

# Glória Solé

## DESENVOLVER COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA ATRAVÉS DA INTERPRETAÇÃO DE FONTES ICÓNICAS

Glória Solé

Prof. Aux. Universidade do Minho/Instituto de Educação

### Introdução

A imagem exerce nos nossos dias um grande poder e influência. As crianças desde muito cedo vivem rodeadas por imagens, por exemplo, imagens televisivas, gravuras de livros, *cartoons*, revistas, páginas de Internet, fotografias, quadros, etc. Estas fazem parte de um sistema de representação, sendo a linguagem visual, parte integrante da leitura. Antes de uma aprendizagem formal da leitura, as crianças contactam com as imagens dos livros, observam-nas, descrevem-nas, produzem inferências, realizam deduções.

Segundo Bruner (1966) a representação icónica ou imagem visual é uma das três formas características de representar e aprender acerca do mundo, o que implica desenvolver uma aprendizagem e competências de literacia visual, alfabetização visual que deve se iniciar na infância (Calado, 1994; Cooper, 2006; Solé, 2009; Freitas, Solé & Pereira, 2010; Turnet-Bisset, 2005). Para Calado (1994) as imagens materiais são sistemas de representação, podendo-se utilizar a propósito da linguagem visual os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem. Reforça a autora a importância de alfabetização visual das crianças, equipando-as com “as competências necessárias para viver no mundo em que estão inseridas de uma forma consciente e interveniente” (1994: 18). Defende a necessidade de aprendizagem da leitura das imagens tal como é o da escrita, argumentando que “[a] ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão. Há um alfabeto e uma gramática visuais que é necessário aprender” (1994: 21). Na perspectiva de Nodelman (1990) as imagens não oferecem, na maior parte das vezes, uma metodologia para serem lidas, o que leva a que cada pessoa construa a sua própria interpretação, desvalorizando a informação que ela de facto proporciona na construção dos relatos que constroem a partir destas.

Lopes e Melo (2009) defendem que há uma complementaridade entre o texto visual e o verbal (como tarefas), procedimentos inerente à compreensão dialógica ao processo de leitura da imagem, pois “[o] acto de apreciação de uma imagem é sempre consubstanciado através de actos de «tradução» de uma informação icónica para termos verbais, ainda que esta mesma se mantenha silenciosa e privada” (2009: 112). Os autores reforçam a diferença entre os procedimentos operados entre a interpretação de um texto escrito e a exploração de uma imagem, em concreto a fotografia. O texto escrito é linear, constituído por uma trama narrativa, com uma sequência, com causas e consequências. Na imagem estas características apresentam-se mais difusas e aleatórias, cabendo ao observador construir essa tal sequência e preencher as lacunas, atribuindo-lhe uma sequência que não se limite apenas à informação relevante dos elementos visuais observados, mas que lhe permita, embora de um modo provisório, compreender os agentes fotografados ou representados no seu contexto temporal.

Na interpretação de uma imagem como fonte para compreender o passado, os alunos transportam consigo o seu conhecimento tácito histórico, mas também os conhecimentos históricos adquiridos em contexto formal e informal. As fontes icónicas são uma importante fonte de evidência e um recurso pedagógico para o ensino da História,

contribuem para promover nas crianças o pensamento crítico, permitem que estas compreendam o passado e encorajam-nas a praticar a interpretação histórica, a realizar inferências e questionar as evidências. As crianças precisam de ser estimuladas a observar de forma crítica e atenta fontes icónicas, promovendo-se a discussão.

Este artigo visa realçar a relevância das fontes icónicas como fontes promotoras do desenvolvimento de competências históricas nos alunos desde os primeiros anos de escolaridade, como o demonstram vários estudos internacionais que passaremos a apresentar, seguido do estudo empírico que realizamos com alunos portugueses do 3.º ano (1.º CEB).

### **Enquadramento Teórico**

O uso de fontes icónicas é muito comum e valioso no ensino da História. É um poderoso recurso para estimular o pensamento, a linguagem, a discussão e desenvolver conceitos de tempo nas crianças. Neste sentido Hoodless (1996) refere que crianças pequenas “são capazes de aprender a ‘ler imagens’, procurarem pistas para se informarem e colocar questões sobre o passado” (1996:15). Permite estimular as crianças a elaborarem perguntas, comentários sobre detalhes, reconhecer mudanças e permanências, proceder a sequencializações, realizar inferência e deduções. Vários autores (West, 1981, 1986; Blyth, 1988; Lynn, 1993 citados por Harnet, 1998) salientam a quantidade de informação histórica que as crianças podem aprender a partir de fontes visuais.

