



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Diogo Xavier Ferreira Cardoso

É ASSIM QUE A LUZ ENTRA

O texto literário e o cinema no Ensino da História

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e pela Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Abril de 2021

FACULDADE DE LETRAS

É ASSIM QUE A LUZ ENTRA O TEXTO LITERÁRIO E O CINEMA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	É assim que a luz entra
Subtítulo	O texto literário e o cinema no Ensino da História
Autor/a	Diogo Xavier Ferreira Cardoso
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
	Vogais:
	1. Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
	2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	09-06-2021
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Agradecimentos

Ao professor Pedro Cunha que, com o gosto e profissionalismo que aplica nas suas aulas, me fez querer estudar História.

Ao professor João Santo, pelos seus conselhos durante todos os meses de estágio e pelas suas sugestões de recursos didáticos a utilizar no âmbito do meu relatório.

Às professoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade, pela orientação correta e assertiva.

A todos os professores de História que, diariamente, multiplicam esforços para que os alunos se sintam motivados a saber mais sobre as pessoas que atravessam os séculos.

Resumo

Este trabalho, construído no âmbito da prática pedagógica supervisionada, tem o objetivo de apresentar, na vertente teórica e na sua tradução prática, um conjunto de conteúdos e estratégias, que podem ser denominados de recursos pedagógicos, pensados para utilização na aula de História de turmas do Ensino Básico, fundamentalmente do 7º ano de escolaridade, e na aula de História da Cultura e das Artes, para alunos do 10º ano de escolaridade. Os recursos pedagógicos utilizados neste trabalho são constituídos a partir de duas grandes temáticas. Num primeiro plano, os recursos criados têm por base a presença do texto literário na aula de História, tendo em conta as metodologias de construção de um texto literário e as relações que podem ser estabelecidas entre esse tipo de texto e aprendizagem que necessita de ser gerada. Existe a pretensão, ainda, de que os alunos possam explorar o seu conhecimento histórico através dessa ferramenta fundamental que é a leitura. Num outro plano, demonstra-se um conjunto de exemplos de utilização de conteúdos audiovisuais, com o cinema e as séries em plano de destaque, para a criação de recursos pedagógicos que potenciam a aprendizagem histórica. Neste sentido, propõe-se o cinema como um veículo crucial, transmissor de elementos audiovisuais capazes de proporcionarem aos alunos estímulos que os aproximem dos conteúdos lecionados. Estes dois recursos são apresentados ao longo do ano, alicerçados em excertos de obras literárias e de conteúdos audiovisuais, através dos quais se cumprem os objetivos de desenvolver as capacidades de leitura, análise crítica e criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: História; texto literário; cinema; recursos pedagógicos.

Abstract

This work, built within the scope of supervised pedagogical practice, aims to present, in the theoretical aspect and in its translation, a joint practice of contents and mechanisms, which can be called pedagogical resources, designed for use in the History classes. Middle school classes, mainly in the 7th grade, and in the History of Culture and Arts class, for students in the 10th grade. The pedagogical resources used in this work are based on two major themes. Firstly, the resources created are based on the presence of the literary text in the History class, considering the methodologies of building a literary text and the relationships that may be established between that type of text and the learning process that needs to be generated. There is also the claim that students can explore their historical knowledge through this fundamental tool, which is reading. Secondly, a set of examples of the use of audiovisual content is shown, with cinema and series in a prominent position, for the creation of pedagogical resources that enhance historical learning. So, in this way, cinema is proposed as a crucial vehicle, transmitting audiovisual elements capable of providing students with the stimulus that brings them closer to the content taught. These two resources were used throughout the year, with the aim of developing student's crativity and critical analysis.

Keywords: History, literary text, cinema, pedagogical resources.

Índice

Agradecimentos.....	0
Resumo.....	0
Abstract	0
Introdução.....	1
1. A escola e a profissão de professor	6
1.1 Caracterização da escola e das turmas.....	6
1.2 A profissão de professor e a prática pedagógica	12
2. O texto literário no Ensino da História.....	18
3. Os recursos audiovisuais no Ensino da História.....	23
3.1 O cinema como recurso didático	23
3.2 O cinema como recurso didático no Ensino da História	25
3.3 O papel do professor de História na seleção dos recursos didáticos – o caso concreto do cinema .	29
4. O texto literário e o cinema – aplicações didáticas	31
Conclusão	59
Bibliografia.....	62
Anexos.....	65

Introdução

Neste relatório de estágio pretende-se descrever e problematizar experiências pedagógicas, no contexto de uma prática pedagógica supervisionada, na Escola Básica e Secundária Doutor José Falcão, em Miranda do Corvo, no ano letivo 2018/19. Neste trabalho, viso relatar o enquadramento destes conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as metodologias definidas, a relação com os enquadramentos legais em vigor, as condições existentes no local de estágio e o aproveitamento das mesmas, os recursos utilizados e os seus fundamentos teóricos.

Cabe ainda, neste relatório, a reflexão sobre a pertinência dos recursos utilizados, numa análise, tão concreta quanto possível, dos resultados obtidos. Neste sentido, entendo como fundamental a tentativa de reconhecer se estas estratégias cumpriram o objetivo crucial, gerar aprendizagem nos estudantes.

Uma preocupação mais recorrente antes do início do estágio prendia-se com o facto de tentar perceber formas de captar a atenção dos alunos ao longo de toda a aula, no sentido de não desperdiçar tempo. Para isto, existia a noção clara de que os estudantes não conseguem manter a mesma capacidade de atenção, mesmo que tenham essa vontade, durante uma aula inteira, mesmo que essa aula seja de curta duração (45 ou 50 minutos).

Seria, portanto, óbvio, que era necessário, neste estágio, utilizar recursos que mobilizassem diferentes sentidos nos estudantes, recursos que lhes provocassem diferentes estímulos para que a sua atenção fosse, continuamente, captada.

Por outro lado, tendo em conta que são múltiplos os relatos de autores que denunciam uma gritante falta de leitura nas escolas, nomeadamente no contexto de sala de aula¹, era crucial integrar a leitura na aprendizagem dos conteúdos programáticos, no sentido de contribuir para uma compreensão global dos conhecimentos. Esta integração no contexto da aprendizagem da História era, para mim, fundamental.

¹ “Eles são muito versáteis nas competências digitais, por exemplo, mas na leitura do texto complexo, nomeadamente do texto literário, são muito graves as lacunas que têm, e são preocupantes as competências que não têm ao nível da redação (...), e isto melhora com um regresso aos textos, um regresso à leitura científica desses textos. O professor deve tentar, de facto, ter tempo para a leitura.” – António Carlos Cortez, in *Prós e Contras*, transmitido a 1 de Julho de 2019.

O grande tema para o estágio e, conseqüentemente para a realização do relatório surge, assim, intrinsecamente ligado aos vetores acima descritos. Neste sentido, defini como tema a utilização de recursos criativos na aula de História.

Para isto, escolhi dois subtemas, nos quais vislumbrei potencialidades para a resolução dos problemas propostos. Em primeiro lugar, escolhi a utilização do texto literário no Ensino da História. Esta escolha, vista como primeira e imprescindível, deveu-se às razões já supracitadas, ou seja, à necessidade veemente de manter o texto literário como recurso fundamental à compreensão dos conteúdos de uma forma holística, relacionando os assuntos, percebendo as matérias como partes que não são desintegradas do restante que se aprende na escola. No fundo, pode o texto literário ser útil à didática da História no sentido de contribuir para melhorar a capacidade de compreensão do aluno? Pode alargar o seu leque de percepção dos conteúdos? Pode ativar, através daquilo que é lido num contexto literário, um sentido criativo no aluno? Pode, assim, o texto literário, ser um instrumento fundamental à melhoria da sua capacidade de concentração? Estas foram algumas das questões às quais procurei, ao longo do estágio, responder com exemplos concretos. Neste sentido, a utilização do texto literário na didática da História apela à “[...] contribuição das leituras de obras literárias para a compreensão de fatos históricos, [...] mostrando que os fatos narrados na disciplina de História se relacionam com contextos sociais mais amplos” (Moraes, 2013, p. 3).

Depois, propus-me focalizar a minha atuação pela inserção de recursos audiovisuais no Ensino da História, nomeadamente com recurso a filmes de cunho histórico e séries com o mesmo teor, instrumentos que permitiram abordar com os estudantes perspectivas multifacetadas nos vários conteúdos, estabelecendo sempre conexões que permitiam a compreensão do que era visualizado. A propósito desta escolha, motivou-me o facto de os alunos se mostrarem, intrinsecamente, muito entusiasmados com séries e/ou filmes no âmbito geral e, especificamente, com as/os que tratam temas históricos. A ideia de trabalhar com o objetivo de transferir esse entusiasmo para o contexto de ensino-aprendizagem apareceu, assim, naturalmente. Com efeito, o facto de estes recursos terem a especificidade de poderem ser vistos e, de certa forma, sentidos (dada a cumplicidade que se gera com as personagens, o deslumbramento que se percebe ao verem determinados cenários de épocas históricas diferentes da atual), indica um potencial campo propício à aprendizagem. Poderia uma série que incide sobre a construção de catedrais motivar uma aluna desinteressada pela temática? Poderia um aluno que se mostrava indiferente aos conteúdos do Império Romano adquirir esse gosto depois

de ver um filme sobre o tema? Que competências é que os alunos poderiam desenvolver após o contacto com estes recursos?

A seleção de recursos audiovisuais neste estágio não foi uma casualidade. Tornou-se, antes, uma medida urgente, face aos anos de escolaridade com que trabalhei.

Neste estágio, trabalhei com três turmas do 7º ano de escolaridade e uma do 10º ano, de História da Cultura e das Artes, sobre as quais adiante será realizada uma análise detalhada. Com isto, tratando-se de anos de escolaridade cujos conteúdos históricos abordados eram tão longínquos temporalmente, verificava-se essa pertinência clara de abordar as matérias com referências claras que os alunos pudessem visualizar, às quais se pudessem sentir próximos. É importante, porém, referir aqui que os conteúdos destinados a essas turmas pelos programas disponibilizados, foram abordados com uma grande relação aos subtemas escolhidos para este relatório. Citarei, pois, nos capítulos que compõem este relatório várias metodologias utilizadas de acordo com os conteúdos abordados. Além disto, pretendo sustentar as atividades que realizei com a bibliografia existente, confrontando perspectivas de diferentes autores.

Deve-se realçar que a escolha destes temas proporciona o efeito positivo de poder utilizar recursos diferenciados ao longo do tratamento de vários conteúdos. Assim, não existiu um comprometimento potencialmente nocivo a uma matéria ou, até, a um determinado acontecimento histórico para desenvolver trabalho útil ao relatório. Pelo contrário, ao longo de todo o ano letivo, foi possível encontrar caminhos que permitiram gerar aprendizagem dentro dos conteúdos lecionados. Com efeito, refira-se que a metodologia seguida consistiu em apresentar aos alunos, recursos que, de teor literário ou de imagem em movimento, pudessem ser fontes de estímulo à criatividade e à imaginação, com o intuito de desenvolver as suas competências nestes campos. Concretamente no âmbito da disciplina de História, estes estímulos foram importantes para o desenvolvimento da compreensão dos diferentes acontecimentos, enquadrados nas épocas às quais se remetem.

Em suma, e explicitando a estrutura deste trabalho, ele está dividido em três grandes componentes. A primeira parte incide numa reflexão sobre o contexto escolar da realização do estágio, com uma caracterização da escola, o seu meio envolvente e, também, as turmas com que trabalhei. Ainda nesta primeira parte, refleti sobre a profissão docente, tendo em conta os desafios que lhe são colocados, as condições existentes para a prática pedagógica e a relação da prática com a evolução dos alunos até às várias estruturas de turmas que encontramos no presente.

Na segunda parte do trabalho debruçei-me sobre a utilização do texto literário na prática pedagógica, confrontando as propostas de vários autores com as metodologias utilizadas durante o ano letivo. Além disto, lancei propostas de utilização do texto literário num contexto didático, tendo em conta os conteúdos a lecionar, bem como uma análise sobre o efeito que estas estratégias tiveram nos alunos, ou seja, se contribuiu para que estes lessem mais, e melhor, de uma forma crítica. Ainda, se foi útil na construção e melhoramento da capacidade de escrita, aumentando as suas aptidões para colocarem no papel (ou outro utensílio) as ideias, de uma forma consistente e sóbria.

A terceira e última parte do relatório aborda a utilização de recursos audiovisuais no ensino da História. Essa fase corresponde a uma análise de vários filmes e séries trabalhados e trabalhadas em aula com os alunos, bem como os resultados que daí advieram. Neste contexto houve, também, propostas de utilização destes recursos no plano didático. Como acima referido, aqui pretendeu-se, através da imagem em movimento, aproximar os alunos das vivências e acontecimentos de épocas das quais se sentem, normalmente, muito distantes. Havia a clara intenção de mostrar, através destes recursos, determinados acontecimentos que os alunos geralmente não compreendem. Por exemplo, novamente, por que razão se começaram a construir catedrais? Qual seria a urgência para essa mudança?

De facto, o exemplo do surgimento das catedrais parece muito útil para deixar clara a ligação existente entre os recursos sobre os quais este relatório incide, o texto literário e os recursos audiovisuais, ou a imagem em movimento. Se, por um lado, era fulcral que os estudantes adquirissem uma proximidade visual aos tempos históricos trabalhados, ou seja, que compreendessem como é que os antepassados construíam novos edifícios, caminhos, formas de organização social, entre outros exemplos, também era fulcral que compreendessem, neste caso através do texto literário, as razões das transformações coletivas. Daí que estes dois instrumentos didáticos não só não atuam separados como, pelo contrário, convivem em conjunto e servem os propósitos de ambos. Com efeito, houve até, obras que foram abordadas através destes dois recursos. O exemplo mais flagrante é a obra “Pilares da Terra” (de Ken Follett), livro e série que exploro neste relatório, especificando como os trabalhei com os estudantes.

Posto isto, realço que, no final deste relatório pretendo responder às seguintes questões: os recursos pedagógicos utilizados ao longo do ano letivo melhoraram a perceção que os

estudantes têm da sua aprendizagem? Os estudantes beneficiaram destes recursos, utilizando-os de forma consistente e contínua para construir o conhecimento de uma forma global?

Entendo, neste sentido, que o relatório significa a súmula concreta do trabalho realizado ao longo de todo o ano letivo.

1. A escola e a profissão de professor

1.1 Caracterização da escola e das turmas

O estágio relativo ao ano letivo 2018/19, foi realizado na Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão. Esta escola pertence ao agrupamento de escolas de Miranda do Corvo, conjuntamente com o Jardim de Infância de Lamas, o Jardim de Infância de Miranda do Corvo, o Jardim de Infância de Rio de Vide, o Jardim de Infância de Espinho, a Escola Básica 1 de Vila Nova, a Escola Básica de Semide, a Escola Básica 1 de Rio de Vide, a Escola Básica 1 de Pereira, a Escola Básica de Moinhos, a Escola Básica 1 de Lamas, o Centro Educativo de Miranda do Corvo e a Escola Básica Integrada Prof. Dr. Ferrer Correia.

A escola situa-se em Miranda do Corvo, concelho pertencente ao distrito de Coimbra. O concelho de Miranda do Corvo faz fronteira com o de Coimbra, de Vila Nova de Poiares, da Lousã e de Penela.

Numa zona central da vila de Miranda do Corvo, a escola integra nos seus quadros cerca de 700 alunos, que são provenientes, maioritariamente, daquele território. No entanto, a escola tem vários alunos que não são oriundos do concelho de Miranda do Corvo, nomeadamente alunos estrangeiros, de nacionalidades tão diversas como a nacionalidade síria, guineense ou belga. Podemos afirmar que a escola pretende uma formação intercultural, o que se consubstancia com alguns objetivos específicos presentes no Plano Anual de Atividades para 2018/19, como por exemplo, “Intercâmbio de experiências e conhecimentos”, “Diversificação da aprendizagem e do Ensino de línguas estrangeiras” ou “Utilização da língua Inglesa como veículo essencial na comunicação entre os seres humanos nas diversas sociedades dos parceiros envolvidos”.

A escola dispõe de condições estruturais adequadas à prática de várias modalidades, sendo que os alunos podem utilizar, além dos campos no interior da escola, o pavilhão ao lado da escola, um campo exterior e, também, a piscina. Neste sentido, a prática desportiva é um desígnio da escola, que participa durante o ano em várias competições no âmbito do desporto escolar, nomeadamente em provas relacionadas com o atletismo.

No ano letivo de 2018/19 a escola acolheu dois núcleos de estágios. Um dos núcleos era composto por professores estagiários de Educação Física e outro composto, obviamente, por professores estagiários de História, onde nos incluímos.

Realizada esta breve caracterização da escola, tomo em atenção as turmas com as quais trabalhei. Esta caracterização será feita com os dados disponibilizados no *dossier* da turma e, também, com informações recolhidas ao longo do ano letivo.

No ano letivo 2018/19 trabalhei com quatro turmas, três delas do 7º ano de escolaridade e uma do 10º ano, vertente de Artes Visuais, à qual lecionei a disciplina de História da Cultura e das Artes.

Identificam-se as turmas do 7º ano como 7º X, 7º Y e 7º Z. Identifica-se a turma de 10º ano como 10º X.

