* (exagero, ironia, analogias, simbologia...) ⁶ sendo capazes de interpretar os elementos isolados. Mostraram mesmo assim algumas dificuldades em interpretar a imagem como um todo. É importante realçar que, quando as tarefas propostas aos alunos incluíam não apenas fontes visuais mas também textos verbais, os seus conteúdos e a organização sintáctica provocaram não apenas uma melhor leitura interpretativa das primeiras, como as respostas foram mais coerentes.

Outra conclusão remete-nos para as situações onde pediu a *escrita de narrativas abertas* (divergente ou avaliativas). Os alunos mais novos tendem a construir histórias imaginativas onde as imagens foram apenas um indutor, evidência que pode ser explicada pelo facto dos mais novos privilegiarem histórias com heróis, muita acção, personagens e contextos misteriosos (EGAN, 2002). Os textos dos mais velhos mostram uma maior proximidade aos seus elementos explícitos, característica que pode ser determinada pela já

⁶ Esta conclusão deriva de um estudo que foi implementado ao longo de um ano escolar, onde os alunos (9º ano de escolaridade /14-15 anos; História Contemporânea Europeia e Portuguesa) exploraram cartoons e posters repetidamente.

assimilada concepção do que é uma tarefa escolar deste tipo (a apresentação de factos) que desvaloriza respostas mais interpretativas e criativas. Esta ideia estereotipada de tarefa é particularmente presente na aprendizagem da História ainda frequentemente baseada em procedimentos de assimilação e reprodução. No entanto, e quanto à sua natureza, as mais frequentes foram as descritivas ou híbridas contendo enunciados analíticos e interpretativos. Estas narrativas abertas apresentam ainda uma estrutura aditiva com um uso muito restrito de conectores causais, condicionais e conclusivos.

Finalmente, quando foi pedido aos alunos que formulassem *perguntas às imagens*, foram nítidas as suas dificuldades. A ausência de práticas de questionamento, tarefa do professor, determinou o seu tipo e o grau de sofisticação. A maior parte das perguntas feitas dirigiram-se a elementos específicos da imagem que lhes eram estranhos ou pela sua natureza simbólica. Por vezes, elas focalizaram elementos ou acções que lhes eram familiares, denunciando que esta qualidade não era suficiente para compreender a imagem como uma narrativa coerente. Identificaram-se também algumas ocorrências onde as perguntas mais focalizadas funcionaram como uma propedêutica para a formulação seguinte de outras mais interpretativas.

Como considerámos a natureza artística das fontes iconográficas, convocámos algumas contribuições de investigadores em Educação Estética /Cultura Visual⁷ tendo dado uma particular atenção a Leontiev (2000, p. 130) que defende que «o contacto com obras de arte faz com que as relações entre os indivíduos e o mundo se tornem mais flexíveis, relevantes, e orientadas para o futuro, isto é, mais adaptáveis no seu sentido mais lato». Os seus estudos pretenderam compreender as múltiplas variáveis que os não especialistas em Arte mobilizam na sua tentativa de compreender as obras de arte que implica a existência de «competências do leitor, a audiência, o ouvinte tem para identificar e interpretar os sentidos com diferentes graus de profundidade a ‘textura’ da produção artística» (Op. cit., p. 133). Depois de analisar narrativas abertas de sujeitos sobre obras de arte, propôs uma sistematização de tipos de enunciados: Emocionais, Orientação para a trama, Estilística/técnica, Síntese, Associação, Orientação para o autor; Impressiva; Gráfica, Cultural e Metafórica⁸.

Pensando especificamente em contextos escolares, valorizámos a proposta de perfis de literacia visual de Housen (2000), que defendemos não serem vistos como fixos ou num

⁷ Barbosa, 1995, 2002; Fróis, 2000; Hernandez, 2000, 2007; Housen, 2002; Leontiev, 2000; Perkins, 1994. V. Referências.

⁸ Estas categorias foram adaptadas por nós num estudo desenvolvido com professores inscritos nos Mestrados de Supervisão Pedagógica do Ensino do Inglês e de História, e que frequentaram uma disciplina de opção por mim leccionada que se intitulava “As Expressões Artísticas na Formação de Professores” (Melo, 2003b).

crescendo de sofisticação, apesar de encontrarmos alguns indicadores que são de complexidade diferente⁹: 1. Os contadores de histórias: Usam as suas vivências sensoriais, memórias e associações privadas que podem estar ou não relacionadas com a imagem. As suas observações são tecidas em forma de narrativa sustentadas em si próprias ou no que os elementos específicos ou implícitos da obra despoletam; 2. Os construtores: Utilizam já os seus conhecimentos sobre o mundo (valores sociais, morais, convenções, mantendo a presença das suas percepções. Existe uma preocupação e interesse em saber como explicar o que se passa e como foi feita, construindo definições sobre a composição, técnicas e estética; 3. Os classificadores: Mobilizam os quadros da história de arte, procurando enquadrá-la numa escola, num estilo, num tempo e num contexto. Crêem que o sentido e a mensagem num espaço seguro livre das emoções pessoais; 4. Os intérpretes: Procuram um encontro pessoal com a obra de arte, explorando as suas subtilezas. Aqui, as intuições e os sentimentos são colocados ao serviço da interpretação da obra, possibilitando que cada encontro despolete a possibilidade de novas leituras, comparações. Ao reconhecerem que a identidade e o valor da obra estão sujeitos a reinterpretações, reconhecem também que as suas próprias leituras e interpretações são múltiplas e provisórias; 5. Os Re-criadores': Estes alunos têm já interiorizado hábitos de olhar, adquirindo assim uma «ecologia do olhar», o que lhe permite criar simultaneamente uma 'história' pessoal com a obra (em estudo) conjugando simultaneamente todos os elementos que a obra contempla (contexto espaço-temporal; história; natureza das linguagens, técnicas e materiais, etc.).