West (1986) neste estudo desenvolveu atividades com crianças encorajando-as a trabalhar como historiadores usando gravuras como fonte de informação. Conclui que este recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento de conceitos de evidência, causa e efeito, promovendo também o poder de observação e dedução. Também Blyth (1988) na sua investigação demonstra como as gravuras podem contribuir para a compreensão histórica das crianças. Conclui que crianças de 9 anos quando exploram gravuras são capazes de se envolverem na discussão de conceitos abstratos como mudança, poder, sequência e evidência. Lynn (1993) notou que crianças dos 6-7 anos não são capazes de identificar pistas históricas específicas quando sequencializam gravuras, mas baseiam-se na cor da imagem. Constatou que as crianças mais pequenas revelam padrões com base na cor das imagens, diminuindo esta tendência à medida que as crianças crescem.

West (1981) relata um projeto que realizou com 1400 alunos, para além do trabalho com outras fontes objetuais e documentais usaram também fontes visuais. Verificou que por vezes os alunos são incapazes de descrever com precisão o que veem nas imagens, e alguns até dizem ver o que lá não está, ou concentram-se numa parte da imagem. Utilizam linguagem rudimentar e frases curtas, principalmente as mais novas. Embora revelem dificuldades em se exprimirem, por vezes utilizam vocabulário específico em termos temporais e históricos. O autor conclui que este projeto contribuiu para desenvolver nos alunos capacidades de interpretar diferentes tipos de imagens, assim como desenvolver conceitos de autenticidade e de tempo que resultaram do treino por eles realizados. Contribuiu para promover o sentido de tempo, revelando os alunos maior capacidade para identificar o período da imagem do que compreender se é contemporânea ou não.

Para Cooper (1995) as crianças pequenas podem aprender a observar, comentar e a fazer inferências sobre as gravuras. Parece que crianças de 3 a 6 anos preferem progressivamente padrões visuais mais complexos, pois “quando uma criança descobre o que pode ganhar quando observa imagens, a interpretação de uma ilustração torna-se um esforço maravilhoso” (1995: 86). As ilustrações dos livros são uma boa maneira de introduzir as crianças no exercício de observação, para iniciá-las nas destrezas da descodificação de gravuras e fotografias. Podem aprender a falar sobre as ideias, os estados de espírito, humores e sentimentos que representam, isto através das linhas, formas e cores. As destrezas adquiridas podem ser canalizadas posteriormente para analisar ilustrações de livros sobre o passado. Destaca as potencialidades da utilização de pinturas por crianças, dando estas, uma dimensão histórica a muitos temas: contos populares, alimentos, roupas, casas, crianças, animais de companhia. A partir destas podem extrair informação muito diversificada, realizar deduções e inferências sobre acontecimentos e aspetos da vida quotidiana.

Harnett foi uma das investigadoras que deu um grande contributo na investigação relacionada com a exploração de fontes icónicas pelas crianças do ensino primário (Harnett, 1993, 1995, 1998) estudos esses direcionados para o ensino da História. Harnett (1993) verificou no seu estudo que as crianças de onze anos eram capazes de reconhecer nas imagens que exploraram determinados períodos, nomeadamente a época Vitoriana. Refere o sucesso das crianças em sequencializar imagens de determinados períodos históricos, embora afirme que se torna uma atividade ameaçadora. Este estudo integra-se nesta linha de pensamento ao sugerir que a maneira das crianças explorarem as imagens está relacionada com o seu estágio de desenvolvimento.

Harnett (1995) neste seu outro estudo realizado com alunos do 4.º ano (8-9 anos) e 5.º ano (10-11 anos) procurou investigar como as crianças observam as imagens, que tipo de questões colocam, e identificar se estas se centram sobre pormenores específicos ou num conjunto de pormenores de contexto mais amplo. O estudo procurou identificar principalmente as questões históricas colocadas, tendo sido estas categorizadas: Questões acerca do tempo; Questões acerca da evidência. Alguns alunos elaboraram questões de uma grande sofisticação agrupando-as numa série. O estudo revelou diferenças no modo como as crianças percebem a mesma imagem e que esta se reflete no tipo de questões colocadas. É importante analisar com os alunos diferentes estratégias de explorar as imagens, por exemplo no caso de pretenderem obter o máximo de informação sobre uma pintura concreta é um tipo de pesquisa exaustiva, se querem encontrar uma informação determinada é uma pesquisa mais seletiva. Destaca a autora que, tarefas deste tipo permitem encorajar as crianças a desenvolver diferentes estratégias de análise de fontes, contribuindo para desenvolver nas crianças capacidades para utilizar fontes históricas e reconhecer características que têm significância histórica. Reforça novamente a ideia que as diferenças encontradas nas respostas das crianças podem estar relacionadas com as suas capacidades e estágio de desenvolvimento, mas acrescenta também a necessidade de se atender ao contexto histórico das imagens. O conhecimento histórico sobre um determinado período também influenciou as questões que elas faziam permitindo-lhes ir além da simples observação. Determinado tipo de imagens tem mais potencial do que outras para explorar ideias históricas. Estes aspetos devem ser importantes não apenas para avaliar as capacidades que estas têm, mas também como fontes a serem usadas nas aulas. Em conclusão a autora salienta que o estudo mostrou que as crianças são capazes de retirar uma quantidade de informação histórica das gravuras e interpretá-las de forma diferente, também mostrou que as crianças podem ser ajudadas a desenvolver o seu *skill* de interpretação das imagens e a capacidade de trabalhar melhor as fontes históricas.