A turma do 7º X foi a turma que trabalhei com maior número de alunos, num total de vinte. Destes vinte alunos, onze são do sexo masculino e nove do sexo feminino. A esmagadora maioria dos alunos tinha ao início do ano letivo 12 anos, sendo que a média de idades era de 11,9 anos. Os alunos revelavam bom aproveitamento escolar, o que se comprova pelo facto de dezassete dos vinte alunos não terem tido qualquer negativa no ano anterior.

Outro facto que se deve salientar é o de a maior parte dos alunos (19 dos 20) terem computador em casa, bem como acesso à Internet.

No plano das nacionalidades, dezanove dos alunos são de nacionalidade portuguesa. No entanto, existe uma aluna de nacionalidade belga.

Em relação à formação dos encarregados de educação, ela era diversificada, sendo que existia uma maioria com formação de ensino básico.

Na turma do 7º Y existiam dezassete alunos, dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. No entanto, durante o ano letivo, no 3º Período, entrou outro aluno do sexo masculino.

Também nesta turma, a maioria dos alunos começou o ano letivo com 12 anos de idade, no entanto, seis alunos tinham 11 anos de idade, o que fez com que a média de idades da turma fosse de 11,71 anos.

A turma do 7º Y revelava bom aproveitamento no ano anterior, sendo que catorze dos alunos não tinham tido qualquer negativa no ano anterior.

Verificámos, ainda, que todos os dezassete alunos tinham computador em casa com ligação à internet. Nesta turma, todos os alunos são de nacionalidade portuguesa.

No que concerne à formação dos encarregados de educação, observámos uma maioria com formação de ensino secundário.

A última turma do 7º ano com que trabalhámos, o 7º Z, era a turma que apresentava menos alunos. O número total de alunos era de 14, sendo que existiam dez alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Esta turma apresentou-se mais diversa no que diz respeito às idades dos alunos. Havia dois alunos com 11 anos, seis alunos com 12 anos, cinco alunos com 13 anos e um aluno com 14 anos de idade. Assim sendo, a média de idades situava-se nos 12,36 anos de idade. Quanto à proveniência dos alunos, onze eram portugueses, dois alunos guineenses e um aluno era brasileiro.

Verificou-se, também, que todos os alunos tinham computador em casa, bem como ligação à internet.

Em relação à formação académica dos encarregados de educação, esta era a turma do 7º ano que apresentava encarregados de educação com menor grau académico. No entanto, dois encarregados de educação possuíam uma licenciatura.

Devo referir, ainda, que no decorrer do ano letivo, entrou uma aluna nova, no 2º Período.

A turma do 10º ano, o 10º X, apresentava no início do ano letivo um total de 12 alunos, sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Porém, um dos alunos não chegou sequer a ir a aulas, uma vez que se transferiu de imediato. Um outro aluno, na segunda semana de aulas, optou por se transferir para o Ensino profissional.

A turma ficou assim, na prática, com 10 alunos. A média de idades da turma era de 15,33 anos de idade. Destes alunos, apenas quatro referiram ter computador em casa com ligação à internet. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

Em relação à formação dos encarregados de educação, apresentavam uma formação diversificada. No entanto, a maioria dos encarregados de educação tinham uma formação até ao Ensino Básico.

Em relação a esta turma, tive ainda acesso à profissão da maioria dos pais dos alunos. Sobre isso posso referir que a maior parte dos pais trabalham por conta de outrem, em profissões tão diversas como pedreiro, empregada de limpeza, pintor da construção civil e outras.

Sobre a profissão que os alunos pretendiam ter no futuro, os dados que os alunos nos disponibilizaram indicam que a maioria gostava de seguir Arquitetura. No entanto, é generalizado que todos os alunos estavam conscientes das dificuldades no prosseguimento desse caminho, fundamentalmente no âmbito económico.

Além da caracterização das turmas a partir dos dados a que tive acesso, pode-se, ainda, fazer uma breve análise das turmas em relação ao que fui conhecendo durante o ano letivo.

Em primeiro lugar, devo referir desde já que, quando pensamos que as turmas do mesmo ano de escolaridade têm necessidades e gostos iguais ou sobremaneira similares, estamos perante uma visão errada. O que descobri foi que, mesmo estando no mesmo ano de escolaridade, as turmas tendem a adotar posturas coletivas que, por vezes, divergem completamente.

Esse foi, precisamente, o caso nas turmas que encontrei neste estágio. As três turmas do 7º ano tiveram, ao longo do ano, mecânicas completamente diferentes de trabalho e de metodologias seguidas, uma vez que mostraram ser turmas nas quais a utilização das mesmas estratégias educativas não funcionava.

A turma do 7º X revelou, desde início, ser a turma mais preparada para estar na aula com uma postura atenta perante os conteúdos que iam sendo lecionados. Além disso, esta turma demonstrou sempre bastante competitividade positiva na sua participação em aula, ou seja, os alunos queriam responder às questões melhor ou, pelo menos, de uma forma mais completa do que os seus pares.

A turma era a que mais valorizava as notas e que, por isso, demonstrava mais empenho na sala de aula e, também, nos trabalhos que foram sendo propostos através da plataforma que utilizámos, o *Classroom*.

Saliente-se, porém, que durante praticamente todo o 3º Período toda a turma de uma forma geral foi tendo, gradativamente, uma postura menos dinâmica na sala de aula, reduzindo a sua participação e piorando o seu comportamento. Creio que esta mudança de atitude se relacionou com o facto de os alunos terem, precisamente, essa orientação para as notas. É de relevar a existência de alguns conflitos entre alguns alunos da turma, fator que relacionei com a competitividade existente. Tendo em conta este fator, aumentei o trabalho colaborativo e de grupo na turma, nas aulas de História, no sentido de os alunos trabalharem com os colegas e

conseguirem obter resultados coletivos. No entanto, mesmo no 3º Período, o trabalho com a turma foi bastante positivo.

A turma do 7º Y era, na minha opinião, a turma menos homogénea. Ou seja, uma turma em que não existia uma postura coletiva que pudesse ser facilmente identificável. Por um lado, havia um conjunto de alunos constantemente interessados nos conteúdos abordados em aula, com a pronta resposta às questões levantadas e com novas questões que lhes surgia em raciocínio. Por outro lado, existia outro conjunto de alunos que, não raras vezes, não estavam atentos à aula, colocavam questões que nada tinham a ver com o que estava a ser abordado e tinham muitas dificuldades em demonstrar conhecimentos sólidos. Neste caso, procurámos, enquanto núcleo de estágio, encontrar estratégias para integrar os alunos menos interessados na aula, optando por vias diferentes, como por exemplo, tornar um desses alunos no “elemento mais” da aula, ou seja, dar ao aluno mecanismos para que a sua participação fosse pertinente, ou trabalhos colaborativos em que os alunos mais interessados trabalhassem com aqueles que eram mais perturbadores.

Nas últimas semanas do ano letivo, a chegada de um novo aluno trouxe consigo mais um elemento perturbador à aula. De qualquer modo, utilizámos as estratégias acima descritas para que o aluno fosse integrado da melhor forma possível e acreditamos que isso foi conseguido.

A turma do 7º Z era caracterizada como a turma que apresentava mais dificuldades dentro do 7º ano, sobretudo ao nível da compreensão dos conceitos e conteúdos. No meu ponto de vista, estas assentavam em duas razões fundamentais: em primeiro lugar, os alunos não traziam conhecimentos totalmente consolidados dos anos anteriores e, em segundo, a falta de estudo regular fora da sala de aula, além da ausência de uma postura proactiva durante os momentos letivos.

Nas reuniões que tivemos enquanto núcleo, as conclusões a que chegámos em relação à turma foram que aqueles alunos necessitavam de sentir atenção por parte dos professores para com eles, precisavam de se sentir apoiados e constantemente recompensados e reconhecidos pela sua participação e/ou trabalho. Isto devia-se ao facto de vários destes alunos estarem institucionalizados ou em famílias pouco estruturadas.

Perante esta realidade, as nossas aulas nesta turma caracterizaram-se por um constante reforço positivo face à participação, a colocação de questões e conceitos simples para uma

obtenção do sucesso e uma procura de recursos aliantes para melhorar a atenção e participação da turma.

A turma do 10º ano, o 10º X foi uma turma, obviamente, diferente das referidas acima.

Esta turma, na qual lecionámos a disciplina de História da Cultura e das Artes não parecia, no entanto, uma turma do Ensino Secundário. Fomos alertados logo no início do ano letivo pelo nosso professor orientador, para o facto de a turma ser pouco participativa. No entanto, pensávamos, e eu particularmente, que era um exagero para, de certo modo, nos servir de aviso. Era, porém, a verdade cabal. Não foram raras as vezes em que colocámos uma questão e não vislumbrámos qualquer resposta. O facto de a turma ser constituída por poucos alunos não ajudou, uma vez que não havia elementos suficientes que despoletassem as reações dos colegas. O que havia era uma aluna um pouco mais participativa, mas que não funcionava, pelo menos na maior parte das vezes, como “motor de arranque” da turma. Neste sentido, não foi fácil direccionar aquele conjunto de alunos para o trabalho e o relacionamento fluído com os conteúdos.

Além do mais, o facto de os alunos terem em comum algumas características como o facto de viajarem pouco, de visitarem poucos monumentos e museus, por exemplo, de estarem confinados ao espaço da sua terra, transmitiu-nos a ideia de que os alunos não tinham grandes perspectivas futuras.

Para tentarmos aligeirar estas fragilidades, desenvolvemos várias estratégias, tanto para o interior da sala de aula, como para o que existe fora dela. Algumas das estratégias passaram pela realização de trabalhos tão práticos quanto possível, como por exemplo, a construção de manuscritos medievais ou a realização de visitas de estudo (fizemos duas ao longo do ano letivo com esta turma). Em relação aos trabalhos realizados com esta turma, falarei mais detalhadamente dos que dizem respeito aos meus temas, adiante neste trabalho.

Em suma, será consciente afirmar que a turma do 10º X demonstrou, ao longo do ano, uma postura pouco ativa, de parco interesse para com os conteúdos abordados e de curtas perspectivas de futuro. Contudo, ao longo do ano fomos encontrando conteúdos que geraram interesse e aprendizagem nos alunos, nomeadamente na realização de alguns trabalhos².

² Descrição que será realizada nos tópicos de desenvolvimento dos temas escolhidos.

1.2 A profissão de professor e a prática pedagógica

Pretendo que este tópico consista numa reflexão sobre a profissão docente, que trate as suas potencialidades, os desafios adjacentes e os condicionalismos com os quais a profissão convive.

Esta reflexão é baseada no que conhecia da profissão e, sobretudo, no que vi e experimentei no ano letivo que se cumpriu em 2018/2019.

Além disto, discorro, também, sobre a prática pedagógica supervisionada, fator fundamental deste mestrado de Ensino, e, paralelamente, experiência cimeira para o futuro profissional escolhido.

A profissão de professor contém em si, no plano da ação, desafios múltiplos. Em primeiro lugar, aquilo que me cativa neste ofício é o facto de ele permitir o confronto com dezenas, por vezes centenas, de interlocutores, diariamente. Não há dois alunos iguais e o facto de ser necessário preparar cada aula, cada momento de avaliação ou cada atividade a pensar nas singularidades de cada um destes indivíduos é aliciante. E esse é, ou deveria ser³, também, no meu ponto de vista, o trabalho fundamental do professor. Pensar em cada aluno como um ser individual e com necessidades diferentes, direccionar o trabalho no sentido coletivo, sem deixar de esmiuçar os conteúdos no sentido em que cada aluno de cada turma possa evoluir positivamente de uma forma constante.

Neste quadro, deve-se relevar que o primeiro ano de mestrado é fundamental, uma vez que as aulas permitem ganhar não só uma consistência teórica e de enquadramento legal da profissão, como fazem adquirir um conjunto de relatos acerca de experiências que servem para alertar e preparar o futuro professor estagiário. No meu caso, essas bases adquiridas foram muito importantes para conseguir perceber de modo mais assertivo a realidade do professor enquadrado na escola.

Posto isto, importa referir que o sucesso de um professor depende de vários fatores. Em primeiro lugar, creio que o professor necessita de ter uma relação saudável com os seus pares no contexto da escola. Ter todos os professores integrados e a trabalhar em conjunto significa uma mais-valia para qualquer escola, no sentido em que permite não só a alavancagem da

³ Entendo que o professor está colocado perante condicionalismos burocráticos, diretivos e outros que impedem a sua dedicação absoluta aos alunos.

qualidade de trabalho de cada um, como uma melhor resposta aos desafios interdisciplinares que se colocam. Neste ponto, diga-se que esta pretensão de maior interdisciplinaridade nas escolas pode representar um acréscimo de grande valor no interesse dos alunos. Não parece fazer sentido que as disciplinas estejam totalmente compartimentadas, uma vez que o conhecimento não se trabalha dessa forma e o mundo atual pede constantes relações entre assuntos. Acredito que a escola deve acompanhar este caminho.

A razão de tratar este assunto aqui é simples. Considero que devem ser os professores a tomar a iniciativa, sempre que possível e tendo a conta todos os condicionalismos existentes, de procurar trabalhar em conjunto com uma ou várias disciplinas existentes no currículo.

Este é, a meu ver, um dos maiores desafios que se colocam aos professores das próximas décadas.

O sucesso dos professores está dependente, também, de outros vetores. Como exemplo de grande importância, referimos que o sucesso de um docente está dependente da sua relação com os alunos das várias turmas. Não raras vezes, os professores confrontam-se com alunos que estão desmotivados para a aprendizagem, adaptados a um insucesso que, ao longo do seu percurso escolar, foram conhecendo. “Perante estes alunos, a tarefa dos professores é inglória ou, pelo menos, encontra-se, a maior parte das vezes, votada ao fracasso.” (Cosme e Trindade, 2002, p. 51).

No sentido de atenuar esta espiral de descontentamento, cabe ao professor a tarefa de fomentar uma relação saudável e comprometida com o tratamento dos conteúdos. Sérgio Pessoa Nassar, num trabalho chamado “O professor-ator ou o jogo de sedução na relação professor-aluno”, refere que “a sedução faz parte do processo de ensino-aprendizagem” (Nassar, 1993, p. 47).

Esta sedução consubstancia-se nos vários papéis que o professor deve representar de modo a conseguir que o aluno se interesse por assuntos que, normalmente, não se interessaria.

O docente deve, portanto, ser um elemento de motivação para o conjunto de alunos com quem trabalha e a quem se dirige.

A profissão tem, assim, de ser tratada com uma responsabilidade máxima, e deve ser reconhecida, por todos os integrantes da sociedade, como uma “profissão-motor” do meio onde se insere. Esse reconhecimento, diga-se, existirá tanto mais quanto maior for o compromisso de cada professor para com os alunos com que contacta.

Em relação à prática pedagógica supervisionada, guardo uma pluralidade de apontamentos que foram sendo retirados ao longo do ano letivo.

Para o sucesso do estágio, era necessária, além do trabalho individual, um núcleo de estágio coeso e solidário, bem como um orientador que nos direcionasse de uma forma coerente, dando algum espaço para o trabalho autónomo.

No plano pessoal, demonstro a minha satisfação por ter sentido que essas duas condições eram favoráveis. Os colegas do núcleo de estágio tudo fizeram, diariamente, para que a ajuda e a troca de ideias fossem uma constante. O orientador guiou-nos durante todo o processo, dando autonomia ao nosso trabalho, aceitando as nossas propostas e anotando-lhes lacunas quando entendeu necessário.

Aconteceu, portanto, uma conjugação perfeita para que o estágio decorresse da melhor forma nesse aspeto.

No início do ano letivo, confesso, deparei-me com uma realidade que, apesar de já conhecer, me pareceu impactante. É que um professor, ao longo de um dia de aulas, pode contactar com alunos que estão em fases completamente díspares do seu crescimento biológico, psicossocial e intelectual. Dar aula a uma turma do 7º ano, depois uma do 11º ano, depois uma do 9º ano, parar para almoçar e à tarde dar uma aula ao 12º ano e outra ao 8º ano é um cenário perfeitamente possível. É, ao mesmo, assustador quando pensamos na atividade diária da profissão. Como mudar radicalmente o teor comportamental e discursivo de hora a hora?

Esta característica da profissão foi a que mais me assustou na fase inicial do estágio. Pareceu-me humanamente impossível ser versátil ao ponto de atingir o sucesso neste quadro. Ao longo do ano letivo fui percebendo que esse desdobramento se consegue, pela prática, pela experiência que se adquire.

A primeira aula que lecionei consistiu numa abordagem inicial ao Egito Antigo. Não creio que seja fácil dar uma aula de História pela primeira vez. Para mim não foi. Aquilo que via como mais preocupante era o facto de os alunos poderem perguntar qualquer coisa, as curiosidades mais profundas. A sensação era de impotência inicial perante essa possibilidade.

A primeira pergunta que um aluno me colocou foi a propósito do Rio Nilo. “A perca do Nilo vem desse rio Nilo professor?” – a pergunta fez-me compreender duas coisas. Em primeiro lugar, o facto de os alunos poderem perguntar sobre qualquer pormenor de qualquer assunto não coloca pressão na profissão. Pelo contrário, alivia-a. Essa característica embeleza a

profissão, torna-a cativante. Em segundo lugar, vi *in loco* que os alunos procuram, constantemente, referências que conheçam para chegar aos assuntos que estão a ser tratados. Este pequeno episódio deu-me ânimo para o resto do ano letivo.