Por fim, é de relevar o contributo do P.I.S.A.¹⁰ que elegeu (e tem vindo a avaliar a estudar) os conhecimentos e as aptidões (capacidades, destrezas) às tarefas relevantes para a vida futura. Dos vários âmbitos disciplinares já abordados por este programa, seleccionamos algumas das capacidades e as destrezas que de um modo mais explícito estão presentes no objecto do nosso estudo: 1) Identificação /Observação /Análise; 2) Raciocínio lógico: induzir, deduzir, formular e confirmar hipóteses /conclusões, argumentar, resolução de problemas, experimentação; 3) Expressão e interpretação de numérica, gráfica, simbólica; 4) Expressão verbal oral e escrita; 5) Leitura de textos verbais orais e escritos: enfoque no conteúdo e na estrutura; 6) Leitura de textos multimodais (Mapas conceptuais, geográficos...; Quadros e

⁹ Os descritores que apresentamos foram caldeados pelas nossas preocupações históricas.

¹⁰ Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.) da responsabilidade da O.C.D.E. (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico). Este projecto tem vindo a avaliar o conhecimento e as competências no domínio da leitura, da literacia matemática e científica dos alunos no fim da escolaridade obrigatória (+15 anos de idade). Países não pertencentes à O.C.D.E. foram também envolvidos (2000, 2003, 2006, 2009).

gráficos, Tabelas e matrizes, Diagramas, Posters, Cartoons...): enfoque no conteúdo e na estrutura; 7) Utilização de conhecimentos e as aptidões (capacidades, destrezas) necessárias à compreensão e para a tomada de decisões enquanto cidadãos; Utilização de estratégias metacognitivas (reflexividade, autonomia), etc.

Esta diversidade de contribuições, como já referimos, advém de considerarmos a literacia visual histórica como uma literacia de fronteira. Ela justifica-se também pela nossa adopção de um ensino da História, qualquer que seja o seu nível de escolaridade (do Primário ao Universitário), que se norteie por uma abordagem construtivista à qual subjazem algumas assunções (MELO, 2008b):

- O ensino da História deve promover competências que possibilitem aos alunos o uso de alguns procedimentos metodológicos, que são a base da actividade historiográfica, ou seja, lidar com a validade, a significância e relevância da informação das fontes. Ele deve também considerar outras fontes a que os alunos têm acesso, que versem temáticas históricas, sejam elas de natureza ficcional ou mediática;

- O ensino da História deve promover competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos descritivos, explicativos e críticos e mobilizarem linguagens diversas (orais, escritas e multimodais), necessárias à compreensão, interpretação da História e à partilha da sua aprendizagem;

- O ensino da História deve considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares previamente adquiridos, de modo a possibilitar que todos possam contribuir para a construção crescentemente sofisticada, de um quadro narrativo histórico global, e não apenas uma soma de múltiplos quadros fragmentados datados em espaços e tempos diversos;

- O ensino da História deve privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico. O objecto da leccionação é a diade composta pelo aluno e pelo conteúdo disciplinar específico que ele deve aprender. Dever-se-á, pois, adoptar uma postura crítica face aos programas e aos manuais escolares, condição necessária à viabilidade deste pressuposto. Por outro lado, o envolvimento dos alunos consubstancia-se, não só, pela prática de estratégias activas (aulas - oficinas), mas também pelo desenvolvimento de competências de auto-avaliação e de metacompreensão processual.

O nosso estudo

Ele está a ser implementado numa escola secundária situada no distrito de Braga (Norte de Portugal), que reúne um conjunto diversificado de alunos, pertencendo, do ponto de vista sociológico, a diferentes estratos sociais. Esta escola manifesta um funcionamento, que assenta numa variedade de ofertas curriculares para o ensino secundário diurno e nocturno¹¹, assim como na oferta de actividades de complemento curricular (desporto escolar; oficinas /clubes de História local, Ecologia; envolvimento em projectos de investigação, etc.). Esta escola é reconhecida pela defesa e promoção do trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos, particularmente entre os professores. Os alunos, com idade média de 16 anos, frequentam a disciplina de História numa turma do 11º ano de escolaridade /Ensino Secundário do curso de Ciências Socioeconómicas.

Este projecto pretende encontrar respostas às seguintes perguntas: *Que tipo de leitura e a interpretação os alunos adoptam perante cartoons e cartazes políticos? Que tipo de estratégias podem promover uma crescente sofisticação nesses processos de leitura e interpretação?*

O seu desenho contemplou um formato espiralado que se traduziu em dois momentos contínuos: a implementação de fichas de trabalho onde estão presentes tarefas de leitura e interpretação de cartoons e posters políticos e momentos orais ou escritos (fichas de metacognição), desenhados intencionalmente para a reflexão sobre problemas detectados.

A implementação foi feita em aulas¹² que versaram a unidade temática - Portugal do Autoritarismo à Democracia: da Revolução dos Cravos (1974) à estabilização da democracia¹³. As aulas cobriram as seguintes estratégias de aprendizagem: Interação Professor-Alunos; Explicação do professor, Trabalho em grupos /pares; Debate. As fichas de trabalhos foram resolvidas na sala de aula, tendo por vezes sido concluídas em casa. A natureza das perguntas foi diversa, sendo possível, no entanto, agrupá-las nas seguintes categorias: Convergentes: processo de análise e integração de informação (explicação, estabelecimento de relações, comparações); Divergentes: apresentação e defesa de ideias pessoais (conjecturas, inferências, imaginação /reconstrução, investigativo; Avaliativas: formulação de julgamentos, de atribuição de valor e de escolhas (pensamento crítico,

¹¹ As Direcções das Escolas Secundárias têm autonomia para oferecerem cursos (aprovados posteriormente pelo Ministério de Educação) dependendo da composição dos professores residentes, e da sua relevância para a dinâmica e necessidades social e profissional da região.