Sobre esta temática a autora escreve um capítulo na obra *History and English in Primary School: Exploring the Links* (Harnett, 1998) que contém sugestões e informação particularmente relevantes, em que descreve de que modo as gravuras contribuem para o envolvimento das crianças na aprendizagem da História e da Língua Materna. Neste capítulo destaca em que medida a exploração de imagens promove o desenvolvimento da linguagem contribuindo para ajudar as crianças na organização das suas experiências e em comunicar o seu conhecimento aos outros, apresentando exemplos concretos em contexto de sala de aula.

Estes estudos vêm demonstrar as potencialidades pedagógicas da utilização de fontes icónicas para desenvolver nas crianças competências de interpretação e inferência, promover a linguagem e a compreensão histórica e temporal, que se processa gradualmente.

De seguida iremos apresentar uma atividade investigativa realizada em contexto de sala de aula com recurso a fontes icónicas, em que se procurou que alunos do 3.º ano, observassem, analisassem e comparassem duas imagens do mesmo espaço da cidade de Braga (Portugal) em épocas diferentes, reconhecendo semelhanças e diferenças, identificando o que é que mudou mas também o que permaneceu ao longo do tempo, integrada no âmbito da investigação realizada no meu doutoramento (Solé, 2009).

## **O Estudo**

### **Metodologia e descrição dos procedimentos**

A atividade foi realizada numa turma do 3.º ano constituída por 25 alunos de uma escola de Braga (Portugal) que participou ao longo de dois anos no projeto de investigação sobre o ensino da História no 1.º Ciclo no âmbito do meu doutoramento (Solé, 2009). Esta atividade intitulou-se: *Conhecer a cidade de Braga em diferentes épocas através de gravuras e fotografias*. A professora-investigadora entregou a cada par de alunos duas imagens do mesmo espaço, o Largo do Paço em Braga, uma delas do século XIX (imagem A- anexo 1) e a outra uma fotografia atual (imagem B- anexo 2) para observarem, analisarem, discutirem e identificarem o que era semelhante, ou seja o que se mantinha e o que era diferente. Foram constituídos 11 pares e um grupo de três alunos, ou seja no total 12 grupos. A aula foi áudio gravada e aleatoriamente foram colocados em 5 grupos um gravador para registar a discussão do grupo. A investigadora-professora ao longo da atividade foi recolhendo notas de campo e procedendo a observação participante ativa (Everston & Gree, 1986). A investigadora- professora foi o elemento principal da observação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Erickson, 1986), estando envolvida na realidade social da sala de aula de modo a observar e interpretar as perspetivas e significados dos alunos que observa, de modo a compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos em pares preencheram uma ficha síntese, registando as conclusões a que chegaram na discussão (áudio gravada em 5 grupos). Em grande grupo procedeu-se à análise comparativa das imagens, que também foi áudio-gravada. A partir dos dados recolhidos através de várias técnicas (observação participante ativa, notas de campo, registo áudio da aula da discussão em grupos e trabalhos dos alunos) a investigadora procedeu à elaboração do diário de aula (D.A [=Diário de Aula]. 25-05-05). A análise e interpretação dos dados realizou-se com recurso a vários instrumentos e técnicas de recolha de dados e nos trabalhos dos alunos, que culminaram na elaboração do diário de aula construído a partir dos dados recolhidos.

## **Análise dos dados e discussão dos resultados**

Os alunos em pares observaram duas imagens do Largo do Paço, uma do século XIX (Anexo 1- Imagem A) e outra uma fotografia atual (Anexo 1-imagem B), discutiram sobre o que viam nas imagens, compararam-nas e identificaram o que se mantinha e o que era diferente. Procurou-se que os alunos identificassem o que persistiu ao longo do tempo e o que mudou. Alguns alunos reconheceram de imediato o espaço e pareceram ter um esquema mental da sua localização, enquanto outros manifestaram desconhecer onde se situava. Só com alguma ajuda é que o José Nuno\* o identificou pelo nome, localizando-o corretamente: *Largo do Paço. É onde fica a Biblioteca*. Entreguei-lhes uma ficha para ser preenchida como síntese da discussão do par, com três perguntas: 1- O que veem na imagem?; 2- O que há de semelhante/parecido nas imagens?; 3- O que é diferente nas imagens? Para uma posterior análise dessa discussão decidi gravar alguns grupos, como só tinha cinco gravadores e eles eram 11 pares e um grupo de três elementos, por sorteio decidiu-se os pares onde iria ser gravada a discussão. Pedi previamente autorização aos alunos para o fazer explicando os objetivos desta gravação. A atividade de exploração das imagens foi um pouco demorada.