Neste ano letivo lecionei cinquenta e oito aulas de 50 minutos, divididos entre aulas de 7º ano e de 10º ano de escolaridade.

O tempo de aula passa, de facto, a correr. Essa foi uma realidade com a qual todos, enquanto membros do núcleo de estágio, nos deparámos e que traz uma dificuldade imediata, o problema da gestão do tempo.

Para mim, bem como para os meus colegas de núcleo de estágio, o tempo terminava cedo demais em muitas das aulas. Esta foi uma dificuldade que tive de ultrapassar ao longo do ano letivo. Contribuindo para uma melhor gestão do tempo e para uma melhor consolidação dos conhecimentos gerados em aula, decidimos, enquanto núcleo de estágio, elaborar fichas de síntese e autoavaliação, das quais vão constar alguns exemplos em anexo. Verificou-se, com a utilização destas fichas, uma melhoria visível na consolidação dos conhecimentos lecionados, bem como uma agradável participação dos alunos na parte final de cada sessão, uma vez que os alunos se esforçavam por demonstrar que tinham apreendido os conteúdos abordados.

Esta atividade foi uma das que me deu mais gosto de realizar em conjunto com os meus colegas.

Durante o ano letivo houve um esforço grande para que os estagiários vivessem o mais próximos possível da realidade docente. Nesse contexto, ajudámos na elaboração de testes, participámos em atividades da escola, tivemos contacto com os alunos for das salas de aula. E também tivemos esse contacto com outros docentes. A nível pessoal, uma das experiências que mais me marcou foi a participação em reuniões de conselho de turma. Destaco duas em que participámos. Uma foi relativa à turma do 10º ano, onde se discutiram as dificuldades dos alunos, onde nos foi solicitada a palavra para transmitirmos opiniões acerca de estratégias para melhorar o aproveitamento dos alunos. Essa reunião demonstrou, na prática, que os professores têm benefícios enormes se atuarem como um organismo coletivo na resolução de problemas.

Outra reunião de conselho de turma em que participámos e que quero realçar foi a reunião relativa à turma mais problemática do 7º ano que tínhamos em mãos. Essa reunião foi proveitosa no sentido em que se tratou de um enriquecimento pessoal em relação aos assuntos que são tratados no caso deste tipo de turmas. Ou seja, a constante tentativa de resolução de

problemas entre pares na turma, as conversas sobre situações pessoais ou familiares dos alunos, por vezes situações difíceis que, obviamente, interferem na sua vida académica, entre outras questões que me ajudaram a compreender que a profissão docente não está limitada a dar aulas.

De facto, houve atividades durante o ano letivo que gostei de realizar, ou ajudar a realizar, como foram os casos das visitas de estudo que realizámos, ambas com a turma do 10º ano, ao Mosteiro de Semide e ao Museu Nacional Machado de Castro. Num outro momento, destaco como momento positivo a preparação e realização do Sarau de final de ano da escola, onde, numa atividade de índole mais prática, pudemos contactar com a nossa reservada turma do 10º ano.

No entanto, uma atividade que quero destacar de forma mais pormenorizada consubstanciou-se na construção de um muro real, realizado no 1º Período, a propósito do Dia Internacional dos Direitos Humanos, 10 de Dezembro. A construção deste muro serviu de mote para a sensibilização da comunidade escolar em relação à profusão de muros por todo o mundo ao longo tempo, bem como o que a construção desses muros implica. Essa atividade encheu-nos de orgulho, no sentido em que toda a comunidade escolar, desde alunos a funcionários e outros professores, viram a ação como positiva⁴.

Inserida nesta atividade, fizemos uma ação onde os alunos das turmas do 7º X e do 7º Y tiveram a oportunidade de cantar em conjunto a música “Imagine”, de John Lennon. Ainda neste âmbito, fizemos um pequeno jogo com os alunos de toda a escola, espalhando vários códigos QR por várias zonas da escola, que os alunos deveriam abrir. A cada código correspondia um dos direitos humanos, juntamente com uma notícia relativa a uma situação ou local onde o referido direito não estava a ser cumprido. Foi, também, pedido aos alunos que respondessem à notícia, sugerindo uma forma de resolver o problema, fazendo com o que o direito humano em causa voltasse a ser cumprido. Recebemos, felizmente, muitas respostas, sendo que, na maioria delas, percebia-se que tinha havido um raciocínio envolvido.

Em suma, a realização destas atividades surpreendeu-nos pela positiva.

A realização desta e de outras atividades foi uma experiência muito interessante, bem como todas as aulas que lecionei. Nas aulas supervisionadas, existe sempre uma preocupação de não ter momentos de aula que possam não corresponder às expectativas do professor, ou dos professores, que assistem. No entanto, há situações que não conseguimos controlar. Na minha

⁴ Em anexo, coloco algumas imagens e documentos relativos à atividade desenvolvida.

primeira aula supervisionada pelas docentes da Faculdade, um pacote de leite rebentou na mochila de um dos alunos. Na segunda, os alunos, como se me estivessem a pregar uma partida, alhearam-se da sessão em quase todos os momentos da mesma. Na terceira aula, faltou a luz. Estas situações, caricatas, servem como exemplos para ilustrar algo que aprendi ao longo do ano letivo. Um professor de qualidade não é o que evita as situações inesperadas que ocorrem. Até porque nunca vão deixar de existir situações caricatas na sala de aula. Um professor de qualidade adapta a situação, utilizando-a em prol da aula ou, pelo menos, sem que a mesma seja prejudicada. E se a aula for prejudicada? Como fazer face a esse prejuízo? Eu creio, muito, que os alunos, no lugar de serem “trucidados” por uma aula que tenha corrido menos bem, devem ser alertados nas aulas seguintes, com diálogo e chamada de atenção. Penso que esta ação traz benefícios futuros. Obviamente, isto não é simples e, creio, só se adquire com a experiência. Contudo, penso que reagi de forma positiva face às situações adversas que iam surgindo.

Uma das coisas mais agradáveis na vida de um professor é sentir que os alunos trabalharam, com sucesso, os recursos apresentados, dentro das estratégias planeadas. Quando o material que o professor cria ou a aula que planeia desperta interesse e gera aprendizagem, o professor sente-se extremamente recompensado. Isso aconteceu comigo e com os meus colegas de estágio. Melhor ainda, é se essa sedução, que acima supracitei, for conseguida através da utilização de recursos que se inserem nos temas que o professor estagiário tem planeados para o seu relatório de estágio. Nos capítulos seguintes, citarei exemplos concretos desses acontecimentos.

Este ano letivo foi extremamente compensador. Embora lamente um pouco o facto de não ter trabalhado com uma turma de 9º ano, por exemplo, e, por isso, não ter explorado com elevado grau de aprofundamento, temas relativos à Época Contemporânea, fiquei muito feliz de ter trabalhado conteúdos em que não me sentia tão confortável.

Um outro ponto muito positivo foi o facto de poder trabalhar com turmas de níveis diferentes, no caso do 7º ano e do 10º ano. Isso permitiu-me explorar os conteúdos de uma forma mais detalhada, e de diferentes perspetivas.

Paralelamente a isto, anotei como positivo o facto de todas as turmas serem muito diferentes, mesmo aqueles que estavam no mesmo nível de escolaridade tinham dinâmicas diferenciadas. Esse fator obrigou-me a aprimorar as minhas estratégias, de modo a inserir os assuntos das várias maneiras que encontrei e que me pareceram corretas.

2. O texto literário no Ensino da História

Este capítulo marca a primeira incursão na relação entre o Ensino da História e o texto literário. Pretende-se, pois, demonstrar as possíveis relações entre os dois domínios, realçando a utilidade do texto literário no Ensino da História. Quando decidi sobre a utilização do texto literário no ensino da História, imaginei a sua utilização num plano reduzido, pouco abrangente. Via o uso de excertos de obras literárias com algum cunho histórico em sala de aula, com uma pequena reflexão sobre a relação entre História e Literatura. À medida que o caminho do estágio foi sendo trilhado, alarguei a minha perspetiva, não só do que seria utilização de conteúdo literário de cariz ou características históricas, mas, mais do que isso, sobre o que seria texto literário, quais as suas fronteiras, quais os limites, qual seria, ainda, a sua eficiência.

Em primeiro lugar, é clara a presença da literatura no decorrer da História, “por toda a Europa, desde o século XI, jograis itinerantes recitavam ou cantavam, muitas vezes de memória, versos feitos pelos próprios ou compostos por trovadores” (Nóbrega, 2014, p. 47). Este exemplo define a utilização de prolongamentos utilizados para despertar a emoção, a simpatia, a concordância.

Se o nosso olhar se dirigir para um passado mais distante, ou mais recente, vemos, em qualquer tempo e espaço, a presença do imaginário na modelagem das sociedades.

A História, enquanto ciência motora do estudo do passado, não deve ignorar o texto literário, no plano da sua intervenção contínua no tempo.

No Ensino da disciplina de História, no trabalho diário, na lecionação de aulas, os professores dialogam com a realidade existente no espectro atual, “hoje já não somos meros recetores e consumidores passivos de informações, mas seus emissores e produtores ativos. Já não nos basta consumir passivamente informações, mas queremos produzi-las e comunicá-las de modo ativo.” (Han, 2016, p. 27)

Esta é uma característica presente nos professores, mas, também, nos alunos. Todavia, por vezes pode não ser líquido que a aula ou a escola capacitem os alunos para que sejam produtores ativos de informação. Criar essa característica nos alunos depende da inculcação de um dinamismo que os faça voltar ao texto, trabalhá-lo, extraindo dele e produzindo a partir dele.

Os alunos estarão tão mais satisfeitos e desejosos de conhecer quanto mais perguntarem “e depois?” Esta pergunta traduz um fascínio que envolve a criança desde a mais tenra e que se mantém ao longo de toda a vida.” (Mattoso, 1999, p. 37).

Este interesse dos alunos na narrativa do texto ou da aula será prova cabal do interesse dos mesmos.

Entende-se, neste sentido, que o texto literário pode funcionar, nomeadamente no âmbito da História, como uma alavanca na relação entre professor-aluno e, mais do que isso, um propulsor de desejo para os estudantes quererem saber mais e melhor. Mesmo que haja, de certo modo, uma fuga à linha dos programas, esse processo enriquecerá a construção intelectual dos alunos e servirá de elo de ligação entre os conteúdos. Sobre isto, diz-nos Augusto Monteiro:

Mesmo que os programas não o prevejam, o professor pode (e deve) articular e entretecer a dimensão da “racionalidade” com as da “imaginação” e do “imaginário”, lançando mão de conteúdos apropriados, de atividades e estratégias imaginativas e adequadas (Monteiro, 1997, p. 16).

O facto (indissolúvel) de os alunos viverem rodeados das circunstâncias do tempo atual

onde os *Media* desempenham um papel fundamental [...] dando lugar ao aparecimento de uma perfusão de discursos torna necessário que os alunos adquiram competências de leitura e interpretação que lhes permitam pensar criticamente o mundo que os rodeia (Gomes, 2009, p. 19).

O texto literário no Ensino da História pode, assim, ser palco de desenvolvimento de múltiplas valências que permitam alcançar os objetivos traçados para determinado ano letivo.

E as crianças ou adolescentes, ou seja, os alunos, estão dispostos a ler? Esta questão trouxe-me dúvidas no decorrer do meu trabalho. Aparentemente, os alunos não estão, de modo nenhum, predispostos a ler livros⁵, pelo que o sucesso de atividades em torno do texto literário dependia do grau, claramente, do entusiasmo que se colocasse na esfera do referido texto.

Neste contexto, devemos ter em consideração que “[...] cada pormenor irrelevante, cada acontecimento que nos afasta do ritmo da história, faz o nosso entusiasmo arrefecer um pouco” (Egan, 1994, p. 37).

⁵ Numa aula que tive com os alunos do 7º X antes da primeira abordagem ao texto literário no Ensino da História, perguntei-lhes quando tinha sido a última vez que tinham lido um livro fora do âmbito escolar. Numa turma de 20, houve duas alunas a dizerem que estavam a ler um livro e liam com regularidade. Os outros 18, não se lembravam da última leitura “prazerosa” que tinham realizado.

É muito claro, portanto, que cada texto ou excerto de texto literário colocado ao serviço do Ensino da História deve ter um enquadramento que faça sentido no espectro sociológico em que os alunos estão inseridos, nomeadamente na sua estrutura intelectual. O texto não pode ser pouco empolgante, sob o risco de os alunos se desinteressarem por ele (ou mesmo nunca chegarem a ganhar interesse), mas também não pode ser confuso, não pode estar fora da sua compreensão, seja ao nível da linguagem utilizada, ou mesmo no plano da estrutura ficcional criada. Assim, o texto deve chegar a um ponto de equilíbrio ideal para a criação e continuidade de entusiasmo nos discentes.

Sobre isto, acrescenta-se ainda que

todo e qualquer documento – escrito ou não escrito (iconográfico) - para ser didático, deve estar adequado ao nível (e interesse) dos alunos, aos objetivos que se desejam atingir, aos conteúdos que se pretendem estudar e às estratégias em que o seu tratamento e a sua exploração se inserem (Monteiro, 1997, p. 9).

Ainda em relação a este assunto, refira-se que os alunos podem não ter, na generalidade, hábitos de leitura a partir de livros, no sentido formal. Mas terão deixado de ler? Não têm acesso à leitura por outras vias que não o livro? Afirma-se, sobretudo, que “[...] não se pode confundir resistência ao livro com resistência à leitura em geral. Não se lê é o que nós achamos que se devia ler, o que queríamos que se lesse.” (Monteiro, 1997, p. 24). Neste contexto, é ponto estruturante do professor de História, bem como de outras disciplinas, chegar a um convívio feliz entre aquilo que os alunos leem e o que o currículo lhes pede que conheçam.

Este trabalho é tanto melhor, creio, quanto mais for integrado no quotidiano académico, em atividades simples e coerentes, que procurem o cumprimento de objetivos definidos previamente.

O que estará em causa será uma abertura de perspetiva em relação à presença de elementos que atualmente se pedem aos alunos, como a autonomia, o trabalho colaborativo e, sem dúvida, a estimulação da criatividade e da imaginação.

Na verdade, para que os alunos desenvolvam a sua criatividade e imaginação, é necessário que eles contactem com prolongamentos dos conteúdos, utensílios que permitam ver para além do que é necessário aos momentos de avaliação. Tenha-se em conta, assim, que “[...] a imaginação é um modo de aprendizagem poderoso e negligenciado, sendo necessário repensar os currículos e as práticas de ensino com uma apreciação diferente das capacidades intelectuais da criança, com particular relevo para a imaginação” (Egan, 1994, p. 32).

O texto literário pode ser, no âmbito da História, um catalisador muito eficaz para a apreensão dos conteúdos requeridos. Monteiro salienta que “[...] há muitos textos literários [...] que poderão, pelo apelo ao imaginário, ficar indelevelmente no “lado doce da memória...” (Monteiro, 1997, p. 31).

Neste ponto, é crível que os alunos se possam interessar com maior furor e entusiasmo por aquilo que os emociona. Esse fator, o de não ficar indiferente pela forma como os conteúdos são demonstrados, pode ajudar a garantir que os alunos os memorizam e, mais importante, sabem ter sobre eles uma análise crítica e escorreita. Aqui, o papel do professor é, também, o de mediador, estimulando os alunos a adquirirem a destreza intelectual de, no plano da ficção, conseguirem separar o que é acessório daquilo que é fundamental para o alargamento do seu conhecimento.

Neste contexto, para que o trabalho do professor seja exequível e auxilie à construção da aprendizagem, o professor deve garantir várias opções relativamente aos materiais que seleciona para a componente didática e, diga-se, “documentos literários (textos ficcionais) podem ser excelentes documentos didáticos a utilizar pelo professor de História” (Monteiro, 1997, p. 31).

Mas que opções são viáveis quando conversamos com os alunos a partir de um ou vários textos de carácter literário?

Os caminhos possíveis são muito variados.

Podemos querer que exercitem a familiaridade com materiais diversos e aprendam a compará-los; ou que identifiquem conceitos em vários materiais escritos, com sentidos convergentes ou divergentes, ou, pelo contrário, que escolham os textos que confirmam uma ideia apresentada e excluam os outros (Roldão, 2009, p. 62).

Podemos, ainda, utilizar o texto ou o excerto de texto como ponto de partida para a construção de uma ideia-chave. Podemos pedir sínteses a partir de textos ou podemos, até, pedir a produção de texto literário com base histórica e trabalhar a partir do material produzido pelos alunos.

Estas atividades, como outras no plano da utilização do texto de carácter literário, contribuem para o “crescimento da experiência cognitiva sobre os padrões ou fórmulas de interpretação do passado, que favorecerão [...] a capacidade de argumentação, a descoberta das razões que envolvem teorias sobre a História e a compreensão da validade e relevância da disciplina” (Moraes, 2013, p. 2).

O local primordial para este trabalho com o texto será, sem dúvida, a escola. É à escola que se deve remeter a responsabilidade de descobrir meios, processos e formas de os alunos terem um contacto diário com a Literatura e o Livro (Monteiro, 1997, p. 25/26).