¹² As aulas (8) são de 90 minutos sendo contabilizadas na carga horária como 16 aulas no total.

¹³ Conteúdos programáticos: O Movimento das Forças Armadas e a eclosão da Revolução; Desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo; Tensões político-ideológicas na sociedade e no interior do movimento revolucionário; política económica anti-monopolista e intervenção do Estado nos domínios económico e financeiro. A opção constitucional de 1976; O reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização; A revisão constitucional de 1982 e o funcionamento das instituições democráticas; O significado internacional da revolução portuguesa: da luta pela independência das colónias, da resistência ao Estado Novo e da afirmação da democracia, dos acontecimentos da “Revolução dos Cravos”.

formulação e justificação de juízos). Em algumas fichas ocorreram perguntas (poucas) que apelavam à memória (identificação, nomeação) (ERICKSON, 2007; WILHEM, 2007). A presença da leitura e interpretação ora de cartoons ora de cartazes esteve de acordo com os conteúdos seleccionados para cada aula.

De acordo com as perguntas formuladas, a *análise* das respostas dos alunos adoptou dois procedimentos que focalizam¹⁴:

1. *A relevância e suficiência do conhecimento declarativo histórico*: Utilizar-se-ão como indicadores os conhecimentos esperados (Grelhas de avaliação e seus descritores) expressos nos documentos oficiais orientadores (Ministério da Educação /DES, 2002, 2010). Quanto às competências preconizadas, ter-se-ão como referência os estudos de Britt (1994) e Virta et al. (2004) que se preocuparam em analisar a estrutura de respostas escrita de alunos com o objectivo de compreender as estratégias cognitivas que mobilizam em sala de aula de História. Para tal, convocaremos certos conectores linguísticos (verbos, preposições, advérbios, conjunções coordenativas e subordinativas, etc.) que permitem o reconhecimento e a especificação das relações produzidas (efeito, causa, tempo, espaço, condição, hipótese, múltiplas perspectivas, etc.) que estão explícitas e implícitas nos textos dos alunos. Com base nestes estudos, criámos categorias para a análise das relações semânticas presentes: Temporal, Causalidade, Consequência, Especificação, Comparação, Corroboração e Afirmação¹⁵.

2. *A leitura e interpretação de cartoons e cartazes políticos*: Neste momento da análise ter-se-á em conta as seguintes dimensões, dependendo dos conteúdos históricos específicos e do tipo de fonte (cartoon ou cartaz) (v. Quadro 1):

¹⁴ Usaremos o tempo verbal do futuro, devido ao estado de não conclusão da análise das respostas.

¹⁵ Esta metodologia de análise foi já testada em produções escritas em língua portuguesa: Gomes, Rosa (2009), *O texto poético popular como fonte histórica: um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade*. Neste estudo, as fontes utilizadas foram as letras de canções que os cegos cantavam nas ruas de Lisboa aquando as Invasões Francesas. Esta tese foi orientada pela autora deste artigo, e a investigadora é elemento do nosso grupo de investigação. V. Referências.

Quadro 1: A leitura e a interpretação de cartoons e cartazes políticos

Categorias	Descritores
	A -Elementos Verbais
Adjectivos	- Enunciados que versam o uso de adjectivos comparativos e superlativos, de modo a dar 'mais vida' a determinada ideia apelando a certas emoções.
Ordens (uso do imperativo)	- Enunciados que versam o uso de palavras ou frases que têm como função mobilizar o público para a acção ou adesão.
Uso de palavras / Tu, Nós, Teu, Nosso...	- Enunciados que versam o uso destes pronomes, dando à mensagem um tom amigável e estabelecendo uma relação pessoal com o público ou o fazem sentir que pertencem a um grupo especial e ou específico.
Apelo à autoridade	- Enunciados que versam o uso de factos, citações, exemplos... com o objectivo de dar credibilidade ao ponto de vista do criador do cartaz, ou para confundir o público menos letrado /conhecedor.
	B -Elementos Gráficos
Legenda / Cabeçalhos	- Enunciados que versam o uso destes elementos gráficos para chamar a atenção ou como forma e atribuir uma hierarquia de relevância (impacto, clareza...).
Tipos de letras	- Enunciados que versam o uso destes elementos gráficos para chamar a atenção ou como forma e atribuir uma hierarquia de relevância (impacto, clareza...).
Cores	- Enunciados que versam o uso destas estratégias gráficas para chamar a atenção ou como forma e atribuir uma hierarquia de relevância (impacto, clareza...), tendo por base uma atribuição de natureza cultural de certos sentimentos ou ideias às cores.
	C- Estratégias Visuais
Símbolos	- Enunciados que versam objectos comuns ou símbolos que os artistas utilizam como representações de ideias ou conceitos que uma matriz cultural comum permite serem reconhecidos pelos leitores.
Exagero, Hipérbole	- Enunciados que versam o exagero de certas características das pessoas e dos objectos que os artistas utilizam para defender uma certa ideia ou sentimento. As características que mais frequentemente são exageradas são as faciais e ou as indumentárias.
Analogia	- Enunciados que versam relações ou características semelhantes em pessoas/objectos de natureza diferente, ou entre temas ou situações complexas com outras mais familiares. Os artistas utilizam esta estratégia para ajudar os leitores a compreender ou a ver sob uma outra perspectiva (Personificação; Animismo, Estereótipos...).
Ironia	- Enunciados que versam esta figura de retórica pela qual se diz o contrário do que se quer dizer (os elementos podem ser polissémicos). Os artistas usam-na para ressaltar e ou criar certos efeitos humorísticos e para expressar as suas ideias (sarcasmo, jogo de palavras...).
Apelo emocional	- Enunciados que versam o uso de imagens ou elementos que possam apelar ao medo, raiva, alegria de modo a envolver (manipular) sentimentos e emoções básicas dos leitores.
	D -Contextualização
Espácio-temporal	- Enunciados que versem elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização espacial ou temporal do acontecimento.
Sociopolítica e económica	- Enunciados que versem elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização histórica do acontecimento (dúvidas da sua eficácia).
Causas	- Enunciados que versem elementos (presentes e ausentes) que focalizam especificamente os motivos ou causas da sua ocorrência.
Consequências	- Enunciados que versem elementos (presentes e ausentes) que focalizam especificamente as consequências da sua ocorrência.
Interpretação pessoal	- Enunciados que questionam a sua própria interpretação; que introduzem alguma explicação, vão para além da imagem/texto e levantam hipóteses, sugerem explicações pessoais, valores, entre outros.
Questionamento das fontes	- Enunciados que questionam a natureza da fonte enquanto evidência, o autor e as suas intenções.