Ao circular pelos vários pares de alunos constatei uma situação que registei em comentário no diário de aula:

C.O [=Comentário do Observador].- Apercebi-me que a maioria foi bastante sintética nos registos realizados, enquanto na discussão eram mais exaustivos. A linguagem escrita revelou-se um limitador na explicação que estes dão às observações. (D. A. 3.º ano 25-05-05)

Ao observarem a imagem antiga (imagem A) vários alunos destacaram a liteira que se encontrava no lado direito da imagem, e apesar de não saberem qual a sua designação, sabiam para que servia. Depois de lhes ter sido dito como se chamava alguns alunos integraram este novo termo no seu vocabulário.

Analisámos comparativamente o que cada um dos cinco pares gravados discutiu e o que registou na sua ficha. Assim com o par José Nuno e José Filipe a sua discussão foi mais exaustiva que o registo realizado, muitos aspetos interessantes discutidos não foram posteriormente registados na ficha. Estes alunos compararam as duas imagens em função do que tem uma e a outra não tem, usando com frequência as expressões: “aqui tem”, “aqui está”, “aqui não tem”. Identificaram ao mesmo tempo mudanças e permanências na arquitetura das casas/prédios, mas também progresso ao nível dos transportes. Por exemplo na discussão o José Nuno aponta:

Aqui tem muitas janelas e aqui só tem duas. (...) José Nuno: Aqui estão janelas estão separadas e aqui estão juntas. (...) Aqui tem prédios e aqui tem casas. Aqui tem os homens a montar uns cavalos. (...) Aqui tem um coche e aqui não; (...) aqui tem um carro; Aqui está em obras, aqui não está. Na imagem B não tem toldes. (D.A. do 3.º ano 25-05-05)

No mesmo edifício do Largo do Paço, o José Filipe aponta para a diferença nas arcadas do prédio do lado direito: *Na imagem A as colunas estão fechadas no edifício da direita*. O José Nuno deduz o que as mulheres estariam a fazer junto ao chafariz: *Estas duas vão lavar roupa*. O José Filipe distinguiu também as imagens ao nível do suporte material da evidência: *Isto é um desenho*. Uma observação atenta no desenho permite-lhes concluir que este não reproduz a realidade pela evidência da fonte, pondo em causa a veracidade do que está desenhado, ao constatarem que a estátua está de frente: *A fonte e a sua imagem*

*aqui está deste lado e na outra está do outro.* Esta constatação permite evidenciar nestes alunos uma iniciação à interpretação e crítica das fontes.

O par Bruno e João Miguel em relação às duas imagens limitaram-se a enumerar o que viam, sem analisar as imagens no seu conjunto, ou no seu contexto ou época. Descreveram a imagem B, salientando o que se destaca como atual: *Casas, andaimes, (...) Aqui tem uma obra. Chafariz. Temos aqui um correio. Uma cabine da Câmara.* Em relação à imagem A destacaram: *um armário (liteira), casas, cavalos, cafés, flores, chafariz, um castelo.* A mesma estratégia é utilizada quando as compararam e identificaram o que é semelhante e o que é diferente, realçando que se mantém: *as casas, o castelo e o chafariz.* Colocaram várias hipóteses sobre o que lhes pareceu estarem a fazer as pessoas junto ao chafariz. Inicialmente deduziram que a roupa seria um animal, mas depois de uma análise mais cuidada inferiram que estariam a ir buscar água, afirmando que podiam ser *talvez jarras* e que as pessoas estavam *a meter água.* No registo escrito, indicaram que provavelmente essas pessoas estariam a lavar roupa.

O par Mariana e Bernardete mantiveram uma coerência entre a discussão e o registo escrito dos dados. A discussão permitiu compreender melhor alguns comentários que registaram na ficha. Este par embora ainda proceda a uma descrição enumerando o que veem numa e noutra por comparação vão identificando o que mudou ao longo do tempo:

Vemos pessoas, casas, o chão é um bocado diferente, vemos rochas numa imagem e noutra não e vemos casas que numa há e noutra não há. Vemos a lavar roupa no chafariz. Vemos cafés, carros com muitas flores, lojas de roupas, vemos mais casas e carros na imagem B. Este chafariz está mais recente do que o outro. Pessoas a andar a cavalo na imagem A. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Identificaram o que permaneceu ao longo dos tempos, reconhecendo que a traça arquitetónica de certos edifícios se mantém usando para isso com frequência expressões temporais “ainda tem”; “continua lá”; “ainda está lá”:

Chafariz igual, continua lá. Há uma igreja que ainda está lá. Casas que ainda estão lá. Casas maiores do que outras. Cafés que ainda estão lá. Sim, mas restaurados. U/m castelo que ainda está lá. A igreja também ainda está lá. Uma casa igual. Os defeitos da casa ainda continuam. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Compararam o passado com o presente, realçando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, resultando essas mudanças do progresso tecnológico ao nível dos transportes, aplicando terminologia específica neste domínio de conhecimento:

Antigamente os transportes eram diferentes. (...) Antigamente a pessoas andavam em cavalos, carroças, burros e agora são transportes tipo carro, camiões, mota. Os transportes públicos. (...) Na imagem A há uma liteira e na B não. Na imagem A há carroças. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Destacam também evolução na arquitetura e no urbanismo:

O chafariz está um bocado restaurado. Casas que havia lá e que agora já não há. Igrejas. Antigamente havia cafés, supermercados, vendiam roupa, e agora é misturado. Também as janelas eram diferentes e agora é de abrir e fechar para os lados, e antigamente tinha que se levantar para cima. (D. A. 3.º ano 25-05-05)

Também identificam diferenças ao nível do vestuário: *As roupas das pessoas são mais antigas, os sapatos.*

No par Belinda e José Marco prevalece um discurso mais sintético no registo escrito e alguns aspetos que foram referidos na discussão não foram mencionados na ficha, mas também verificámos o contrário, no texto escrito da ficha existem aspetos que não foram discutidos pelo grupo o que poderá ter sido iniciativa pessoal de um dos membros do grupo. Este grupo limitou-se a descrever e a enumerar o que veem nas imagens, e a registar as diferenças contrapondo o que uma imagem tem por oposição à outra, utilizando como estratégia a dicotomia entre o passado e o presente identificando elementos indicadores de progresso tecnológico:

Numa imagem há um correio e na outra não. Há uma pessoa de cadeira de rodas numa imagem na outra não. Numa imagem há cavalos na outra não. Numa há lojas e na outra não. (...) Nas casas novas vêem-se antenas, nas outras não, numa imagem tem pipos, na outra não, numa imagem aparecem cavalos na outra não, numa imagem vê-se carruagens na outra não, etc. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Deduziram o que as pessoas estavam a fazer junto ao chafariz na imagem A: *Vemos pessoas a ir buscar água ao chafariz*. Este grupo procede também a uma crítica à fonte icónica (imagem A) ao interpretar a evidência que esta lhes permite concluir da falta de rigor de quem desenhou o chafariz ao colocar a estátua ao contrário: *Esta imagem é mais estúpida, numa imagem vê-se aquele lado e na outra vê-se por cima*.

No par Luís e Paulo a diferença entre o que discutiram oralmente e o que registaram ainda foi mais notória do que em relação aos outros pares, por terem maiores dificuldades na escrita. Distinguiram o que veem utilizando também como estratégia a dicotomia entre o passado e o presente, contrapondo o que uma imagem tem por oposição à outra:

Aqui algumas janelas são iguais e outras não. As carroças são parecidas como os carros, só que não são bem-parecidas. Aqui tem cavalos, mas na fotografia mais recente não há cavalos. Aqui tem um correio, só que no passado não havia nenhum correio, só que na recente há um correio. Aqui tem pedras, só que na mais antiga não há. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

No entanto este grupo foi capaz de proceder a algumas generalizações, indicando as mudanças tecnológicas que ocorreram ao longo do tempo, resultantes do progresso tecnológico, mas considerando ainda o passado como tecnologicamente deficitário:

Antigamente não havia televisões e aqui já há televisões. Nas casas antigas não havia antenas, nem televisões. Nas mais recentes há televisões e antenas. Nas mais recentes há vidros novos, casas melhoradas e casas melhores. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Procederam a uma análise minuciosa de alguns aspetos visualizados nas duas imagens, foram os únicos a reconhecer outro tipo de diferença no chafariz: *Aqui em baixo da fonte tem assim umas coisinhas e na mais recente tem escadas*.

Em relação aos restantes grupos em que não foi possível registar a discussão por falta de gravador, analisámos posteriormente as suas fichas de registo e verificámos que a generalidade dos restantes sete grupos limitaram-se a enumerar o que veem nas imagens, indicando o que é diferente ou semelhante, fazendo-o de forma sintética enumerando os vários elementos ao nível da arquitetura, dos transportes e do progresso tecnológico, mas sem realizarem generalizações por escrito, embora alguns desses grupos possam tê-las-las feito na discussão, quando por exemplo indicam diferentes tipos de transportes (liteira, carruagem, cavalos, camião) ou simplesmente quando indicam como diferente os *meios de transportes*, como o fazem três grupos (Sílvia e o Júlio; o Ricardo Manuel e o Marco Ângelo; Ricardo Manuel, Paula e Irene). Também o progresso tecnológico é indicado

pela existência das antenas das casas na imagem B pelos grupos: (Ricardo Manuel, Paula e Irene; Roberto Manuel e Marco Ângelo).