3. Os recursos audiovisuais no Ensino da História

3.1 O cinema como recurso didático

Este relatório procura demonstrar, através da observação e da prática, que os alunos possam apreender dados, gerar aprendizagens e mobilizar conceitos a partir de recursos didáticos diferenciados, criativos e entusiasmantes.

Os recursos que aqui se apresentam têm em comum a característica de todos eles se guiarem por estes vetores. Qualquer material selecionado para os alunos deve ter algo de impactante e surpreendente. E deve problematizar. Esse é, na verdade, o ponto mais importante. A tentativa de problematizar foi feita, também, no capítulo anterior, com a utilização do texto literário. A intenção é, precisamente, abrir aos estudantes um leque de perspectivas, de caminhos que estes possam seguir no sentido da captação dos conteúdos abordados.

Mas nem tudo é passível de ser material didático. Para o ser, deve ter correspondências ao que se está a estudar, deve relacionar-se com os conteúdos.

Uma questão importante, neste sentido, é compreender se o cinema pode ser um recurso didático na disciplina de História ou, pelo contrário, uma adição negativa à aula, que não é útil, um mero entretenimento e ocupação do tempo.

Reigada refere que

No panorama internacional, este campo conheceu progressos significativos, sobretudo na década de 1970, com os trabalhos do historiador Marc Ferro e do sociólogo Pierre Sorlin, que começaram a problematizar a função do cinema no campo do conhecimento histórico enquanto fonte primária (Reigada, 2013, p. 20).

Esta perspetiva enquadra-se na História Nova, que admite a utilização de materiais mais diversificados na construção da História. Essa diversificação incluiu o cinema. “A capacidade de atração do cinema e a hegemonia da imagem nas culturas modernas leva a que muitos historiadores se interroguem sobre a possibilidade (e os desafios) de tornar o filme um veículo de comunicação da História [...]” (Trindade e Ribeiro, 2016, p. 28).

Porém, o facto de o cinema ser visto como útil à construção do conhecimento histórico não pressupõe, por si só, que seja preponderante para uso didático. Para isso, é necessário que apresente condições científicas, pedagógicas e, até, psicológicas. No decorrer da minha

pesquisa sobre o tema, percebi que a discussão em torno da utilização do cinema no contexto didático era mais longa do que julgava.

Em 1973, dizia-se que o “cinema como instrumento didático encontra sua justificação psicológica fundamentalmente a três níveis: ao nível da aquisição de conhecimentos, ao nível da empatia e ao nível das relações interpessoais” (Gomes, 1973, p. 7).

Esta percepção de que o cinema tinha valências de justificação psicológica para a sua utilização no contexto didático surpreendeu-me pelo tempo em que surgiu. No entanto, o que se deve realçar é que estamos perante um exemplo claro de que há muito tempo a temática vem sendo falada, ou seja, não estamos perante uma novidade.

Sobre este assunto, o mesmo autor argumentava que o cinema estimulava a criatividade, a capacidade de investigação e o espírito crítico (Gomes, 1973, p. 10).

De facto, o poder do cinema é hoje reforçado pelos autores, nas suas mais diversas facetas. “O cinema é hoje tão visual quanto oral, quero dizer sonoro, e o seu funcionamento diz respeito, tanto aos olhos quanto aos ouvidos” (Lopes, 2007, p. 21).

O cinema consegue chegar ao recetor de diferentes formas. Quando vemos um filme, reparamos no lugar e no tempo em que o filme acontece. A adição da imagem é fundamental neste processo. “A imagem é nos nossos dias uma verdadeira fonte de conhecimento e de informação e como tal é necessária uma “alfabetização” da mesma, pois só dessa maneira é que nos podemos defender dos erros das mensagens [...]” (Tavares, 2011, p. 14).

Ainda neste sentido, como argumenta Alberto Branco (2002, p. 110), é fundamental que se comunique através de uma linguagem onde a palavra e a imagem em movimento têm um espaço comum, o que enriquece o processo de aprendizagem e compreensão.

Diga-se, então, que os alunos necessitam, cada vez mais, que os conteúdos lhes cheguem numa linguagem híbrida, multidimensional e multifacetada.

3.2 O cinema como recurso didático no Ensino da História

Em Setembro de 2018, no início do ano letivo, tencionava que o tema do meu relatório de estágio fosse apenas sobre o uso do texto literário no Ensino da História. Com o decorrer das aulas, fui percebendo que os alunos necessitam de uma diversidade de estímulos durante o tempo letivo. Sobre isto, refira-se que “da mesma forma que é estimulada a leitura de livros e textos, também a leitura e interpretação cinematográfica deveria ser alvo do mesmo tipo de estímulos” (Pereira, 2012, p. 7).

Na realidade, a atualidade reflete uma constante necessidade de os alunos documentarem o que veem. Isso é observável pelo que fotografam, pelo que filmam e pelo que partilham entre pares. Neste contexto, “é inegável o alcance e a popularidade adquiridos pelo cinema nos dias de hoje, a ponto dele ter-se tornado num dos elementos centrais da vida cultural, intelectual e informativa do homem moderno” (Nóvoa, 1995, p. 7).

A utilização da ferramenta do cinema no Ensino da História e, num plano mais abrangente, na escola, conhece, hoje em dia, muitos e consideráveis pontos de vista. Tavares (2011) refere-se ao cinema como um poderoso meio de formação cultural (Tavares, 2011, p. 12).

Reconhece-se ao cinema uma legitimidade de explicar discursivamente o passado, trabalhando, neste contexto, os espaços e os tempos históricos (Trindade e Ribeiro, 2016, p. 29).

Sabemos que a prática do cinema, a forma como se produz e se realiza, tem mudado ao longo do tempo, “muito à semelhança do percurso epistemológico da História, também o cinema, ao longo do tempo, deixou de narrar para começar a explicar e problematizar o seu mundo, o seu tempo, os seus fenómenos” (Reigada, 2013, p. 45).

Esta perspetiva indicia um encontro positivo com a História enquanto ciência e, além disso, enquanto disciplina detentora de conteúdos que se querem, todos eles, recebidos com espírito crítico e capacidade análise e o cinema, arte sobre a qual se pressupõe um desejo de ser um agente que, de uma forma dinâmica, problematize.

Sobre isto, Martinez-Salanova refere que “ver cine assiduamente [...] beneficia la adquisición y perfeccionamiento de las capacidades perceptivas y por lo tanto los instrumentos de codificación, asimilación e recuperacion de los conocimientos, potenciando el pensamiento

crítico. El sentido de lo artístico es permanente, y como tal debe potenciarse permanentemente” (Sanchez, 2003, p. 49).

O mesmo autor abre uma porta à utilização do cinema para a reflexão sobre os acontecimentos. De facto, percebemos que, para compreenderem os conteúdos que lhes são apresentados, os alunos precisam de ter momentos de reflexão, fator que contribui para a assimilação de conhecimentos.

Ainda assim, Reigada (2013) alerta para o facto de poder existir um desfasamento de hábitos culturais na aprendizagem da História através do cinema. “Estamos culturalmente habituados a ler História, não a ver História. Não podemos esperar do filme aquilo que esperamos de um livro.” (Reigada, 2013, p. 45).

Diremos, pois, que a utilização de um filme em contexto de sala de aula, requer especial orientação. “Por ser um recurso rico, portador de diversas linguagens e conteúdos, o cinema necessita, em nosso entender, que na sua utilização como recurso didático se efetue orientação à vinculação do mesmo.” (Pereira, 2012, p. 27).

Sobre o assunto, acrescenta-se que um filme pode responder às questões que a respeito dele se coloquem, tendo em conta o espaço e o tempo histórico no qual se enquadra (Nova, 1996, p. 2).

É, portanto, compreensível, que a inserção do cinema no Ensino da História tenha o seu sucesso dependente de uma habituação que deve ser, gradativamente, incluída na sala de aula e nos alunos.

Neste contexto, é crucial salientar que os alunos entendem, de modo mais imediato, o livro como utensílio de trabalho e o filme como ferramenta de lazer. Nas três turmas de 7º ano com que trabalhei, fiz aos alunos a mesma pergunta numa das primeiras aulas. “Agora vamos ler um excerto de um livro ou ver um filme?” – a resposta foi, sempre, ver um filme, em unísono. O que não é demonstrativo, diga-se, que os alunos não atinjam momentos de felicidade através do livro⁶. No entanto, depreendi, também por essa via, que não têm, ainda hoje em dia, a perspetiva imediata de que um filme possa ser um recurso que o professor vai utilizar em contexto didático⁷.

⁶ No capítulo intitulado o texto literário no Ensino da História, demonstrei vários momentos em aula onde a utilização do texto literário se revelou uma ferramenta pedagógica entusiasmante.

⁷ Neste caso, refira-se que não há falta de vontade de aprender por parte dos alunos. No entanto, durante uma aula os alunos sentem a necessidade de não ter, em todos os momentos, a carga emocional de ter de apreender uma

Reigada aponta a frequência com que se sugere, nos manuais escolares, o filme como proposta de atividade. No caso dos alunos do 7º ano de escolaridade, o filme é sugerido apenas em 19% das possíveis atividades (Reigada, 2013, p. 91).

Considera-se, portanto, que existem, ainda, diferentes níveis de habituação no que respeita ao livro e ao filme.

O filme propõe, pois, algo diferente do livro. No cinema o recetor vê o que lhe chega e, assim sendo, não necessita de criar a imagem no seu pensamento. “O cinema é a arte de ver. Não cria a ilusão: torna a ilusão uma realidade, realiza-a” (Faria, 2001, p. 19).

Essa diferença entre o filme e o livro é, sem dúvida, de salientar, uma vez que modifica, invariavelmente, os meios de receção e, por isso, modifica também os meios de análise. Assim, no contacto com o cinema, os alunos recebem informações que são enviadas nessa linguagem mais rematada (não obrigatoriamente mais rica) e mais próxima dos estímulos atuais que têm no seu quotidiano. O cinema preenche, ainda, uma das necessidades proeminentes ao Ensino da História, precisamente pelo poder de realizar, de recriar, permitindo aos alunos que possam atribuir uma significância visual a conteúdos que são, na esmagadora maioria das vezes, acontecimentos datados de espaços temporais aos quais eles são completamente alheios. Assim, um filme interage com os alunos, “despertando neles sentimentos de identificação com a personagem que estão a ver na tela” (Reigada, 2013, p. 64).

Ainda sobre as personagens, diga-se que no livro a personagem pode ter uma descrição física e psicológica, mais ou menos detalhada, mas sempre com o espaço óbvio à imaginação do leitor para lhe dar corpo. Pelo contrário, no cinema, “o actor materializa a emoção, dá voz à palavra, confere um corpo ao arquétipo.” (Faria, 2001, p. 20).

Na relação do cinema com o Ensino da História importa, assim, uma seleção concertada do filme que se decide apresentar aos alunos. “O professor pode efectuar uma avaliação criteriosa dos aspectos essenciais ou mais relevantes para a aula que o filme disponibiliza e assim, focalizar a atenção dos alunos para os mesmos” (Pereira, 2012, p. 26).

Esta avaliação criteriosa deve ter em conta, também, a intenção do filme. Segundo várias opiniões, “[...] o filme tem sempre uma intenção. Por vezes é manifesto um objectivo de

conjugação de conceitos e conteúdos. Foi nesse sentido que entendi a preferência (fervorosa) inicial deles por ver um filme durante a aula, ao invés de ler um excerto de um livro. Uma necessidade grande de espaçar essa pressão de ter que apreender conhecimento.

propaganda directa, ou seja, pretende produzir “a sua história”, uma “história institucional” (Torgal, 2011, p. 16).

É essencial entender, também, que um filme não representa o real, mas sim uma visão parcelada⁴⁵ do real, contruída por quem cria ou produz o filme. Perante isto, a chegada do recurso do cinema à sala de aula implica que se faça junto dos alunos uma distinção entre o real e a visão do real que lhes for apresentada.

Da minha experiência do ano letivo de estágio, o que pude retirar foi que, no cômputo geral, as turmas reconhecem, com relativa facilidade, a existência do real e, por outro lado, as representações do real. Compreendem, ainda, que há representações do real, sustentadas num maior estudo histórico do que outras, nomeadamente no que diz respeito aos chamados “filmes de época”. Os alunos sabem, no geral, e depois do estudo sobre um determinado tema, identificar, num filme, erros históricos, anacronismos ou acontecimentos sobre os quais há dúvidas da sua ocorrência⁸.

É, desta forma, sintomático que a utilização do cinema no Ensino da História pode potenciar análises mais críticas, mais aprofundadas em relação aos conteúdos e, ainda, pode dar aos alunos uma visão mais aproximada da realidade. “A relação cinema-história serve para desenvolver os instrumentos fundamentais do trabalho intelectual, universais ao processo de elaboração de conhecimento e à sua difusão” (Nóvoa, 1995, p. 8).

Será importante, neste momento, refletir sobre que utilizações dar ao cinema, que opções de filmes seleccionar, que opções tomar a partir do visionamento do filme, ou de parte do filme, seleccionado. No caso, o essencial será responder à pergunta: por que meios retirar proveito do cinema para a aprendizagem da História?

José Lopes dá uma primeira perspetiva sobre o tema: “Após o filme posso, ou não, colocar no quadro algumas palavras-chave, apenas com o intuito de estimular a discussão, esta flui melhor, os alunos tornam-se mais interessados e participativos” (Lopes, 2007, p. 25).

Este relato indicia que alguns alunos, ou mesmo todos, necessitam, mesmo depois do visionamento do filme, de uma lista de conceitos que possam interligar com o que viram, no sentido de, assim, relacionar o recurso utilizado com os conteúdos. Não se pense, portanto, que o papel do professor desaparece quando o filme começa na sala de aula. Tanto quanto o filme,

⁸ Esta exposição de ideias será sustentada nos próximos tópicos com relatos sobre experiências pedagógicas realizadas.

outros exemplos da utilização de imagens em movimento foram utilizados, como por exemplo trailers de videogames, que têm a vantagem específica de, por serem respeitantes a jogos que os alunos usam recorrentemente, lhes são familiares à partida.

3.3 O papel do professor de História na seleção dos recursos didáticos – o caso concreto do cinema

O professor, enquanto decisor do que acontece no espaço da aula, tem um papel fundamental na escolha de recursos para utilização pedagógica.

Essa escolha, no que diz respeito ao cinema, adensa-se, uma vez que tem múltiplos vetores a ter em conta, na minha perspetiva. Em primeiro lugar, creio que se torna essencial ter em conta a adequação do filme ou do trecho de filme que se quer exibir, à turma que o vai visionar. Por exemplo, no ano letivo do meu estágio, houve trechos de filmes que escolhi usar como recurso didático numa das turmas, no caso, o 7º X, e nas outras não, uma vez que entendi que aquela turma em concreto se encontrava num estado de amadurecimento diferenciado.

Neste sentido, parece fundamental procurar compreender se determinado recurso cinematográfico vai ao encontro das necessidades de aprendizagem da turma, e isso consubstancia-se em verificar os estados de amadurecimento dos alunos, da relação dos mesmos com os conteúdos, tendo em conta que os alunos apreender melhor uns conteúdos do que outros, e da qualidade e capacidade que os próprios filmes possam ter, no sentido de serem, ou não, agentes de problematização.

No caso do texto literário, o professor pode, em algumas circunstâncias, produzir os próprios recursos didáticos⁹, como no caso da música, o professor pode, no limite, produzir materiais para usar em contexto pedagógico. O caso do cinema é aquele em que será, provavelmente, mais difícil o professor produzir material. É claro que se pode filmar monumentos ou pequenas situações dramatizadas e mostrar em aula, mas o filme, o cinema científico, é material impensável de produzir.

Entende-se então que, dos três temas tratados neste relatório, o cinema é aquele em que o professor está mais dependente do material existente, e isso vai marcar definitivamente o seu

⁹ Augusto Monteiro demonstra-o, na sua obra *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didático* (1997).

processo de seleção. No entanto, o professor tem, hoje em dia, ferramentas tecnológicas ao seu dispor que lhe permitem “manusear” o recurso. Ou seja, o professor pode, atualmente, condensar os trechos de filme que parecem mais apropriados à utilização, pode legendar, pode, até, retirar ruídos ou vozes. Pode pausar o filme e colocar questões aos alunos durante a pausa.

Quer isto dizer que, da mesma forma que o cinema evoluiu no sentido de problematizar, facto ao qual já se fez referência, também a forma como os professores trabalham os recursos cinematográficos tem vindo a evoluir ao nível das estratégias, e assim deve continuar, com o intuito de acompanhar as necessidades pedagógicas dos alunos.

Penso que esta constante e contínua adequação entre o recurso didático em causa, o de conteúdo cinematográfico, e as formas como os alunos melhor recebem o conhecimento que tal recurso pretende gerar, é essencial para que a utilização do cinema no Ensino da História consiga ser e manter-se rica, atual e interessante.

4. O texto literário e o cinema – aplicações didáticas

Durante o ano letivo de 2018/19, ano de estágio, utilizei vários recursos para utilização didática nas minhas aulas de História. É algum desse trabalho que coloco neste relatório, com o propósito de fundamentar a perspectiva de que muito importante para os alunos terem contacto com os conteúdos também através do texto literário e de recursos audiovisuais, embora tenha constatado que, obviamente, estes não podem ser os únicos meios (nenhum pode) de transmissão ou apoio à construção de conhecimentos.