Espera-se ainda cruzar os resultados com alguns padrões de literacia visual histórica delineados (CUNHA, 2009)¹⁶ com base num estudo feito sobre cartazes de propaganda nazi. Tendo-se consciência da necessidade de mais estudos que possam corroborar os descritores destes padrões, e os títulos dados, espera-se que este novo estudo contribua para a sua reescrita e afinação.

No primeiro padrão *-Leitura e interpretação incipiente*, a leitura e interpretação da simbologia patente não são visíveis nas respostas. Quando ocorrem, fazem-no de uma forma incipiente não relacionando os diversos elementos gráficos e/ou personagens constantes do cartaz. A intenção do autor, do cliente ou instituição que encomendaram o cartaz não são equacionadas, já que não têm ou não convocam informação histórica que a possa esclarecer ou sustentar.

Num segundo *-Leitura e interpretação literal e parcelar*, os alunos reconhecem os sujeitos e as acções presentes no cartaz, não cobrindo todos os elementos que são ou podem ser relevantes para a sua interpretação. Fazem uma interpretação literal dos elementos gráficos mais explícitos e familiares não considerando as estratégias gráficas como, exagero, ironia, analogia, estereótipos, palavras-chave (legenda), frequentes na criação deste tipo de texto visual. Assim a leitura e a interpretação é ainda fragmentada focando apenas os elementos mais explícitos. A intenção do autor /cliente /instituição que encomendou o cartaz não é equacionada ou fazem-no de um modo fragmentado já que não têm ou não convocam informação histórica coerente que a possa esclarecer ou sustentar, preferindo os alunos evocarem os seus valores e crenças.

No terceiro, intitulado *-Leitura e interpretação visual tendencialmente histórica*, os alunos reconhecem a maior parte das características /elementos gráficos /símbolos do cartaz, sendo já capazes de reconhecer a relevância de alguns face a outros. Mostram mais frequentemente e de uma forma mais coerente e aprofundada, a compreensão da função das estratégias gráficas como os símbolos, o exagero, a ironia, a analogia, e as legendas /palavras-chave. Assim, os alunos tendem a reconhecer e compreender os símbolos como representações de ideias ou conceitos adstritos a uma dada matriz cultural, e o uso do exagero de certas características das pessoas e ou dos objectos como forma de defender ou sublinhar uma certa ideia ou sentimento. O reconhecimento da presença de analogias e da ironia é

¹⁶ Angelina Maria Lopes da Cunha, *O cartaz como arma de propaganda em tempo de guerra: a literacia visual histórica dos alunos de 9º ano de escolaridade*, 2009. Este estudo apresentou resultados muito interessantes, já que os livros escolares apresentam quase sempre e só a visão dos vencedores. Os alunos mostraram por essa razão um envolvimento excepcional, alimentado também pela riqueza gráfica e estética dos cartazes propostos. Esta tese foi orientada pela autora deste artigo. V. Referências.

visível nas suas respostas, onde estão presentes associações entre temas ou situações complexas com outras mais familiares. Há uma manifesta partilha de conhecimentos históricos que possam sustentar a leitura e a interpretação, nomeadamente quanto aos motivos dos sujeitos/instituições e ou do autor do cartaz, e da sua divulgação. Apesar de presente, o quadro histórico que contextualize o cartaz, é ainda restrito.

Por fim, foi desenhado o padrão *-Leitura e interpretação visual histórica*. Os alunos nele alocados compreendem os temas e os símbolos usados que o cartaz apresenta. Mostram claramente a compreensão da função de todas as estratégias gráficas de uma forma coerente e aprofundada cobrindo os elementos gráficos explícitos e os subtis como representações de ideias e valores adstritos a uma dada matriz cultural. A leitura e a interpretação do cartaz, nomeadamente quanto aos motivos dos sujeitos/instituições e ou do autor do cartaz, e da sua divulgação, são relacionadas com o contexto histórico específico que as suporta e lhes confere significado. Este quadro é já amplo e coerente.

Um cartaz e um cartoon na “Revolução dos Cravos”

Como expresso no resumo deste artigo, este estudo ainda se encontra em andamento, já que a análise das respostas e a redacção das conclusões finais ainda não estão terminadas. No entanto, apresentaremos dois exemplos (um cartaz e um cartoon) onde comentaremos algumas respostas dos alunos¹⁷.

A exploração do cartaz “*A poesia está na rua*” foi implementado numa aula que abordava entre outros conteúdos, o derrube da ditadura, o golpe militar de 25 de Abril de 1974 e a reacção da população a estes acontecimentos ao longo do país. Foi dado aos alunos uma breve biografia da autora. Neste caso, a ficha de trabalho apresentava uma pergunta mista, simultaneamente convergente e divergente:

¹⁷ Não se corrigiu a escrita das respostas dos alunos.