Procedemos à construção de um quadro onde registámos os elementos referidos pelos grupos para cada questão. Estes elementos foram agrupados em categorias: *Arquitetura/Urbanismo*; *Transportes*; *Progresso tecnológico*; *Ações/Pessoas/Objetos/Vestuário*.

Os elementos identificados na primeira pergunta “O que veem na imagem” em relação à imagem A relacionam-se mais com a *categoria arquitetura/urbanismo*: chafariz (12 grupos); casas/prédios (11 grupos), igreja (11 grupos); a segunda mais frequente relaciona-se com os *transportes*: cavalos (10 grupos), liteira (9 grupos) e pessoas (7 grupos), destes sete grupos apenas um deles para além de referir pessoas no geral, acrescenta verem também pessoas a lavar roupa, mais dois grupos também o referem, outros dois referem pessoas que vão buscar água ao chafariz e um grupo especifica que vê pessoas a andar a cavalo, o que permite verificar que 12 grupos referem verem pessoas. Para a imagem B as palavras mais referidas estão ligadas à *categoria arquitetura/urbanismo*: casas/prédios (11 grupos), chafariz (8 grupos), seguida da categoria progresso identificada pelo marco do correio (7 grupos), e pessoas (5 grupos). Em relação à imagem B dos 11 grupos que se referem às casas/prédios 4 destacam a particularidade de uma delas se encontrar em obras. Pude constatar que os alunos foram mais descritivos e enumeraram mais informação em relação à imagem mais antiga. Os alunos centraram a descrição da imagem em informações relacionadas com os edifícios e seus pormenores. Na maioria dos casos, foi nesta primeira pergunta que os alunos mais escreveram e o que disseram permitiu-lhes responder mais facilmente às outras perguntas. A maioria dos alunos limitou-se a enumerar o que viam, sem descreverem a vida, as ações. Surgiram apenas de forma esporádica algumas frases: *Carruagem puxadas por bois*; *pessoas montadas em cavalos*; *pessoas a ir buscar água*; *pessoas a encher potes*; *pessoas a lavar roupa*.

Em relação à segunda pergunta: “O que é semelhante?”, identificaram como semelhante essencialmente elementos da *arquitetura/urbanismo*: o chafariz (11 grupos), as casas/prédios (11 grupos) e o castelo (7 grupos), em menor número a igreja (4 grupos).

Sobre as diferenças encontradas, terceira pergunta “O que é diferente”, a categoria mais evidente foi a da *arquitetura/urbanismo*: os pormenores das casas (janelas, varandas, toldes/telhados); a igreja (7 grupos) que dizem não ter a torre, as casas/prédios (6 grupos), a parte debaixo do chafariz (6 grupos), as obras (5 grupos), seguida da categoria dos *transportes*, em que sobressai a referência à carrinha/carros (6 grupos), e às pessoas (5 grupos). Foram mais exaustivos na lista das diferenças do que nas semelhanças.

Em grande grupo os alunos exploraram as imagens, referiram as conclusões a que tinham chegado. Vários alunos foram referindo vários aspetos que tinham sido referenciados no trabalho de pares. Nesta discussão os alunos aperceberam-se que algumas das interpretações que realizaram sobre as imagens por vezes não eram as mais corretas, o que lhes permitiu compreender que pode haver várias interpretações acerca da mesma fonte e que umas podem ser mais plausíveis do que outras, trabalhando-se assim com os alunos a interpretação, a crítica das fontes e a evidência histórica. Por exemplo reconheceram que as pessoas não estavam a lavar roupa no chafariz mas que iam buscar água à fonte.

Constataram outras semelhanças e diferenças que não tinham registado na sua ficha. Nas semelhanças realçam principalmente as construções que se mantêm, ou seja os prédios

que mantém a mesma arquitetura como resume o Roberto Manuel: *Um castelo, o edifício do Largo do Paço, o chafariz e as casas*.