Na utilização do texto literário nas aulas de História, foi necessário ter o cuidado imediato de seleccionar excertos que, por um lado, não fossem desvirtuados dos conteúdos em estudo nos determinados momentos e, por outro, uma vez que a maioria das turmas com as quais o trabalho foi realizado eram do 7º ano de escolaridade, escolher excertos que não fossem demasiado alargados ou demasiado incompreensíveis para o público ao qual se destinavam.

Alerte-se, ainda, para o facto de a realização destas atividades ter sido fundamental para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos, nomeadamente na apreensão do que o texto diz ao leitor. “Isto não significa que sobre um texto se possa fazer uma única conjectura interpretativa. Em princípio podem fazer-se infinitas” (Eco, 2004, p. 38).

Neste quadro, não é errado referir que, nas várias interpretações que os alunos fizeram dos textos que, ao longo do ano, lhes foram sendo apresentados, existiram conjeturas levantadas que nada acrescentavam à aula. No entanto, além de esse ser um risco que se corre com qualquer tipo de material que se utilize na aula de História, é necessário salientar que “entre a inacessível intenção do autor e a discutível intenção do leitor existe a intenção do texto que refuta uma interpretação insustentável” (Eco, 2004, p. 132).

É nesta problemática que o professor de História deve funcionar como mediador das interpretações dos alunos, ajudando a limar as interpretações que fogem à referida interpretação que o texto pretende.

Posto isto, este capítulo servirá para apresentar alguns dos textos que foram colocados à disposição dos alunos, bem como para explicar de que forma é que esse processo se deu em aula, quais as reações dos alunos e os contributos que daí advieram para que se gerasse

conhecimento e, também, qual o trabalho que os alunos produziram de forma autónoma nestes contextos.

Aqui, serão colocados alguns excertos de texto que foram utilizados como material de trabalho e que, por isso, serão indispensáveis à compreensão deste relatório. Por outro lado, fichas onde os textos estão inseridos ou qualquer outro “material de origem” será remetido para os anexos.

O primeiro material do qual aqui fazemos eco faz parte da obra de Ken Follet, *Pilares da Terra*.

Esta obra foi publicada pela primeira vez em 1989 e trata-se de um romance passado no século XII. Desde o primeiro momento que tomei contacto com ela, vi-lhe uma utilidade pedagógica muito vasta, nomeadamente pelos seus momentos descritivos. “Pilares da Terra” foi uma obra trabalhada com todas as turmas que lecionei, todas elas no âmbito do estudo da arte gótica. As descrições detalhadas que Follet traça acerca das linhas da Catedral, da ideia de verticalidade, das razões para as construções, da sociedade envolvente, permitiram retirar vários excertos da obra e analisá-los com os alunos no contexto da exploração de conteúdos.

O primeiro exemplo de texto utilizado em aula foi o que aqui deixo, trabalhado com alunos do 7º ano:

Encontravam-se no interior do perímetro fechado da catedral, que ocupava toda a zona noroeste da cidade circular. Tom deixou-se ficar alguns instantes a admirar o cenário. Só de o ver, ouvir e cheirar, sentia-se tão animado como num dia cheio de sol. Quando chegaram atrás da carroça carregada de pedra, iam outros dois carros a sair vazios. Em telheiros alinhados ao longo das paredes exteriores da catedral, viam-se pedreiros a esculpir blocos de pedra, com cinzéis de ferro e grandes martelos de madeira, em formas que seriam depois montadas para constituir cornijas, colunas, capitéis, fustes, contrafortes, arcos, janelas, ombreiras, pináculos e parapeitos.

Documento 1 – Pilares da Terra, p. 45

Este excerto foi apresentado a duas turmas do 7º ano, 7º X e 7º Z. Relembre-se, aqui, que a turma do 7º X era a turma mais homogénea, com uma generalidade de alunos que se esforçavam por alcançar boas notas.

Aos alunos do 7º X foi distribuída uma ficha, que está presente nos anexos, onde constava o referido excerto. Pediu-se uma primeira leitura, silenciosa. De seguida, pedi para pensarmos em conjunto sobre aquilo que tratava o texto. A participação foi imediata,

começando por “é sobre um homem que está feliz por ver pedreiros trabalhar”, ou “estes carros que veem no texto não são os carros de hoje, pois não?”. Respondi às questões levantadas e propus que se concentrassem na descrição que estava a ser feita por quem escreveu o texto. As segundas intervenções foram, sem dúvida, mais proveitosas. “O texto fala sobre a construção de uma catedral!”. A partir daqui, conseguimos conversar sobre as dificuldades envolventes à construção de uma catedral, nomeadamente na angariação de matérias-primas, sobre os muitos trabalhadores que sempre estariam envolvidos na construção, e, também, no longo tempo que a construção da catedral exigia.

Depois desta útil conversa com os alunos, pedi aos alunos duas tarefas simples, presentes nas fichas distribuídas. A primeira consistia em identificar, de entre os elementos presentes no texto, aqueles que eles já conheciam de outras matérias que já tivéssemos trabalhado ao longo do ano.

Fiquei agradavelmente surpreendido por, genericamente, se recordarem de elementos como capitéis, fustes ou colunas.

A outra tarefa consistiu em, a partir de uma imagem que eu projetei, identificar os elementos típicos da catedral no texto que tinham lido.

Essa identificação não foi, já, tão simples, uma vez que ainda estávamos numa fase introdutória da matéria. No entanto, os alunos conseguiram vislumbrar alguns dos elementos com referência textual.

Aqui, saliento o cumprimento de determinados objetivos propostos com a utilização do texto literário na aula de História, como por exemplo a relação entre os assuntos tratados no estudo de épocas anteriores à que ali se tratava.

Na turma do 7º Z o trabalho realizado divergiu um pouco. Recorde-se que a turma do 7º Z era a turma do 7º ano com mais dificuldades. Uma turma com alunos desinteressados pelos assuntos, pouco maduros e que aproveitavam a frequência na escola e, concretamente, nas aulas, para socializarem com os colegas. Assim, o trabalho foi apenas de ler o texto e identificar, na imagem projetada, os elementos, bem como indicar as suas funções, numa perspetiva de consolidar a matéria estudada. Refira-se que nesta turma, a utilização dos recursos literários e audiovisuais serviu, em muito, para consolidar a matéria dada, de uma forma leve, que lhes captasse a atenção dos alunos.

Creio que, em ambas as atividades, a utilização do excerto acima mencionado teve os efeitos desejados, ou seja, contribuir para gerar curiosidade e aprendizagem, com alguma empatia por elementos textuais, como a personagem mencionada no excerto, e com o

estabelecimento de pontos de contacto entre o que tinham lido no texto e o que podiam identificar na imagem projetada.

Um segundo exemplo ao qual pretendo aqui fazer referência é, também, um excerto de “Pilares da Terra”, este trabalho não só com uma das turmas do 7º ano como também com a turma do 10º ano. Esta turma, como já foi acima referido, apresentava um nível, genericamente, de parco desenvolvimento de ideias, pelo que tivemos de optar, enquanto núcleo de estágio, por criar, sempre que possível, paralelismos entre os conteúdos que lecionávamos, pontos de comparação que permitissem aos alunos analisar criticamente os conteúdos. O excerto que aqui coloco enquadrava-se, exatamente, neste objetivo:

Na época em que a antiga Catedral de Kingsbridge fora construída, os pedreiros assentavam a robustez do edificio em paredes grossas, e haviam timidamente inserido janelas minúsculas que mal permitiam a entrada de luz. Os construtores modernos entendiam que a robustez de um edificio dependia mais da sua verticalidade e do alinhamento correcto das suas paredes.

Documento 2 – Pilares da Terra p. 58

O texto foi distribuído pelos alunos, numa ficha, também presente em anexo, que pedia para, após a leitura, anotar cinco características marcadamente do Românico e cinco características marcadamente do Gótico.

Os alunos realizaram esta atividade a par com um/a colega.

Depois de realizarem a atividade com o colega do lado, foi pedido aos alunos que transmitissem à turma algumas das características que mencionaram.

Desse trabalho coletivo, surgiu uma tabela com várias características do Românico e do Gótico.

Tabela 1 – Quadro comparativo Românico/Gótico

Românico	Gótico
<ul style="list-style-type: none"> • Horizontalidade • Sombrio/Penumbra • Paredes fechadas, grossas, com fortalezas • Altura reduzida • Arco de volta perfeita e abóbada de berço • Introspeção • Deus com significado interior/reflexão/ silêncio 	<ul style="list-style-type: none"> • Verticalidade • Luz/ Alegria • Paredes abertas com vitrais mais ligeiros e delicados • Edifícios altos, marcados com elementos arquitetónicos que evidenciam esta característica (pináculos, torres) • Arco quebrado (em ogiva), abóbadas de nervura, arcobotantes e contrafortes para suportar a altura das paredes • Expressão para o exterior • “Deus é luz”

Esta tabela foi construída rigorosamente apenas com contributos dos alunos, tendo o texto como primeiro ponto de partida, e sem recorrer a nenhum outro elemento de informação.

Creio que, por isto, esta atividade de aula teve um grande sucesso, uma vez que envolveu a participação de todos e serviu para os alunos compreenderem que o seu trabalho conjunto teve um resultado digno de servir de elemento de consolidação destes temas.

Outros trabalhos, nestes moldes, foram realizados durante o ano letivo, com outras obras que se relacionavam com os conteúdos abordados, fundamentalmente no 7º ano de escolaridade (ver anexos).

Ainda no contexto da utilização do texto literário na disciplina de História, irei descrever outras experiências pedagógicas desenvolvidas.

Uma destas experiências enquadra-se no contexto das atividades que realizámos, enquanto núcleo de estágio, para as comemorações do 25 de Abril.

No meu caso concreto, escolhi um pequeno excerto da obra *Manual de Pintura e Caligrafia*, de José Saramago. O texto foi distribuído aos alunos das turmas do 9º ano de escolaridade, com o auxílio dos respetivos professores de História.

O objetivo era que os alunos lessem o excerto e que, depois de o compreenderem, escrevessem sobre ele.

O regime caiu. Golpe militar, como se esperava. Não sei descrever o dia de hoje: as tropas, os carros de combate, a felicidade, os abraços, as palavras de alegria, o nervosismo, o puro júbilo. Estou neste momento sozinho: M. foi encontrar-se com alguém do Partido, não sei onde. Vai acabar a clandestinidade. O meu auto-retrato já esta muito adiantado. Dormíamos em minha casa, M. e eu, quando o Chico, noctívago, telefonou, aos gritos, que ouvíssemos a rádio. Levantámo-nos de um salto (estás a chorar, meu amor?): «Aqui Posto de Comando das Forças Armadas. As Forças Armadas portuguesas apelam para todos os habitantes da cidade de Lisboa...» Abraçámo-nos (meu amor, estás a chorar), e embrulhados no mesmo lençol, abrimos a janela: a cidade, oh cidade, ainda noite por cima das nossas cabeças, mas já uma claridade difusa ao longe. Eu disse: «Amanhã vamos buscar o António.» M. apertou-se muito contra mim. «E um dia destes dar-te-ei uns papeis que aí tenho. Para leres.» «Segredos?», perguntou ela, sorrindo. «Não, papeis. Coisas escritas.

Documento 3- Excerto retirado de <http://desaramago.blogspot.com/2015/04/25-de-abril-de-1974-tres-visoes-da.html>

O que se pediu foi que os alunos fizessem um comentário ao texto, tendo em conta algumas linhas orientadoras, como por exemplo:

- Qual seria o regime de que fala o texto e por que razão se diz que caiu
- O que era a clandestinidade referida no texto

Apesar de este texto ter sido distribuído antes das férias do 2º para o 3 período, vários alunos responderam, com alguns trabalhos que demonstraram reflexão, preocupação e brio, para além de algum conhecimento sobre a temática do 25 de Abril.

Deixam-se aqui, portanto, dois dos comentários que me foram entregues, que me pareceram construídos sob um ponto de vista maduro. Como nota prévia, refira-se que os comentários aqui expostos não foram alvo de qualquer modificação, pelo que têm pequenas incorreções ou gralhas.

Este texto fala sobre um casal que viveu o 25 de Abril. O regime que se fala no texto era o regime do Estado Novo de Salazar, que caiu porque o Movimento das Forças Armadas fez um golpe militar, que espalhou pelo povo pela rádio. O casal que se fala no texto ficou muito feliz quando o regime caiu porque não concordava com ele e queria viver em democracia. O texto fala que iam buscar o António, que podia ser alguém que estava preso pela polícia política da PIDE

Estudante nº 4, 9º ano, 14 anos

Selecionei este comentário porque identifica algumas passagens do excerto com factos históricos importantes, relacionando, por exemplo, o “regime” ao qual o excerto faz referência com o Estado Novo, associando, ainda a figura de Salazar. Apesar de não se referir a Marcello (foi comum nos comentários a referência a Salazar, parecendo que os alunos, na generalidade, entendiam que ainda era Salazar que liderava o regime em 1974), a aluna em causa identificou o Movimento das Forças Armadas como força orientadora do golpe militar. Além disto, pareceu-me interessante a associação que a aluna fez com a polícia política, apesar de o excerto não dar elementos suficientes para saber se “António” estaria preso, a relação estabelecida demonstra que a aluna tinha conhecimento de uma força policial que controlava os contestatários ao regime e que o 25 de Abril veio desmoronar essa instituição.

O segundo comentário, também ele de uma aluna, mostrou um grau de aprofundamento que muito me alegrou.

Este texto fala sobre a queda do regime do Estado Novo, que comandou Portugal durante mais de 40 anos e só acabou a 25 de Abril de 1974, com um golpe militar realizado pelo Movimento das Forças Armadas. O texto fala também da clandestinidade, que era a forma que as pessoas que não eram a favor do regime faziam ações contra ele. As forças armadas falaram ao país pela rádio a informar do que se estava a passar no dia 25 de Abril, com canções de intervenção. Quando a senhora do casal perguntou ao seu parceiro se as coisas escritas que queria entregar-lhe eram segredos, estava com medo da Censura ainda, que era outra coisa que o Estado Novo fazia. Não deixavam o povo dizer e escrever o que queria.

Estudante nº 16, 9º ano, 15 anos

O comentário demonstra que a aluna tem consolidados, com alguma qualidade, alguns dos factos mais importantes sobre a temática do Estado Novo, nomeadamente a noção de que foi um regime de existência temporalmente alargada. A aluna fez, também, uma referência de qualidade sobre o golpe militar propagado pelo Movimento das Forças Armadas, bem como um apontamento interessante sobre a clandestinidade. No entanto, o que mais gostei neste comentário foi o paralelismo que a aluna estabeleceu entre os “segredos” a que o texto se refere e a existência de Censura durante o Estado Novo, demonstrando que, em traços gerais, a aluna sabia o papel desempenhado pela Censura para o sucesso e a durabilidade do regime.

Creio que esta atividade teve, no cômputo geral, sucesso, uma vez que permitiu alargar o trabalho para lá da esfera do nosso quotidiano no estágio, ou seja, o trabalho diário com as turmas do 7º ano e do 10º ano de escolaridade.

Posto isto, existe ainda um outro trabalho, ou melhor, um conjunto de tarefas que foram pedidas aos alunos. Na tentativa de estimular o trabalho autónomo, a criatividade e a imaginação no manuseamento dos conteúdos, pedi aos alunos das turmas do 7º ano de escolaridade, em três momentos distintos, que escrevessem um pequeno conto a partir de alguns pressupostos por mim sugeridos.

Além da interpretação de texto que até ali havia pedido, o desafio que quis trazer foi o da criação literária, a partir dos conhecimentos que iam sendo adquiridos.

A ideia basilar era que, tomando como ponto de partida uma figura histórica, um acontecimento, um facto que tivesse sido alvo do seu estudo, os alunos construíssem, num pequeno texto, uma situação ficcional.

Esta atividade pode ser descrita como uma atividade livre, sendo que os alunos poderiam fazer pesquisa autónoma. No entanto, o objetivo basilar seria que os textos refletissem os conhecimentos adquiridos.

Vejamos, a primeira situação que propus foi, no âmbito do estudo do Antigo Egito, que os alunos se colocassem na pele do deus Osíris e escrevessem algo que incluísse conceitos que tivessem estudado. Dentro deste quadro alargado, os alunos podiam escrever o que quisessem.

Houve, em qualquer uma das três turmas do 7º ano, alunos que não realizaram a atividade, mas é de realçar que aqueles que realizaram, fizeram-no com grande interesse e uma resposta muito positiva ao estímulo.

Torna-se importante referir, também, que foi dado o prazo de uma semana para os alunos realizarem a atividade a partir do momento em que lhes foi comunicada.

Dos textos que recebi, coloco aqui o que achei mais cumpridor dos objetivos propostos, ou seja, a utilização de conceitos-chave, com imaginação e criatividade.

Olá! O meu nome é Osíris e sou o deus egípcio dos mortos. Já estive morto, mas a linda Ísis ressuscitou-me. O meu amigo Hórus traz-me os mortos para eu os avaliar. Gosto do que faço porque tenho o domínio do mundo dos mortos, sou eu que controlo as almas das pessoas. Às vezes gosto de fazer pequenas viagens ao mundo dos vivos e ver as pessoas a cultivar ao pé do Nilo ou a construir pirâmides. Mas a minha vida nem sempre foi fácil. No início não sabia fazer o meu trabalho muito bem. O Hórus uma vez trouxe-me um faraó que tinha a cara muito pintada, até pensei que ele não estava morto. Mastaba.