VIEIRA DA SILVA, Helena, 1974
A poesia está na rua, Cartaz¹⁸

Neste caso, a ficha de trabalho apresentava uma pergunta mista, simultaneamente convergente e divergente e de natureza aberta:

Com base nos conhecimentos históricos que tens sobre os antecedentes do 25 de Abril e o que se viveu nos primeiros dias da Revolução dos Cravos, escreve um texto sobre este cartaz. Tem em atenção a legenda e as possíveis intenções da pintora Vieira da Silva ao celebrar este momento histórico desta forma.

A escolha de respostas dos alunos foi norteadada pela procura de exemplos que mostrassem a diversidade encontrada¹⁹:

Neste cartaz é visível ver um 25 de Abril fundamentalmente urbano onde a cidade de Lisboa surge como um espaço de liberdade colectiva, representando a democracia como um movimento de expressão popular onde se espera que

¹⁸ Ela estudou em Paris onde conheceu o seu marido, o pintor Árpád Szenes, húngaro. Devido ao facto de ele ser judeu e de ela ter perdido a nacionalidade portuguesa por razões políticas, tornaram-se oficialmente apátridas. Então, o casal decidiu residir no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial e no período pós-guerra. Em 1956, ambos obtêm a nacionalidade francesa. Com a queda da ditadura portuguesa, o casal revisita frequentemente Portugal, onde em Lisboa existe um museu a eles dedicado. A pintora morre em 1992. Este cartaz encontra-se disponível on-line no Centro de Documentação 25 de Abril, Universidade de Coimbra, e em geral no espaço web. A sua origem é um quadro a óleo. O título é da autoria da poetisa Sophia de Melo Breyner Andresen.

¹⁹ Como a tarefa consistia numa narrativa aberta, houve a necessidade de apresentar apenas excertos já que algumas respostas ocuparam uma página inteira ou mais.

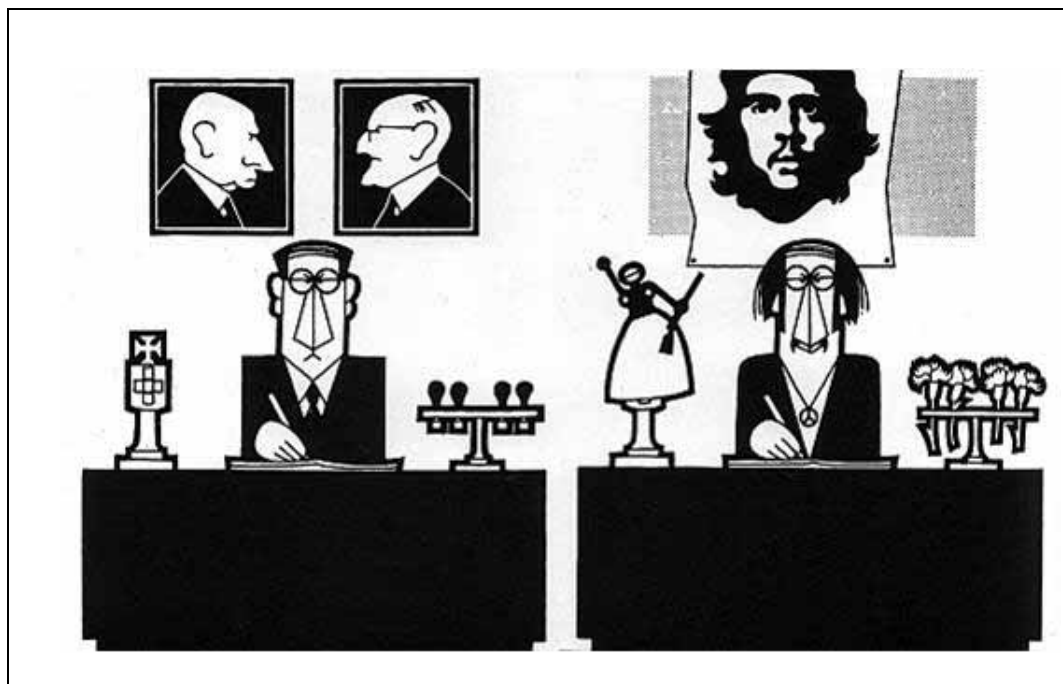
haja lugar para a imaginação, a criatividade e a liberdade que a poesia convoca (...). (Inês)

Este quadro -cartaz foi pintado por Vieira da Silva que pretendia mostrar o entusiasmo vivido na altura da Revolução. As pessoas saíram para a rua, a felicidade e o alívio eram visíveis (...) Algumas pessoas ficaram nas janelas, talvez com receio do que se estava a passar. No cartaz conseguimos observar cravos, que mais tarde passaram a ser considerados o símbolo da revolução (...) Outro factor importante no cartaz é a frase “A poesia está na rua”. Esta frase representa o que aconteceu nas ruas, as emoções e os sentimentos vividos pela população toda reunida. (...) Aquele dia representa o maior acontecimento da história portuguesa no meu ponto de vista. A frase foi muito bem utilizada pois tudo o que se passou foi ‘uma poesia’. (Júlio)

(...) Eu penso que este cartaz mostra muito o objectivo do 25 de Abril, mostra que foi cumprido, pois penso que ela pretendia mostrar que foi ‘um caminho percorrido’ e não foi um acontecimento que se alcançou e se ficou por ali. (Manuel)