Em relação às diferenças realçam-nas nos transportes identificando evolução e mudanças no meio de locomoção surgindo vários comentários: *Os carros são diferentes. Os carros eram puxados por cavalos e por bois* (Paulo); [Agora] *São mais confortáveis* (Paulo); *A gasolina ou gasóleo* (Paulo). Também na arquitetura/urbanismo realçam alterações na fachada de alguns prédios, ao nível das varandas, janelas, telhados e sótão: *O sótão das casas, na maioria das casas tem assim uma parte mais alta* (Anabela); *As varandas, as janelas* (Tiago). Mereceu atenção o pormenor das colunas (pilares) no edifício do Largo do Paço: *Aqui no Largo do Paço na imagem A as colunas estão fechadas e na B estão abertas* (José Marco). A estátua do chafariz mereceu grande destaque surgindo vários comentários: *Numa a estátua está virada para um lado e na outra está virada ao contrário* (José Nuno); *É diferente o chafariz, na mais antiga a bordinha é de pedra e na outra tem escadas* (Anabela). Em termos *tecnológicos e de comunicações*, destacam por exemplo as antenas dos prédios, o marco de correio e a boca-de-incêndio, mas nenhum grupo se referiu aos fios elétricos. Constatou-se que alguns alunos distinguem na imagem mais antiga diferenças sociais embora não tenham ainda consciência destas, assim surgem referências a mulheres a lavar no chafariz, ou a ir buscar água à fonte, a soldados e cavaleiros que um dos alunos designa de mosqueteiro.

Também na discussão em grande grupo a maioria dos alunos limitou-se a enumerar o que viam e poucos foram os que retiraram conclusões em termos de mudanças ocorridas entre o passado e o presente para o mesmo espaço. Reconhecem elementos que se mantêm e outros que são novos, mas o discurso não é explicativo.

A título de sistematização podemos realçar que com esta atividade pudemos verificar que os alunos:

- 1) quando comparam duas imagens a maior parte deles limita-se a enumerar o que veem na imagem sem proceder a generalizações;
- 2) frequentemente comparam as imagens em função do que uma tem e outra não tem;
- 3) reconhecem permanências principalmente ao nível da arquitetura e urbanismo;
- 4) nas diferenças invocam principalmente o progresso ao nível dos transportes, mas também pormenores na arquitetura e urbanismo e nas ações das pessoas, reconhecendo assim mudanças ao longo do tempo;
- 5) alguns evidenciam já uma iniciação à interpretação e crítica das fontes, essenciais para a compreensão da evidência histórica;
- 6) alguns apresentam várias hipóteses de interpretação e reconhecem que umas são mais plausíveis do que outras;
- 7) alguns distinguem as imagens ao nível do suporte material da evidência: desenho e fotografia;
- 8) dizem muito mais na discussão oral do que registam por escrito, o que confirma as limitações dos estudos que se baseiam apenas em testes de “papel e lápis”, que não revelam na sua plenitude o conhecimento das ideias e conceções dos alunos e da capacidade de compreensão histórica.

- 9) não precisam de conhecimentos históricos para explorar as imagens, fazem-no com base nos conhecimentos informais que possuem sobre vários indicadores da cultura material e do progresso tecnológico;
- 10) usam com frequência vocabulário de tempo qualitativo para explicar a anterioridade ou posterioridade das imagens.
- 11) aplicam vocabulário específico histórico como liteira e carruagem.

### **Considerações Finais**

Um dos recursos importantes para o ensino da História é a utilização de fontes icônicas, consideradas de grande valor para o desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Com esta atividade e de outras com recurso a fontes icônicas que realizámos no nosso estudo (Solé, 2009) verificámos que persiste um padrão que é frequente em crianças mais novas, principalmente até aos 7 anos, o de descreverem o que veem nas imagens por oposição/comparação ao presente, “ainda não têm”; “é diferente de agora”, encontrado também por Cooper (1995). Mas utilizam também expressões temporais que refletem situações de continuidade ou mudanças: “já é”; “ainda usam”; “já usam”; “já não usam”.

Através da exploração de imagens os alunos reconhecem mudanças mas também permanências, e já não é tão evidente a ideia de passado deficitário (Barton, 2002), assim como a ideia de progresso linear tão extremo, embora estas conceções ainda persistam em alguns alunos.

Há mesmo alunos que neste nível de escolaridade revelam já capacidade de proceder a interpretações e a certos tipos de generalizações, integrando a imagem/fotografia no seu contexto e inferindo sobre determinados comportamentos e estatuto socioeconómico das pessoas retratadas, servindo-se de indicadores da cultura material, padrão encontrado no estudo realizado por Harnett (1993) e Barton (2002).

Verificámos que os alunos procedem de maneira diferente consoante a tarefa indo ao encontro da ideia de mediação defendida por Barton (2002), o que justifica alguns resultados interpretativos que parecem ser contraditórios. Por exemplo, quando comparam apenas duas imagens do mesmo espaço em períodos diferentes a maioria dos alunos limita-se a descrever e a enumerar o que veem na imagem sem proceder a generalizações e frequentemente comparam-nas em função do que uma tem e outra não tem, embora também reconheçam permanências principalmente ao nível da arquitetura e urbanismo, assim como diferenças e mudanças relacionadas com mudanças na cultura material, ao nível do vestuário e na tecnologia. Em contrapartida, quando têm que analisar várias imagens sobre o mesmo espaço e sequencializá-las, as descrições integram inferências e deduções, e não se limitam a comparar duas a duas, comparam três ou mais imagens em diferentes períodos. Também constatámos melhores resultados em tarefas de sequencialização de imagens quando estas integram indicadores sobre progresso tecnológico, por exemplo automóveis de diferentes épocas (Solé, 2009).