Estudante nº11, 7º ano, 13 anos

Selecionei este texto, de um aluno da turma do 7º Y, porque demonstrou uma operacionalização dos conteúdos abordados, nomeadamente no que diz respeito aos deuses egípcios. Além disto, o aluno terminou o texto, aproveitando um *meme* utilizado em aula, fazendo uma pequena brincadeira com o conceito de “mastaba”, túmulo utilizado pelos egípcios.

Em moldes semelhantes, pedi aos alunos, quando trabalhámos o Império Romano e a Romanização, que escrevessem um pequeno texto que tivesse como personagem principal um soldado romano. Nesse texto, deviam ser inseridos aspetos da Romanização.

Na zona da Hispânia, os soldados romanos tentavam educar as pessoas a viver dentro dos valores romanos. As pessoas não sabiam falar Latim, mas os soldados tentavam de tudo para ensinar. O soldado romano que metia mais medo aos hispânicos chamava-se Aurelius Maximus, tinha quase dois metros e os pés demasiado grandes! Hoje em dia devia calçar o 50 ou o 51!

O Aurelius, quando alguém não lhe respondia em Latim, dava um grande pontapé na pessoa.

O soldado Aurelius também participava na construção de estradas, ele foi o responsável por uma das estradas principais que ligava Roma a Conímbriga!

Foi em Conímbriga que Aurelius se apaixonou por uma jovem chamada Belica. Aí casaram e ainda hoje em Conímbriga existe uma pegada muito grande que os turistas pensam que é de um urso, mas é do soldado Aurelius Maximus!

Estudante nº 10, 7º ano, 12 anos

Este texto, de uma aluna do 7º X, cumpriu os requisitos pedidos, demonstrando um enorme grau de criatividade. Além disto, demonstrou conhecimento de alguns aspetos essenciais da romanização.

Num terceiro e último momento, pedi aos alunos que imaginassem (e escrevessem sobre isso), no âmbito da formação de Portugal, uma conversa entre D. Teresa e o seu filho, D. Afonso Henriques.

Neste caso, os únicos pressupostos que pedi foram, em primeiro lugar, que escrevessem um diálogo entre os dois interlocutores supracitados e, depois, que nesse diálogo ficassem patentes algumas indicações sobre a matéria abordada.

D. Afonso Henriques combinou um encontro com a sua mãe D. Teresa antes da Batalha de São Mamede.

- Mãe, nós temos de continuar independentes, não podes entregar o governo do condado.

- Não discutas filho, vamos fazer parte da Galiza, já está tudo combinado com o senhor Fernão Peres de Trava, com eles estaremos protegidos.

- Mas nós temos que ser independentes, mãe! Eu quero tomar as minhas decisões!

- Não sejas rebelde, Afonso! Ouve a tua mãe!

D. Afonso Henriques não respondeu e olhou para D. Teresa com um olhar de ódio. D. Teresa ficou irritada e levantou a mão, dando uma estalada a Afonso!

- Não acredito que fizeste isto mãe!

- Desculpa Afonso, mas tens de me respeitar.

- Não, eu vou ser Rei! Vou ser Rei de Portugal! Vemo-nos em São Mamede mãe!

Estudante nº 8, 7º ano, 12 anos

O que me surpreendeu neste texto foi o seu apelo à emoção, dada a construção de um momento algo tenso e dramático entre D. Afonso Henriques e D. Teresa.

De facto, o apelo à emoção, sem a permanência da perspetiva de bons e maus, mas criando situações que tenham a longitude suficiente para que os alunos possam depreender os momentos de tensão, de discussão e de combate.

Esse estímulo é, de acordo com que percebi com estes trabalhos junto dos alunos, muito útil à apreensão e, mais do que isso, à consolidação e amadurecimento dos conteúdos.

Saliente-se ainda que, com este conjunto de atividades, se pôde verificar nos alunos uma evolução positiva ao nível da sua capacidade de pesquisa, da sua expressão escrita e, no contexto específico da aprendizagem da História, um desenvolvimento da empatia histórica.

Ainda no contexto da utilização do texto literário no Ensino da História, é necessário demonstrar alguns exemplos de uma utilização mais específica, da Poesia. Como salienta Augusto Monteiro, “temos muita e boa poesia [...]. Poesia que junta à mensagem e à informação, o ritmo e a musicalidade” (Monteiro, 1997, p. 36).

Para fundamentar a utilização da poesia em contexto didático, apresento aqui três exemplos onde a musicalidade e o ritmo que a poesia emprega são evidentes.

Tenho a opinião de que é do conhecimento tácito dos alunos, bem como, aliás, da maioria da população, descrever a Idade Média como a Época das trevas, da escuridão, da quase ausência de expressão cultural. Daí que, quando os conteúdos proporcionaram que se abordasse cultura na Idade Média, tenha resolvido colocar os alunos em contacto com cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio e maldizer.

Neste caso, em que o trabalho foi efetuado com a turma do 7º X, dividi a turma em vários grupos, sendo que cada grupo analisava cantigas por mim selecionadas e disponibilizadas.

Rui Páes de Ribela, traído pela sua mulher, pede ao homem que a tem, que lha devolva, pois precisa de fazer filhos.

*Meu senhor, se puder
Dai-me minha mulher
E se vo-la outra vez confiar
Dê-me deus muita má sorte.
Comendador, dai-me minha mulher
Que vos dei, e agradecei
De fazer filhos preciso,
Comendador, dai-me minha mulher,
E dar-vos-ei outra de Alenquer*

*Em que “percardes” os ardores
Comendador, dai-me minha mulher
Que vos dei, e agradecei.*

Roí Paes de Ribela

Documento 4 – Cantiga de escárnio

Nesta primeira cantiga, de escárnio, os alunos conseguiram apreender facilmente a ironia presente no texto, e foi possível alargar a discussão para uma certa função de crítica social presente neste tipo de textos. Por exemplo, depois da leitura do poema acima citado, coloquei aos alunos a pergunta “Porque é que um homem está a pedir a outro homem a sua própria mulher?”. Neste caso, a percepção foi atingida e facilmente se pôde constatar que o objetivo pretendido foi alcançado de forma eficaz.

Do texto, ressaltam-se algumas anotações dos alunos, nomeadamente de a cantiga se referir a um homem, que em tom jocoso e humilhado, pede a outro homem que lhe devolva a mulher.

“As mulheres eram tratadas mesmo como coisas, não eram?” – esta intervenção, de uma aluna, é uma boa observação no sentido em que o sujeito poético mostra disponibilidade em trocar a sua mulher por uma outra, para que o homem que lha roubou pudesse perder “os ardores”.

Em suma, o sentido satírico do texto foi completamente compreendido pelos alunos.

Aquestas noites tan longas

*Ah, estas noites tão longas que Deus fez em dia triste
Por mim, por que as não durmo, e por que as não fazia
No tempo em que o meu amigo
Falava sempre comigo?*

*Por que as fez Deus assim grandes, não posso eu dormir, coitada,
E de enormes que elas são, quem me dera estar de novo
No tempo em que o meu amigo
Falava sempre comigo?*

Pois Deus as fez assim grandes, tão sem fim, descomunais,

*E dormi-las eu não posso, por que não fez outras tais
 No tempo em que o meu amigo
 Falava sempre comigo?
 Juião Bolseiro*

Documento 5 – Cantiga de amigo

No caso da cantiga acima transcrita, o facto de o sujeito poético da cantiga ser uma mulher e o autor ser um homem causou nos alunos alguma confusão. No entanto, houve intervenções que devem ser valorizadas, como por exemplo a de um aluno que referiu a repetição dos últimos versos em cada estrofe, o que fazia o poema “parecer sempre o refrão de uma música”.

Neste caso, existe ainda a referência a Deus, facto também levantado pelo grupo que analisou esta cantiga, para ilustrar o carácter de acirrada crença das populações. “As pessoas acreditavam que era Deus que fazia as noites longas”.

Vi Hoj´eu Donas Mui Bem Parecer

Vi eu hoje damas de mui bom parecer
 E muito honradas, e com muito siso,
 E têm tudo aquilo que é preciso;
 Mas de uma moça vos quero dizer:
 No parecer venceu quantas achou
 Uma moça que ora aqui chegou.

Achava eu que não tinham par
 No parecer as damas que eu vi,
 Assim tão bem me pareciam ali;
 Mas, pois a moça tomou seu lugar,
 No parecer vencer quantas achou
 Uma moça que ora aqui chegou.

Quão lindamente a todas venceu
 Essa mocinha logo ali então!
 No parecer todas vencidas estão;
 Pois, mal a moça ali apareceu,
 No parecer venceu quantas achou
 Uma moça que ora aqui chegou.

João Garcia de Guilhade

Documento 6 – Cantiga de amor

Quanto a esta antiga, logo após a leitura, os alunos identificaram como sendo uma cantiga de amor, uma vez que o sujeito poético relatava “que tinha acabado de ver a mulher mais bonita do mundo”. As ideias que os alunos levantaram enquadravam-se no conceito da contemplação usual neste tipo de cantigas.

Neste contexto, os alunos referiram que a cantiga em causa tinha o objetivo de “elogiar a mulher”, mostrando “a sua grande beleza”, que “deixava o homem enfeitiçado”.

Com isto, conclui-se que o uso da poesia foi, no quadro amplo, muito positivo, nomeadamente no facto de os alunos terem contacto com o que, culturalmente, se criava numa época tão distante da sua realidade. Destaco a utilização do texto literário na aula de História como muito positiva. As múltiplas possibilidades que se abriram no pensamento dos alunos foram, para mim, surpreendentes. O facto de poder, através da sugestão de materiais pedagógicos diferenciados, que estimulam a criatividade e imaginação dos alunos, conseguir captar o interesse nas figuras e acontecimentos históricos, foi para mim, compensador. No caso concreto da utilização da poesia, refira-se ainda que os alunos apreenderam intenções dos autores, como a exploração e demonstração de sentimentos, como a utilização do sentido de humor, do escárnio ou da maledicência. Estes fatores despertaram, ao longo das atividades desenvolvidas, a atenção e o interesse dos estudantes.

Apresento, agora, algumas atividades que realizei com os alunos no âmbito da utilização do cinema em contexto didático.

Estas atividades foram realizadas com as três turmas do 7º ano e com a turma do 10º ano, de História da Cultura e das Artes.

Porém, em primeiro lugar, parece pertinente ilustrar o exemplo das colunas, acima mencionado.

A escola básica do 2º e 3º ciclo com Secundário José Falcão tem as condições normais de uma escola pública, sendo que, para o caso da utilização de conteúdos cinematográficos como recurso didático, possui os instrumentos necessários. No entanto, a transmissão de som

não era perfeita na sala de aula, por exemplo, quem se sentava ao fundo da sala tinha mais dificuldades em ouvir os conteúdos que eram exibidos.

No início do 2º Período tivemos, na escola, uma notícia fantástica. Tinham sido instaladas, em todas as salas de aula, colunas novas (duas por sala). Essa colocação de material novo ajudou sobremaneira o meu trabalho, uma vez que, a partir dali trechos cinematográficos em que o som fosse de capital importância, como trechos emotivos, entre outros, eram mais bem interiorizados pelos alunos. É razoável afirmar, portanto, que a inserção de material de maior qualidade na sala de aula ajudou, também, a que os recursos didáticos fossem potencializados.

De referir, ainda, que entendo, pela experiência do estágio, que o professor deve, sempre, proporcionar recursos didáticos que estejam adequados às condições da sala de aula. Se assim não acontecer, por muita qualidade que os recursos tenham, serão inúteis.

Posto isto, é chegada a altura de especificar as atividades realizadas no campo dos recursos cinematográficos.

Durante o ano letivo trabalhei, com as diversas turmas, vários recursos desta índole. Alguns deles foram retirados de filmes, outros foram retirados de séries e, noutros casos ainda, utilizei versões cinematográficas de apresentação ou promoção de videogames.

O primeiro exemplo que menciono é exatamente sobre esse caso. O popular videogame denominado *Assassin's Creed* têm vários *trailers* cinematográficos dos jogos que lança. Neste caso utilizei, um deles, do jogo *Assassin's Creed Odyssey*¹⁰. (Figura 1)



Figura 1 – Screenshot do trailer do jogo *Assassin's Creed Odyssey*

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=-a8cWF-29II>

Neste pequeno trecho, é possível observar toda a cidade de Atenas, com os seus pontos mais importantes, alguns dos quais tratados no programa de História do 7ºano.

Este *trailer* foi trabalhado com duas turmas, o 7º X e o 7º Z. No caso do 7º Z, foi exibido como estratégia de consolidação de conhecimentos.

Para o 7º X, foi apresentado para desenvolvimento de conhecimentos. A estratégia utilizada foi simples. O vídeo foi projetado para toda a turma e podia ser parado por sugestão do professor, para fazer perguntas sobre o que se estava a ver, ou por braço no ar, ou seja, qualquer aluno podia levantar o braço e eu parava o vídeo, para que todos ouvíssemos a intervenção e pudéssemos falar sobre ela.

A imagem acima, referente ao vídeo, demonstra o pormenor gráfico com que este é trabalhado. Além disto, estando relacionado com um videojogo que é muito popular nos alunos daquela faixa etária, existiu uma familiaridade imediata e aceitação ao trabalho a desenvolver.

Neste sentido, a atividade revelou-se como extremamente positiva, com uma participação variada e que ia ao encontro dos objetivos estabelecidos. Os alunos identificaram, com facilidade, os pontos de importância existentes em Atenas, como o Porto de Pireu, alguns templos, como o de Zeus, ou a Ágora.

No final desta atividade, pedi ainda aos alunos que, individualmente, escrevessem, em cinco minutos, cinco palavras que se relacionassem com o mundo ateniense, que tivessem observado no vídeo. À frente cada uma destas cinco palavras, deviam colocar uma frase explicativa daquilo a que a palavra se relacionava.

Deixo, aqui, dois exemplos ilustrativos do trabalho desenvolvido.

Tabela 2 – Exemplos do trabalho desenvolvido a partir do visionamento do videojogo *Assassin's Creed Odissey*

Porto de Pireu	Um porto muito importante para Atenas porque chegavam produtos muito variados
Templo de Zeus	Templo feito em honra de Zeus que era o principal deus grego
Templo de Hefesto	Templo feito em honra de Hefesto que era o deus do fogo na Grécia

Vasos	Os gregos faziam muita cerâmica para uso diário
Teatro grego	Os gregos tinham muitos teatros, onde faziam peças de comédia e tragédia
Ágora	Era o espaço público onde os gregos se reuniam e faziam comércio
Colunas	Os gregos usavam as colunas na arquitetura e havia a dórica, jônica e a coríntia
Péricles	Um homem muito importante para a democracia de Atenas
Teatro de Dionísio	Onde se faziam peças de tragédia e comédia
Deusa Atena	Foi a deusa que deu nome à cidade de Atenas

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de, com o auxílio do vídeo, os alunos conseguirem dominar alguns conceitos da Antiguidade grega, como “Ágora”, “templo ou “coluna”.

Creio que o objetivo fundamental foi alcançado, uma vez que se gerou aprendizagem a partir da atividade, o que se comprova pela construção da tabela anterior a partir dos contributos dos alunos.

Ainda no âmbito do mundo grego, coube-me dar uma aula sobre a Educação na Grécia Antiga. Uma vez que o manual¹¹ adotado pela escola fazia referência à educação grega e à educação espartana resolvemos, enquanto núcleo de estágio, que a aula que cada um de nós desse sobre o tema, abordaria as duas perspetivas educacionais mencionadas.

Para explicitar a dureza da educação ateniense, optei por mostrar aos alunos, neste caso à turma do 7º Z, um trecho do filme *300*. Este filme, embora não seja, no meu ponto de vista, um filme de interesse para explorar na totalidade, sobretudo pela faixa etária com que se estava a trabalhar, tem alguns pontos que são bons exemplos para utilizar como recurso didático. O que trabalhei com os alunos foram apenas três minutos da parte inicial do filme, onde uma criança, indicada como espartana, ilustra a cadência militarista, de combate, a que os jovens de Esparta estavam sujeitos.

¹¹ *Viva a História*, manual da disciplina de História do 7ºano de escolaridade.



Figura 2 – Screenshot do filme “300”



Figura 3 – Screenshot do filme “300”

Estas duas imagens, incluídas no pequeno vídeo que os alunos observaram, causaram algum choque junto dos alunos. O facto de as crianças espartanas adquirirem, muito cedo na sua vida, um desejo quase missionário de lutar até morte por Esparta, revelou-se, de certa forma, incompreensível para os alunos.

Neste caso, conversámos sobre o tema, tendo em conta que a Educação define, muitas vezes, o comportamento das crianças e dos jovens.

Quando perguntei se preferiam ser educados em Esparta ou em Atenas, a resposta foi óbvia e em uníssono. “Atenas!”. De qualquer forma, os alunos compreenderam, de modo geral, que a Educação nas duas cidades-estado referidas, era diferente porque também as formas de organização social espartana e ateniense eram diferentes.