As duas primeiras respostas denunciam uma prática de análise e interpretação que permitiu que a escrita se centrasse simultaneamente em referências a pormenores gráficos que informam da localização da revolução (urbano) e a caracterização do ambiente emocional vivenciado pelos portugueses (felicidade, alívio, receio), e em referências que explicitam o simbolismo subjacente ao cartaz. Estes dois alunos compreenderam a intenção que subjaz ao título, atribuindo à poesia a função de expressar o desejo, então cumprido, de mudança (liberdade, democracia). Em ambas as narrativas existem enunciados que apresentam factos que ilustram a conquista da liberdade: «As consequências imediatas da Revolução são a extinção da polícia política e da censura. Os partidos políticos e os sindicatos foram legalizados e os líderes políticos regressaram do exílio» (Inês). O Júlio chega mesmo a formular um juízo de valor pessoal: «o maior acontecimento da história portuguesa». A resposta do Manuel é interessante, pois salientou a ideia da revolução como um processo, «um caminho percorrido», sustentado pela cena de uma rua cheia de pessoas que caminham, cena que ocupa o plano central do cartaz. Ele foi o único aluno que faz uma apreciação à obra dizendo que ela «foi bem sucedida na homenagem a todas as pessoas que saíram à rua gritando pelos ideais em que acreditaram, e porque lutaram». Também ele apresenta, apesar de não citado, enunciados que falam da ausência de liberdade já que se «vêem pessoas a gritar críticas pelas ruas, uma vez que antes não o podiam fazer, e assim faziam-no livremente, com um grande motivo de orgulho».

O cartoon “A metamorfose” foi explorado numa aula que versou principalmente o processo de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo (ditadura).



Manta, João Abel, Agosto de 1974

Metamorfose, 24.4.74-24.8.74, Jornal “Diário de Notícias”, Agosto de 1974.

Considerando a multiplicidade de estratégias visuais adoptadas por João Abel Manta, a ficha de trabalho contemplou perguntas dos vários tipos referidos anteriormente, ou sejam, de memória, convergentes, divergentes e avaliativas:

Com base nos conhecimentos históricos adquiridos responde às seguintes questões:

1. O que representam (função, profissão) os homens desenhados no cartoon tendo em consideração o que estão a fazer e o modo como estão vestidos?
2. Explica por palavras tuas o significado de alguns símbolos presentes neste cartoon: Padrão, Carimbos, Escultura de mulher, Os cravos, O símbolo do colar do homem da direita, As personalidades representadas nos cartazes das paredes.
3. O cartoonista João Abel Manta representou o homem do plano esquerdo com linhas rectas e o da direita com linhas curvas. O que significa o uso desta estratégia gráfica?
4. Existem outros elementos que foram colocados em oposição. Quais foram? Qual foi a intenção do cartoonista?
5. Quais terão sido as reacções das pessoas ao ver este cartoon? Considera que essas reacções variaram conforme a opção política / grupo social do leitor? Ou por outras razões? Justifica a tua opinião.
6. Contextualiza o cartoon e o seu autor à luz do que aprendeste sobre a época em questão.

Devido ao número de perguntas, elegemos um aluno como objecto dos nossos comentários. O Filipe não teve, de um modo geral, dificuldade em responder adequadamente às perguntas 1 e 2. É de referir, no entanto, que o sucesso se limitou aos símbolos associados a temáticas históricas já aprendidas, ou seja, o padrão, os carimbos, os cravos e as personalidades representadas nos cartazes das paredes (Presidente da República, Américo Tomás; o Presidente do Conselho (Marcello Caetano ambos afastados do poder durante o dia 25 de Abril de 1974; Che Guevara)²⁰. Já quando centrado na mulher que substitui o padrão, este aluno balançou em explicá-la como a camponesa revolucionária alentejana (Catarina Eufémia) que foi morta pela polícia e que se tornou um símbolo usado pelo Partido Comunista, ou como uma ‘nova’ imagem da República que em Portugal é representada por uma mulher com um barrete frígio. Manifestou ‘honestamente’ que «Não sei o que significa o colar do homem da direita. Não vejo homens com colares», indiciando de algum modo um certo juízo de valor um pouco estereotipado sobre as práticas de uso deste acessório por parte das pessoas do sexo masculino.

O Filipe não foi capaz de reconhecer a atribuição simbólica que se associa (ou se pode associar) às linhas rectas e curvas (pergunta 3), limitando-se a dizer: «Não sei. Nem sei se é importante... eu só vejo isso nos ombros. O resto é tudo igual, a diferença maior até está nos cabelos compridos do funcionário público da direita». A referência aos cabelos como marca distintiva de um novo tipo de funcionário (homem) é, aliás, referida por outros alunos. Numa leitura rápida de todas as respostas dadas a esta pergunta, apenas ocorre uma resposta que fala desta estratégia: «O uso das linhas curvas era para mostrar que agora, depois do 25 de Abril, os funcionários estavam menos reprimidos, mais relaxados» (Ana), aproximando-se assim um pouco do vocabulário gráfico-simbólico de Abel Manta.

Apesar daquela limitação, o Filipe, responde à pergunta 4 deste modo:

Eu creio que o cartoonista quis vincar bem as diferenças entre os dois momentos da História. Começou, de certeza, pelo lado esquerdo, e depois, é que criou o lado direito do seu cartoon. Procurou aspectos que marcassem bem as diferenças para toda a gente perceber que as coisas tinham mudado. Penso que é por isso que ele usou o cabelo comprido no homem novo, pois antigamente isso não era permitido. E hoje em dia voltou ao mesmo... É só ir aos bancos, eles são obrigados de novo a usar gravatas. A História tem destas coisas... Umas voltam de novo. Mas há mudanças, porque os funcionários e os outros trabalhadores podem fazer greve, e dizer alto aquilo com que não

²⁰ A identificação do Che Guevara dever-se-á talvez ao visionamento de documentários na televisão, já que a Revolução Cubana não é estudada no currículo escolar de História.

concordam. Pode-se dizer que o Abel Manta queria mostrar “apenas” as mudanças que houve no dia-a-dia.²¹

Esta resposta é muito rica pois tenta reconstruir o trajecto de criação do cartoon, tentando identificar as suas decisões criativas. Nas frases seguintes, ele concretiza os conceitos operatórios de mudança e de persistência (V. o primeiro sublinhado), mesmo que centrado em elementos concretos. A segunda frase sublinhada permite-nos inferir, se atribuirmos relevância ao uso das aspas e do advérbio de exclusão «apenas» e ao conteúdo de toda a sua resposta, que o Filipe reconhece que as mudanças podem ser limitadas num tempo curto, podendo ocorrer retrocessos. Mas logo, como num acto de auto-crítica pela sua generalização, recorre a exemplos que historicamente têm mais significância, ou sejam, os direitos à greve e à expressão livre que reforçam, como balanço positivo, que as mudanças foram mais relevantes do que o que «voltou ao mesmo».