Distinguem as diferentes tipologias de fontes icônicas (desenho, pintura ou fotografia), mas alguns alunos quando se baseiam exclusivamente no suporte material da evidência, ou seja por exemplo considerarem que uma imagem a preto e branco é mais antiga do que outra a cores pode induzi-los em erros na sequencialização de imagens.

Evidenciaram nestas atividades com recurso a fontes icônicas a utilização e aplicação de vocabulário específico de História, assim como vocabulário temporal, em que aplicam de conceitos de tempo associados à cronologia.

Encontrámos neste ano de escolaridade (3.º ano) nesta atividade descrita diferenças ao nível da compreensão histórica, enquanto alguns evidenciam ainda ideias que se situam num nível muito baixo de compreensão da evidência, outros revelam já ideias muito mais elaboradas em relação a este aspeto da compreensão histórica. Verificou-se que há alunos que realizam interpretações plausíveis e alguns até procedem à crítica às fontes, procedimentos essenciais para a compreensão da evidência histórica, confirmando-se o que vários investigadores têm constatado nos seus estudos, o de se encontrarem vários níveis de desenvolvimento num grupo de alunos da mesma faixa etária.

Este estudo permitiu constatar e reforçar a ideia que as fontes icônicas contribuem para promover nas crianças o pensamento crítico, permitem que estas compreendam o passado e encorajam-nas a praticar a interpretação histórica e questionar as evidências. Têm por isso enormes potencialidades para o desenvolvimento da compreensão histórica e do tempo histórico, possibilitando comparar passado e presente, reconhecer mudanças e permanências, desenvolver nas crianças competências de interpretação, encorajar as crianças a questionar, a avaliar a credibilidade da fonte.

É importante destacar que o recurso da imagem como auxiliar didático pelo professor requer que estes dominem a sua gramática e saibam escolher adequadamente as imagens que julguem mais pertinentes para os objetivos pretendidos. Para além disso, o professor tem um papel importante no sentido de promover a discussão e colocar perguntas adequadas para a sua exploração. Deverá por isso promover competências relacionadas com o processo de interpretação, análise e crítica de múltiplas fontes históricas, e em particular as fontes visuais, que por norma são menos exploradas e valorizadas pelos professores do que as fontes escritas.

### **Referências Bibliográficas**

Barton, K. C. (2002) “Oh, that’s a Tricky Piece!”: Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 37 (1), 89-106.

Blyth, J. (1988). *History 5-9*. London: Hodder and Stoughton.

Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.

Cooper, H. (2006). *History 3-11: a guide for teachers*. Oxon: David Fulton Publishers.

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. (3.ª Edition). (pp. 119-161). New York: Macmillan.

Everstson, C. M. & Green J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.

- Freitas, M. L.; Solé, M. G. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Palas Editora.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 137-154.
- Harnett, P. (1995). Questions about the past. Children's responses to visual sources in primary history. *European Conference of Educational Research Association*, Poalt University.
- Harnett, P. (1996). Question about the past: responses to historical pictures from primary school children. *West Historian*, 25, 19-26.
- Harnett, P. (1998). Children Working with Pictures. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp.69-86). London: Routledge.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London, Historical Association.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. M & Melo, M. C. (2009). A fotografia: o que ela me (não diz)! – ou como dar lugar a diferentes vozes. *Babilónia*, 6 (7), 109-126.
- Nodelman, P. (1990). *Words about Pictures: The Narratives Art of Children's Picture Books*. Athens, G.A: University of Georgia Press.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative History in the Primary Classroom*. London: David Fulton.
- West, J. (1981). Primary school children's perception of authenticity and time in historical narrative pictures. *Teaching History*, 24, 8-10.

## ANEXOS

### Anexo 1



**Imagem A-** Gravura do Largo do Paço, séc. XIX . VIVIAN, George. Scenery of Portugal & Spain. London: P. & D. Colnaghi & Co.,1839. D.S. XIX 573.



**Imagem B-** Fotografia do Largo do Paço, 2004 (fonte: autora).

### Notas:

\*Adverte-se que os nomes dos alunos quando citados são pseudónimos.

\*\*Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

\*\*\*Este artigo é uma versão revista e melhorada da comunicação apresentada no *Congresso Internacional Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía* e publicada nas actas do congresso: Solé, M. G. (2012). O uso de fontes iconográficas no ensino da História no 1.º CEB (Ensino Primário) num estudo de caso em Portugal. In F. R. D, Villa; R. L. Facal, M. C. S. Vázquez, J. A. S. García e M. V. Pérez (Ed.) *Atas do Congresso Internacional Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía* (pp. 811-834). Santiago de Compostela.