Ao longo do ano letivo não trabalhei apenas trechos de filmes. Apesar da vicissitude da escassez do tempo de aulas (na escola onde estagiei, não tivemos aulas de 90 minutos, ou, no caso, de 100 minutos, com o 7º ano) foi possível ter espaços para exibição de um filme, na íntegra. Esse filme é o que pretendo utilizar como exemplo maior da utilização de recursos cinematográficos na aula de História. O filme chama-se *The Eagle* ou, na versão portuguesa, *A águia da nona legião*¹².

A águia da nona legião, produzido a partir do livro com o mesmo nome, de Rosemary Sutcliff, aborda o Império Romano, nomeadamente no que diz respeito à sua estrutura militar. O filme centra-se sobre a personagem *Marcus Flavius Aquila*, que viaja para lá da fronteira do Império, na tentativa de recuperar a águia que a legião do seu pai perdera, vinte anos antes.

É um filme onde existe uma reflexão sobre os valores da honra e da liberdade, onde a relação entre senhor e escravo é apresentada sob uma perspetiva problematizante, no sentido em que a personagem principal faz à viagem em busca da águia perdida com auxílio do seu escravo, bretão.

Tendo o filme como ponto de partida, realizámos várias atividades, que procurarei descrever com recurso a algumas imagens explicativas.

¹² Filme de 2011, dirigido por Kevin Macdonald.



Figura 4 – Screenshot do filme “A águia da nona legião”

Esta imagem representa um pequeno trecho do filme que serviu de alavanca para conversarmos sobre a Romanização, as várias conquistas do Império Romano e a forma como outros povos reagiam ao domínio militar de Roma.

Noutro contexto, pudemos partir de outra parte deste filme para aprender um pouco mais sobre a máquina militar romana.

Nas imagens que exponho de seguida, é possível reparar na “formação em tartaruga” executada por soldados romanos. Com isto, foi permitido trabalhar a organização de estratégias militares dos romanos, nomeadamente no contexto das suas legiões. Isto foi importante para os alunos perceberem uma das razões mais importantes para a durabilidade do Império romano, a eficácia do seu exército.



Figura 5 – Screenshot do filme “A águia da nona legião”



Figura 6 – Screenshot do filme “A águia da nona legião”

Ainda em relação com o exército romano, e depois da visualização do trecho de filme ao qual estas imagens são relativas, pedi aos alunos do 7º X um pequeno trabalho, facultativo sobre que utensílios utilizava um soldado romano, como se organizava uma legião e algumas das conquistas do Império.

Tive vários alunos a entregarem trabalhos de qualidade, com aprofundamento razoável dos conteúdos propostos.

Ainda sobre o filme, uma outra parte foi decisiva para poder inserir a organização social romana



Figura 7 – Screenshot do filme “A águia da nona legião”

Numa das cenas finais, quando a personagem principal regressa a Roma, já na posse da águia que havia sido perdida pelo seu pai, um dos membros do Senado romano disse “ O bom nome da sua família foi restaurado.”

Ora, após visualização deste excerto, a turma resolveu uma pequena ficha de consolidação onde coloquei duas questões. Na primeira questão, perguntei qual seria a importância dos laços familiares para os romanos.

Na globalidade, as respostas fizeram referência à importância do nome de família na medida em que esse nome trazia consigo um historial familiar, que poderia ser honroso ou decepcionante. Na generalidade, todos responderam que, no caso do filme, o personagem principal tinha orgulho no seu nome familiar, principalmente no seu pai, mas que perante a Sociedade este nome estava, de certo modo, manchado.

A aluna A respondeu que “o nome de família era muito importante na sociedade romana porque assim eles sabiam quem era as pessoas que tinham honra e que fizeram grandes conquistas”. O aluno B referiu que “pelo nome de família podia se ver quem eram as pessoas que tinham mais respeito na sociedade”.

Esta análise geral feita pelos alunos deixou-me satisfeito. Penso que construíram uma boa relação entre o que viram no filme e a questão que foi colocada.

Pedi, ainda, que definissem a estruturação da Sociedade Romana, exercício que, de uma forma geral, realizaram de forma acertada. No entanto, houve vários alunos que colocaram os servos libertos acima dos plebeus, erro que justificavam com o argumento de que, filme, o personagem que passou de escravo de *Marcus Flavius Aquila* a seu amigo próximo, iria certamente ter uma vida melhor do que os plebeus.

Creio, por isso, que é fundamental alertar os alunos para o perigo de fazer conjeturas com base em suposições que se façam de um conteúdo ficcional.

No entanto, destaca-se como ponto positivo o facto de aquele momento ter permitido discussão, gerando assim aprendizagem.

Um outro filme que utilizei como recurso didático chama-se, também ele produzido a partir de um livro, *A papisa Joana*¹³.

A história deste filme gira em torno de uma mulher da Idade Média que, desde cedo, começou a viver entre homens. Esta personagem principal acaba por fazer vida num Mosteiro e, viajando para Roma, acaba por se tornar papisa. No entanto, no filme, os personagens envolventes acreditam que Joana é um homem, uma vez que ela esconde a sua identidade.

No entanto, só um pequeno excerto deste filme foi utilizado em aula, para que os alunos produzissem sobre a temática da cristianização dos povos bárbaros.



Figura 8 – Screenshot do filme “A papisa Joana”

¹³ Filme “A papisa Joana” de 2009, dirigido por Sonke Wortmann.

Esta imagem é componente de um trecho onde a mãe de Joana, que vinha de uma família pagã, conta à sua filha uma pequena história sobre Odin. No seguimento, o pai, cristão, aparece e ouve esta história, agredindo a mãe, por não querer que ela partilhe e divulgue histórias daquela índole, por serem contrárias à religião que ele professa.

Este foi o ponto de partida para que os alunos produzissem um pequeno texto sobre como se teria realizado a cristianização dos povos bárbaros.

O objetivo era que os alunos percebessem que não se tratou de um processo fácil e imediato.

Esta atividade foi realizada com todas as turmas do 7º ano.

Para finalizar este tópico, parece-me ainda importante referir um recurso cinematográfico, neste caso uma série, com o qual fiz atividades com as três turmas do 7º ano e, também, com a turma do 10º ano.

Refiro-me à série *Pilares da Terra*, de 2010. Esta série, cuja história gira em torno da construção de uma catedral, tem uma qualidade de escrita muito aprofundada, com vários diálogos e perspetivas que, enquanto recurso didático, vi como verdadeiras pepitas de ouro. Além disso, tem imagens de rara beleza, assaz úteis para, neste particular, alunos de História da Cultura e das Artes.

Na verdade, a turma do 10º X foi aquela com a qual mais trabalhei recursos a partir do visionamento de trechos desta série.

Pilares da Terra foi uma série que permitiu, por exemplo, conversar com os alunos sobre a contextualização histórica da Idade Média, nomeadamente as situações de pobreza existentes.



Figura 9 – Screenshot da série “Pilares da Terra”

Na imagem acima podemos ver a filha do personagem principal caída, depois de ser assaltada. A mãe pede ao homem que deixe a filha e vá recuperar o porco roubado, aquilo que seria a garantia de alimentação da família durante algum tempo.

Um outro exercício que propus aos alunos da turma do 10º ano, que, como já referido na caracterização da turma, eram de uma propulsão maior para as atividades mais práticas, está relacionado a sequência de imagens que se seguem.



Figura 10 - Screenshot da série “Pilares da Terra”



Figura 11- *Screenshot* da série “Pilares da Terra”



Figura 12 – *Screenshot* da série “Pilares da Terra”



Figura 13 – Screenshot da série “Pilares da Terra”

Estas imagens, que aqui coloco por julgar necessárias à compreensão da atividade, fazem parte de um trecho de episódio que mostrei aos alunos para depois lhes pedir uma tarefa, relacionada, claro está, com a temática em estudo naquela fase, a Arte Gótica. Como se percebe pela observação das imagens, o personagem visível explica ao *Padre Philip*, uma outra personagem da história, o que significa a construção da catedral, que novidades ela traria. Trabalhámos estas novidades com ênfase nos vitrais e embelezavam e coloriam as catedrais, a tentativa clara de aproximação a Deus, a procura incessante de luz, tão característica da Arte Gótica.

Depois do visionamento deste excerto, pedi aos alunos da turma do 10º ano que tentassem desenhar a Catedral de Kingsbridge, apenas pela informação que tinham retirado do que tinham visto e ouvido no vídeo. Foi, mormente, a partir da visualização destas imagens que melhor consegui dialogar com os alunos sobre a importância da construção de vitrais na catedral como uma forma de aproximação a Deus.

Verifiquei que os alunos (que obviamente já tinham imagens mentais de uma catedral) tiveram nas representações que fizeram, atenção à questão da altura do edifício, bem como das aberturas para a entrada de luz. A questão da entrada de luz mostrou-se, aliás, tão importante que ajudou a dar um título a este relatório. Devo referir que não conhecia, antes do estágio, a série *Pilares da Terra*, que me foi sugerida pelo professor orientador de estágio, João Santo. Depois de ver toda a série, posso referir que foi, sem dúvida, um recurso enriquecedor.

Em síntese, creio que estes exemplos são demonstrativos dos benefícios da utilização de conteúdos cinematográficos como recurso didático para o Ensino da História.

O que retirei das atividades fílmicas em sala de aula foi que, em primeiro lugar, há personagens que prendem os alunos, quase como se passassem a entender perfeitamente as suas preocupações e as suas decisões, pelas quais adquirem uma certa compaixão.

Acredito que a experiência foi positiva, havendo entusiasmo dos alunos perante os estímulos apresentados.

Tanto os recursos produzidos a partir do texto literário como os recursos produzidos a partir do audiovisual cumprem, assim, objetivos semelhantes. Apesar de serem duas fontes diferenciadas, ambos coincidem no objetivo de desenvolver o espírito crítico do aluno. Notei, ao longo das aplicações didáticas, que existiu um interesse crescente pela matéria lecionada à medida que os alunos criavam afinidade com as personagens. Esta afinidade permitiu desenvolver o sentido de imaginação, de proximidade à época histórica estudada. A simbiose entre o que liam, o que escreviam e o que viam contribuiu, sem dúvida, para que os alunos compreendessem que, ao longo do tempo, os protagonistas históricos agiam tendo em conta os contextos em que viviam.

Conclusão

O presente trabalho representa a súmula de um ano letivo caracterizado por experiências novas, enriquecedoras e motivadoras. Creio que não fui o primeiro, nem serei o último, mas não sabia, ao início do ano letivo, se teria capacidade para ser professor. A profissão de professor exige um compromisso com os alunos, com a sua disposição para a aprendizagem. Essa obrigação requer professores motivados, que conseguiram contagiar os alunos com essa motivação.

A experiência de Ensino que o estágio nos permite demonstra que a vida docente trará dificuldades para as quais fomos alertados durante o primeiro ano de Mestrado, mas que só conhecemos verdadeiramente quando chegamos à escola. No caso, aprendi verdadeiramente que a escola é mais do que o sítio onde os professores vão lecionar e os alunos vão marcar presença em aulas e momentos de avaliação. No ano letivo do estágio, conheci a escola enquanto local de encontro entre os jovens estudantes, enquanto espaço de aprendizagens várias, relacionadas com as disciplinas que se estudam, mas também com o conhecimento que surge para além delas. A escola como local de diversidade cultural, à qual fiz referência durante este relatório, permite, nomeadamente no caso de Miranda do Corvo, que uma aluna síria recite um poema no seu idioma para alunos portugueses no sarau de final de ano. A escola que permite que alunos de quinze anos que nunca saíram de Portugal falem sobre o Renascimento italiano com os seus colegas.

O professor, enquanto profissional habilitado mais preparado na escola, deve ter papel de destaque enquanto dinamizador cultural da escola. A escola deve atuar, pois, como local de cultura para os jovens.

Na experiência de estágio, eu e os meus colegas trabalhámos, em contexto de aula, com três turmas do 7º ano e uma turma do 10º ano de escolaridade. Reconheço que essa variedade de estudantes com a qual nos deparámos se revelou muito positiva para o nosso trabalho, por várias razões, mas fundamentalmente porque nos deu oportunidade de explorar conteúdos com jovens de idades diferentes ou, até, embora com as mesmas idades, com comportamentos e atitudes muito diferenciadas na sua relação com a escola e a aprendizagem.

Em relação aos temas que escolhi para o meu relatório de estágio, procurei guiar-me por temas que podiam mobilizar recursos pedagógicos variados, ao invés de seguir esmiuçar

conteúdos que corria o risco de não lecionar. Assim, foi-me possível trabalhar vários recursos ao longo do ano, em conteúdos diversos.

A minha intenção principal, na escolha dos temas a tratar, foi selecionar assuntos que pudessem dar espaço à interpretação dos alunos, ao seu poder de imaginação de criatividade. Foi neste sentido que me centrei no texto literário e no cinema em relação com os conteúdos históricos. Aqui, saliento que me realizei a nível pessoal ao construir materiais didáticos a partir de, por exemplo, *Pilares da Terra*. Ver os alunos a trabalhar conteúdos da arte gótica a partir da leitura de excertos do livro referido foi, para mim uma vitória, bem como perceber que os jovens gostam de ver trechos de filmes e relacioná-los com a aprendizagem da História.

Concluí, ao longo do ano, que os alunos se sentem mais motivados e mais próximos dos conteúdos quando estes lhes são apresentados de uma forma criativa, através da qual eles se sintam parte integrante.

Realço, no entanto, como aspeto menos positivo, alguma dificuldade que eu e os meus colegas tivemos em participar de forma mais intrincada em algumas atividades da escola. No meu caso pessoal, tive dificuldade em participar nas atividades relativas ao Parlamento de jovens.

Penso que atingi, neste relatório, respostas úteis às perguntas que tinha colocado antes de começar o estágio.

Destaco a cumplicidade desenvolvida entre os dois grandes temas que escolhi, ou seja, o texto literário e o audiovisual no âmbito do Ensino da História. Estas duas fontes de recursos pareciam, ao início, distantes. No entanto, ao longo do trabalho desenvolvi, em conjunto com os alunos, relações de comunhão entre o texto literário e o audiovisual que foram preponderantes para a compreensão de assuntos lecionados. O texto literário e a imagem em movimento, quando utilizados em conjunto, são recursos que permitem aos alunos desenvolverem as competências no âmbito da criatividade e da imaginação, da análise crítica e da capacidade argumentativa. Tanto num caso como noutro, a história que envolve os contextos sociais, políticos e económicos presentes no texto ou na imagem em movimento, contém conflitos sobre os quais os estudantes se vão debruçar. Assimilados estes aspetos, nasce, nos estudantes, a vontade de conhecer melhor cada situação, cada acontecimento na sua época histórica.

Foi compensador notar a capacidade crescente da leitura e da escrita, bem como o aumento do espírito crítico com que se via um filme ou uma série de carácter histórico.

Esta evolução positiva foi uma das melhores realizações que alcancei durante o período de estágio.

Concluo que foi possível aos alunos começarem a estabelecer relação entre épocas históricas a partir do que viam e liam, a relação de conteúdos na arte, por exemplo, foi prova disso mesmo.

A partir das suas leituras, os alunos desenvolveram maior gosto pelas matérias. No cômputo geral, os recursos utilizados, enriqueceram-nos, porque os estimularam. Deram-lhes vontade de aprender, porque lhes despertaram a curiosidade. Aumentaram-lhes a consciência crítica, porque lhes aumentaram o conhecimento acerca daquilo que ignoravam.

Bibliografia



- Branco, A. M. V. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da história: uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Asa.
- Eco, U. (2004). *Os limites da interpretação*. Lisboa: Difel.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino- uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa: Dom Quixote.
- Faria, A. (2001). *A idade da consciência: cinema e história*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Follett, K. (2010). *Os pilares da Terra*. Lisboa: Presença.
- Gomes, A. S. (1973). *O cinema como instrumento didáctico: ensinar através da imagem*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Gomes, R. M. A. (2009). *O texto poético como fonte histórica: Um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade do Minho.
- Han, B. (2016). *No enxame: reflexões sobre o digital*. Lisboa: Relógio D'Água editores.
- Lopes, J. S. M. (2007). *Educação e cinema: novos olhares na produção do saber*. Porto: Profedições.
- Maia, C.; Brandão, I. P. e Ribeiro, C. P. (2012). *Viva a História 7*. Porto: Porto Editora.
- Mattoso, J. (1999). “A importância do texto literário no ensino da História” in *Encontro Sobre Literatura para Crianças e Jovens* (2000) (p. 135-150). No branco do Sul as cores dos livros: actas. Lisboa: Caminho.
- Menéres, M. A. (1993). *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Monteiro, A. (1997). *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didáctico*. Lisboa: Associação de professores de História.