À pergunta 5 “Quais terão sido as reacções das pessoas ao ver este cartoon? Considera que essas reacções variaram conforme a opção política / grupo social do leitor? Ou por outras razões? Justifica a tua opinião”, este aluno foge ao pedido de considerar as possíveis características políticas e sociais dos leitores. Afirma:

Os portugueses gostaram deste cartoon e devem ter-se fartado de rir. Com o que eu vi nos vídeos e nas fotografias, eles perceberam bem o que o artista quis dizer. Pelo menos, tenho a certeza que aqueles que eram mais políticos perceberam todos os pormenores. Não posso falar por todos... Até porque ele está cheio de pormenores, e naquele tempo não havia muito tempo a perder. Foi um tempo de acção e de agitação. Mas acho que a reacção foi em geral positiva.

Por fim, ao pedido de contextualização histórica do cartoon e do seu autor (6ª questão), o Filipe apresentou informação histórica correcta, mostrando que ele ao longo das aulas foi construindo um quadro histórico suficiente e coerente. É de realçar, no entanto, que quanto à sua natureza, esta resposta apresentou uma estrutura ainda muito aditiva com um uso restrito de conectores linguísticas causais e conclusivos²².

Algumas considerações

²¹ Os sublinhados são da nossa autoria.

²² É de alertar que esta possível incoerência – Quadro histórico coerente vs. Texto predominantemente aditivo pode derivar não apenas do tipo da compreensão histórica realizada, mas também do domínio da escrita da Língua Portuguesa. Não se citou esta resposta, pois ela é longa, e está cheia de pormenores factuais.

Reiterando a incompletude deste estudo, cremos ser possível apresentar algumas considerações mesmo que provisórias que possam nortear as nossas futuras práticas.

Em primeiro lugar, defendemos fortemente a relevância de *incluir* nos nossos procedimentos de investigação e pedagógicas, *tarefas de metacognição* dirigidos aos alunos com o objectivo de criarem uma consciência do seu processo de construção do conhecimento histórico e da sua avaliação.

Em segundo, e apesar de no início termos defendido a discussão colaborativa (trabalho em pares e ou em grupo), alguns dos nossos estudos em desenvolvimento sobre os discursos orais dos alunos²³ mostram *a necessidade dos alunos desenvolverem competências de trabalho colaborativo*, tais como, respeitar o ritmo, os silêncios e as vozes dos seus parceiros. Transcrições de interações grupais denunciam que longas sequências discursivas são redundantes e fragmentárias, onde os falantes facilmente perdem a linha do seu raciocínio. Assim, defendemos que nas experiências iniciais, a leitura e a interpretação de fontes iconográficas sejam realizadas no seio do grande grupo (classe), tendo o professor o papel de mediador das discussões.

Em terceiro, constata-se que os programas oficiais e os professores não valorizam significativamente *a História Cultural /História das Mentalidades*. Este facto é um constrangimento ao envolvimento dos alunos em tarefas de compreensão de fontes iconográficas, levando-os a extrapolar as suas experiências, sentimentos, crenças e valores para as pessoas e artistas do passado próximo ou longínquo. Assim, *o ensino da História* deve reforçar esta dimensão abraçando *vários pontos de vista*, de modo a *prevenir a presença de generalizações tácitas*. Esta orientação é tanto mais relevante e urgente quando os livros escolares tendem a apresentar uma única visão.

Uma quarta consideração foca *a dimensão artística* das fontes iconográficas. Frequentemente, partimos da assunção de que os alunos compreendem facilmente certos elementos ou estratégias técnicas. No entanto, os nossos estudos denunciaram que os estudantes mostram dificuldades nessa aprendizagem particular. Assim, defendemos que as nossas práticas pedagógicas devem *apelar às contribuições de outras disciplinas do currículo*, como a Educação Visual, e a História da Arte (se existente). Outra preocupação tem a ver com a *apreciação estética*, sendo urgente *desafiar os alunos a abandonar julgamentos estereotipados* e tornarem-se crescentemente aptos a apelar a argumentos históricos, sociais e artísticos no momento de expressarem as suas opiniões. É de relevar que a

²³ O nosso grupo encontra-se a desenvolver estudos sobre o discurso oral dos professores (interrogativo e explicativo) e dos alunos na sala de aula de História, em colaboração com a equipa de investigação liderada por Lana de Castro Siman, Universidade Federal de Minas Gerais.

aprendizagem da leitura e interpretação de imagens exige uma prática frequente com uma intencionalidade pedagógica específica que tanto pode ser implementada na sala de aula como nas ruas, museus, galerias. Assim, e paralelamente ao trabalho que se faça na sala de aula, o professor pode apelar para práticas de apreciação estética a serem vividas no silêncio e privacidade de cada um. A este apelo subjaz o perigo dos nossos alunos perderem o prazer da fruição estética se sempre sobrecarregados por um sistema de análise que se pode tornar num espartilho desmotivador.

Uma quinta defende a prática de *atribuir aos alunos a autoria de fazer perguntas e perseguir as respostas*. Esta estratégia é particularmente rica, já que reenvia o poder aos alunos no desenho do questionamento histórico de fontes, responsabilizando-os na sua feitura e dele ter consciência. Por outro lado, ela fornece aos professores um quadro de questões que, depois de analisado, pode (deve) orientar o seu discurso interrogativo em aulas posteriores numa perspectiva de sofisticação cognitiva.

Finalmente, reafirmamos a nossa convicção de que a literacia visual histórica é um processo aberto e nunca terminado. Ela é uma das faces da cidadania pois permite que os alunos possam adoptar pontos de vista críticos e pró-activos como consumidores e actores sociais, reagindo, contestando e quebrando com actos, padrões e regras de leitura e interpretação historicamente determinadas por uma cultura dominante. Acreditamos que o seu ensino feito na sala de aula de História oferece uma abordagem interpretativa e contextualizada dando «*sangue, suor e lágrimas*» aos criadores e aos seus contemporâneos... e aos nossos professores e alunos.

A todos nós.

Referências

BARBOSA, Pedro. *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

BARBOSA, Pedro. *Arte, comunicação e Semiótica*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2002.

BRITT, Anne. Learning from History texts: from causal analysis to argumental model. In LEINHARDT, Gae, BECK, Isabel, STAINTON, Catherine. *Teaching and Learning in History*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994, p. 47-84

BURKE, Peter. *Eyewitnessing*. Ithaca: Cornell University Press, 2001.

CUNHA, Angelina Lopes. *O cartaz como arma de propaganda em tempo de guerra: a literacia visual histórica dos alunos de 9º ano de escolaridade*, Dissertação em Educação /Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2009.

EGAN, Kieran. *Mente de Criança -Coelhos Falantes & Laranjas Mecânicas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ERICKSON, Lynn. *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

FASSULO, Alessandra, Girardet, Hilda, Pontevorvo, Clotilde. Seeing the Past. Learning history through group discussion of iconographic sources. In VOSS, James, Carretero, MARIO. *Learning and reasoning in History. International Review of History Education* (Vol. 2). London: Woburn Press, 1998, p. 132-153.

FELTEN, Peter (2005). Photos-The almost most objective evidence there is. Reading words and images from the 1960' s. *Reader. Essays in Reader -Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, 2002, Spring, p. 77-94.

FOSTER, Stuart, HOGE, John, Rosh, Richard. *Thinking Aloud about History: Children and Adolescents' responses to Historical Photographs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 1998.

GOMES, Rosa. *O texto poético popular como fonte histórica: um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade*. Dissertação em Educação /Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2009.

HERNANDEZ, Fernando. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOUSEN, Abigail. Voices of Viewers: Iterative Research, Theory and Practice. *Arts and Learning Journal*, Vol. 177 (1). 2002.

LEONTIEV, Dimitry. Funções da Arte e Educação Estética. In FRÓIS, João Pedro. *Educação Estética e Artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 127-145.

LEVSTIK, Linda. Any History is Someone's History: Listening to Multiple Voices from the Past. *Social Education*, 61 (1), 1997, p. 48-51.

MELO, Maria do Céu. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003a.

- MELO, Maria do Céu. Artistic knowledge and teaching practices. *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations (Proceedings)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003 (b). CDRom.
- MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel. *Narrativas Históricas e Ficcionalis: Recepção e Produção por professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 2004.
- MELO, Maria do Céu. *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedago, 2008a.
- MELO, Maria do Céu de Melo. A Formação de Professores de História em Portugal: o caso da universidade do Minho. In ZAMBONI, Ernesta & GUIMARÃES, Selva. *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papyrus Editora, 2008b. p. 17-43.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /D.G.I.D.C. *Programas de História A -11º e 12º Anos. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /D.G.I.D.C. *Matriz da prova de exame - História (10º, 11º e 12º anos)*, 2004
- www.dgicd.min-edu.pt/secundario/Paginas/MATRIZESDL357.aspx (Site que apresenta matrizes orientadoras para avaliação das respostas aos exames nacionais feita por uma equipa de avaliadores contratada pelo M.E.)
- MELO, Maria do Céu. *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, 2009.
- PERKINS, David. *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: The Getty Education Institute for the Arts, 1994.
- SHEMILT, Dennis. The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in history teaching. In STEARNS, Peter, SEIXAS, Peter, WINEBURG, Samuel. *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press. 2000. p. 83-101.
- TRAVERIA, Gemma. *Ensenar a pensar historicamente. Los archivos y las fuentes documentales en la ensenaza de la historia*. Barcelona: Horsori Editorial, 2005.
- VIRTA, Arja, AHO, Esko. What can be found in historical cartoons? A pilot study on upper school students' and students teachers' interpretations. In MERENLUOTO, Kaarina, ERDMANN, Mirjamaija. *Learning research challenges in the domain specific approaches in Teaching'. A symposium for research on teaching and learning*. Turku. Department of Teacher Education, University of Turku, 2004. p. 35-42.
- VIRTA, Arja. Methods for analyzing the content and the knowledge -structures of essay -type answers. *Educational Practice and Theory*. Vol. 26(2), 2004, p. 69-86.

WERNER, Walter. Reading visual texts. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 2002, p. 401-428.

WERNER, Walter (2004) On Political Cartoons and Social Studies Textbooks: Visual Analogies, Intertextuality, and Cultural Memory, *Canadian Social Studies*, Vol. 38(2), 2004, p. 81-98.

WILHELM, Jeffrey. *Engaging Readers & Writers with Inquiry*. New York: Scholastic, 2007.

WINEBURG, Samuel. Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 1991, p. 73-87.

WINEBURG, Samuel (1994). The Cognitive Representation of Historical Texts. In LEINHARDT, Gae et al. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: L.E.A., 1994, p. 85-134.

.