- Moraes, D. Z. (2013). “Aprender História com textos literários: entre modelos de interpretação e construção de significados históricos em sala de aula” - XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: [s.n.].
- Nassar, S. P. (1993). *O professor-ator ou o jogo de sedução na relação professor-aluno*. Rio de Janeiro: [s.n.].
- Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Nova, C. (1996). “O cinema e o conhecimento da história” in *O olho da História*, revista de história contemporânea. Salvador, Bahia.
- Nóvoa, J. (1995). “A apologia da relação cinema-história” in *O olho da história*, revista de história contemporânea. Salvador, Bahia.
- Nunes, J. P. A. (2007). “A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História” in *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX (p.165-182). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pereira, P. D. M. (2012). *O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem de História e Geografia – uma exploração com alunos do 8ºano de História e alunos do 11ºano de Geografia*. [Relatório de estágio de mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade do Minho
- Reigada, T. S. (2013). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da História*. [Tese de Doutoramento em História]. Universidade do Porto.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanchez, E. M. (2003). “El valor del cine par aprender y enseñar” in *Comunicar*, nº20 (p. 44-52).
- Sutcliff, R. (2010). *A águia da nona legião*. Lisboa: Gradiva.
- Tavares, M. F. (2011). *Vem e Vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário). Universidade do Porto.
- Torgal, L. R. (2011). *O cinema sob o olhar de Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Trindade, S. D.; Ribeiro, A. I. (2016). O espaço do cinema na didática da História in *Revista da linguagem do cinema e do audiovisual*, nº2 (p.27-34).

Anexos

Anexo 1

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO ANO LETIVO 2018/2019 EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--



Nome: _____ Nº: _____ 7º ____

Encontravam-se no interior do perímetro fechado da catedral, que ocupava toda a zona noroeste da cidade circular. Tom deixou-se ficar alguns instantes a admirar o cenário. Só de o ver, ouvir e cheirar, sentia-se tão animado como num dia cheio de sol. Quando chegaram atrás da carroça carregada de pedra, iam outros dois carros a sair vazios. Em telheiros alinhados ao longo das paredes exteriores da catedral, viam-se pedreiros a esculpir blocos de pedra, com cinzéis de ferro e grandes martelos de madeira, em formas que seriam depois montadas para constituir cornijas, colunas, capitéis, fustes, contrafortes, arcos, janelas, ombreiras, pináculos e parapeitos.

Documento 1 – Pilares da Terra, p.45

1. Identifica os elementos presentes no texto que conheces de outras matérias estudadas.
2. Identifica, com o auxílio da imagem projetada, elementos característicos de uma catedral.

Anexo 2

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2018/2019</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--

Nome: _____ Nº _____ 10º _____



Na época em que a antiga Catedral de Kingsbridge fora construída, os pedreiros assentavam a robustez do edifício em paredes grossas, e haviam timidamente inserido janelas minúsculas que mal permitiam a entrada de luz. Os construtores modernos entendiam que a robustez de um edifício dependia mais da sua verticalidade e do alinhamento correcto das suas paredes.

Documento 1 - Pilares da Terra, p.58

1. Preenche a tabela com elementos característicos do Românico e do Gótico.

Românico	Gótico

Anexo 3

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2018/2019</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--

Nome: _____ Nº _____ 9º__

O regime caiu. Golpe militar, como se esperava. Não sei descrever o dia de hoje: as tropas, os carros de combate, a felicidade, os abraços, as palavras de alegria, o nervosismo, o puro júbilo. Estou neste momento sozinho: M. foi encontrar-se com alguém do Partido, não sei onde. Vai acabar a clandestinidade. O meu auto-retrato já esta muito adiantado. Dormíamos em minha casa, M. e eu, quando o Chico, noctívago, telefonou, aos gritos, que ouvíssemos a rádio. Levantámo-nos de um salto (estás a chorar, meu amor?): «Aqui Posto de Comando das Forças Armadas. As Forças Armadas portuguesas apelam para todos os habitantes da cidade de Lisboa...» Abraçámo-nos (meu amor, estás a chorar), e embrulhados no mesmo lençol, abrimos a janela: a cidade, oh cidade, ainda noite por cima das nossas cabeças, mas já uma claridade difusa ao longe. Eu disse: «Amanhã vamos buscar o António.» M. apertou-se muito contra mim. «E um dia destes dar-te-ei uns papeis que aí tenho. Para leres.» «Segredos?», perguntou ela, sorrindo. «Não, papeis. Coisas escritas.

Excerto retirado de <http://desaramago.blogspot.com/2015/04/25-de-abril-de-1974-tres-visoes-da.html>**1. Comenta o texto, tendo em conta:**

- Qual seria o regime de que fala o texto e por que razão se diz que caiu;
- O que seria a clandestinidade referida no texto.

Anexo 4

Plano individual de formação

Cabe, neste espaço, enumerar as várias atividades a desenvolver durante o ano letivo, no âmbito da realização do estágio respeitante ao Mestrado de Ensino em História.

No entanto, dedico as primeiras linhas desta proposta de plano individual de formação ao tema do meu relatório de estágio, “O texto literário no Ensino da História”.

Devo referir, antes de mais, que há muito tempo pensava colocar alguma da produção literária ao serviço da aprendizagem histórica, porque acredito firmemente nas suas valências. O facto de lecionar, durante este ano letivo, a turmas do 7º e do 10ºano de escolaridade levou-me a hesitar um pouco. Convenhamos que, em termos quantitativos, as obras disponíveis no que diz respeito, sobretudo, à Época Contemporânea, estão noutra patamar de utilidade.

Havia ainda outro problema que se colocava no meu pensamento – embora tenha vindo a perceber, ultimamente, que pode ser ultrapassável – entendia eu que, com facilidade, o tema podia ser recebido como gasto, velho e, portanto, desinteressante. Em poucas palavras, um tema do século passado.

Posteriormente percebi que existe uma panóplia de dinâmicas que podem ser criadas e que podem, perfeitamente, dar vida e nova roupagem ao tema, vantagens que tentarei esmiuçar no devido lugar, o relatório de estágio. Ainda assim, devo dizer que há uma vantagem gigantesca que logo salta à vista se pensarmos na utilização da literatura como instrumento didático, benefício que, concorrendo com – por exemplo – os meios audiovisuais, ganhará. Esse maior proveito é o de permitir ao aluno o espaço à imaginação, à criação própria a partir da leitura. No fundo, à compreensão a partir de significantes que necessitam de ser, invariavelmente, interpretados.

Tenho, neste sentido, o objetivo primeiro de utilizar recursos literários, em aula, para fomentar essa via de criação autónoma.

Passo, assim, a enumerar outras atividades que, no espaço de aula e no espaço de escola, me proponho a fazer durante este ano. Devo ainda explicitar que, como combinado com os meus parceiros de estágio, a esmagadora maioria destas atividades serão realizadas em coletivo.

Atividade de interação com os alunos no âmbito do dia mundial dos direitos humanos. Consiste em espalhar, pela escola, cartazes relativos a um direito humano, com um código QR que remete o aluno para uma notícia ou conteúdo sobre uma situação em que o direito humano referido não está a ser respeitado. Pode o aluno, através de uma plataforma por nós atribuída, dar uma ideia ou contributo no objetivo de resolver aquele problema.

Recriação dos Jogos Olímpicos no espaço escolar. Durante uma semana (em princípio), em colaboração com a disciplina de Educação Física, organizar na escola várias provas com ligação aos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga. Temos em ponderação, neste quadro, um dia dedicado à declamação de poesia, em interdisciplinaridade com a disciplina de português.

Olimpíadas da História. Poderá ser realizada no contexto da recriação dos Jogos Olímpicos ou como atividade isolada. No segundo caso, a pretensão é realizar estas Olimpíadas num plano alargado, com várias turmas, de vários ciclos e com premiação no final.

Ciclo de cinema histórico. Temos a ideia de realizar no espaço da escola, numa situação aberta à generalidade dos alunos, várias sessões de cinema com cunho histórico. Pensámos nesta atividade com uma ocorrência mensal a começar em Janeiro/Fevereiro.

Visitas de estudo ao Museu Machado de Castro e ao Museu PO.RO.S. Estas visitas são enquadradas no plano da escola, e serão em datas diferentes. Queremos, obviamente, ter participação ativa na sua realização.

Personalização do edifício principal da escola ao estilo catedral. É uma atividade pensada para os alunos do 10ºano de História e Cultura das Artes, os quais entendemos que necessitam de um incremento da componente prática, de forma a melhorar a sua aprendizagem. Consiste em “decorar” a fachada do edifício principal da escola com alguns elementos da catedral, como por exemplo representações de vitrais

Atividade relativa ao 25 de Abril. Além daquilo que for feito na escola, pretendemos realizar uma atividade que na escola, comemore esta data. Temos

como ponto de partida, a passagem, durante o dia anterior ao 25 de Abril, de música de intervenção



Participação na atividade desenvolvida pela escola de evocação ao seu patrono, Dr. José Falcão

Visita ao Mosteiro de Semide, no âmbito da aproximação ao património local.

Participação, na medida do possível, nas atividades da escola relativas ao Parlamento de jovens. Esta é uma atividade à qual me propus de forma individual.

Tenho, tanto no plano coletivo como individual, outras atividades que considero proveitosas para realizar durante o ano, mas que, por ainda estarem pouco definidas, colocarei mais à frente neste plano.

Anexo 5

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2018/2019</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--

Nome: _____ Nº _____ 7ºA

O ressurgimento do comércio europeu – objetivos e autoavaliação

Assinala com um X as questões às quais ficaste a saber responder no final da aula



Identifico os vários progressos técnicos na agricultura nos séculos XII e XIII	
Explico o movimento das arroteias	
Percebo as consequências do aumento da produção agrícola	
Conheço as razões do crescimento dos burgos e do aparecimento de cidades novas	
Entendo que a atribuição de cartas de feira foi fundamental para o desenvolvimento do comércio	
Percebo a importância das corporações	
Identifico três regiões de grande atividade comercial na Europa	
Explico o que é uma letra de câmbio e a profissão de cambista	

Doc.1 Carta de feira

“Sabei que mando fazer uma feira na minha vila da Covilhã, em cada ano, pela festa de Santa Maria de Agosto, e mando que essa feira dure oito dias (...). Todos os que vierem a essa feira para vender ou para comprar fiquem seguros de que não serão penhorados por qualquer dívida (...), a não ser por dívida em dinheiro feita na dita feira. E, para que ninguém tema vir a esta feira, ponho como pena que, quem agredir os homens que vierem a esta feira, me pague seis mil soldos e o dobro do que tiver tirado ao respetivo dono”

Chancelaria de D.Afonso III

Anexo 6

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2018/2019</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--

“Na verdade, a cruzada era uma peregrinação em armas. (...) As cruzadas eram guerras santas levadas a cabo contra os inimigos internos ou externos da Cristandade, com vista à reconquista de terras cristãs, ou para a defesa da Igreja ou da Cristandade. Os seus inimigos eram os Muçulmanos, mas não só: podiam também ser os eslavos pagãos (...) ou, até, em casos mais extremos, os inimigos políticos do Papa. A causa das cruzadas é a da Cristandade inteira”.

In Lições de História da Idade Média, João Gouveia Monteiro



1. Diz, por palavras tuas, o que entendes que foram as cruzadas, tendo em conta o seu significado religioso e político.

“De facto, os homens de negócios, pelo menos durante as primeiras duas ou três cruzadas, tiveram até medo de uma aventura guerreira que comprometesse as solidariedades comerciais já existentes. Mais tarde, quando viram como as cruzadas podiam, pelo contrário, alargar o seu campo de atividades e os seus mercados, nomeadamente viabilizando a aquisição de produtos do Oriente na própria fonte, a sua resistência tenderá a dissipar-se”.

In Lições de História da Idade Média, João Gouveia Monteiro

1. Tendo em conta o que leste no texto, refere por que motivos os “homens de negócios” passaram a ver as cruzadas como atrativas?

Anexo 7

	Agrupamento de escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2018/2019 EB 2.3 c/Sec. José Falcão	
---	--	---

“Suger, como muitos de seus contemporâneos, apreciava a beleza das coisas mundanas, mas acreditava que a verdadeira beleza era imaterial. Toda a beleza terrena devia ser encarada como uma prefiguração, um símbolo dessa beleza espiritual. O belo material é claro, presta-se à admiração, mas essa contemplação não constitui um fim em si; só faz sentido na medida em que permite à alma aceder ao belo que existe para além do material: “Quando, extasiado pela beleza da casa de Deus, o encanto das pedras multicoloridas me afastou dos cuidados externos e a meditação valiosa me induziu a refletir, transferindo aquilo que é material para o que é imaterial pela diversidade das virtudes sagradas: então, parece que eu me vejo a habitar, por assim dizer, uma estranha região do universo, que nem existe totalmente na lama da terra nem na pureza do céu, e que, pela graça de Deus, posso ser transportado desse mundo inferior para o superior de um modo anagógico”. Através deste excerto retirado dos escritos do abade de Saint-Denis, percebe-se que a beleza material, embora inferior, não é desprezível, pois permite ao observador uma experiência mística, uma fuga momentânea da realidade material que o rodeia, passando quase imediatamente de uma alegria estética para uma alegria mística. “

In O abade Suger, a igreja de Saint-Denis e os primórdios da arquitetura gótica na Ile-de-France no século XII, Marcos Monteiro Rabelo

1. Tendo em atenção o pensamento de Suger descrito no texto, que experiências se devem sentir quando se entra na “casa de Deus”?

2. Em que sentido pensas que as Catedrais podem dar aos fiéis uma “alegria mística”?

Anexo 8

Atividade de leitura expressiva com alunos do 7ºano

Descrição da atividade: Esta atividade, pensada no âmbito do meu relatório de estágio, “O texto literário no ensino da História”, consiste na leitura expressiva, “teatralizada”, de excertos de banda desenhada de Asterix e Obelix, por alunos de 7ºano. Pretendo, ainda, convidar membros/utentes da Associação ACAPO para assistirem, na escola, às leituras feitas pelos alunos.

Objetivos da atividade: Promover nos alunos o gosto pela leitura e pela aprendizagem da História num contexto diversificado, no caso, o contexto literário. Sensibilizar os alunos para a inclusão

Data da atividade: Final do 2ºperíodo ou decorrer do 3ºperíodo

Local da atividade: Auditório da escola



Turmas envolvidas: A turma do 7ºano em que mais alunos quiserem participar, ou vários alunos das várias turmas do 7ºano

Horário da atividade: 10h-11h/12h

Necessidades logísticas: Transporte para utentes da ACAPO (em Coimbra).

Diogo Xavier Ferreira Cardoso, professor estagiário de História na Escola Básica e Secundária José Falcão, Miranda do Corvo

Anexo 9

	Agrupamento de escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2018/2019 EB 2.3 c/Sec. José Falcão	
---	--	---

Nome: _____ N.º _____ 7.º _____

A cerimónia do contrato de vassalagem

“O conde perguntou ao vassalo se ele queria tornar-se seu homem e ele respondeu: “Quero!”. Então, juntando as mãos colocou-as entre as mãos do conde e aliaram-se por um beijo.

Em segundo lugar, aquele que havia prestado homenagem jurou fidelidade ao conde, com estas palavras: “Comprometo-me a ser fiel daqui por diante ao conde Guilherme”.

Em terceiro lugar jurou o mesmo sobre as relíquias dos santos.

Finalmente, com uma varinha que segurava na mão, o conde deu investidura a todos aqueles que ali tinham prestado lealdade, homenagem e juramento.”

Galberto de Bruges, Vida de Carlos, conde da Flandres (séc. XII).

A divisão tripartida da sociedade medieval

“A lei humana distingue duas condições: os nobres e os não-livres. Os nobres são os guerreiros, os protetores das igrejas. Defendem todos os homens, grandes e pequenos (...). A outra classe é a dos não-livres. São eles que fornecem todas as provisões e vestuário; por isso nenhum homem é capaz de viver sem eles. A cidade de Deus está, pois dividida em três ordens: uns rezam, outros combatem e outros trabalham.”



Carta do Bispo Adalbéron ao rei Roberto-o-Pio, séc. XI, Jacques Le Goff, Le Moyen Age, Bordas, 1962

A vida do camponês

“O camponês trabalha muito e sofre, semeia o centeio, (...) tosquia a lã, faz as cercas, cumpre as corveias, sofre as pilhagens e paga sem direitos. Se tem um bom pato ou farinha branca, destina-a aos seus senhores. Se tem pão escuro, leite ou manteiga, já fica contente.

Kremer, livro dos costumes

Anexo 10

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de escolas de Miranda do Corvo</p> <p>Ano Letivo 2018/2019 EB 2.3 c/Sec. José Falcão</p>	 <p>agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	--	--

10ºano – História da Cultura e das Artes

Grupo I

Marco Aurélio, estátua equestre

Tendo em conta a imagem, procure responder às questões:

1. De que material é feita a estátua?
2. Que influência fundamental conhecemos das estátuas equestres?
3. A estátua equestre foi muito utilizada no mundo imperial romano. Quais as razões da sua utilização?

Grupo II



“Embora com raízes no retrato tardo-grego, o retrato romano é um estilo. Em primeiro lugar, apresenta uma característica muito estável, ainda que esta não constitua o elemento básico da distinção entre o retrato latino e o grego: os escultores romanos preocupavam-se com a representação do rosto e, quando muito, de uma parte do busto, segundo a tradição etrusco-italiana. Por outro lado, enquanto os escultores gregos tendiam a fixar tipos abstractos de perfeição física ou moral, os retratistas romanos, por meio de um estilo enxuto e linear, olhavam à reprodução exacta, de um imediatismo cru, acentuando os “defeitos” da natureza e apontando os traços deixados pela vida sobre os contornos do modelo, para conservarem para o futuro uma imagem o mais fiel possível”

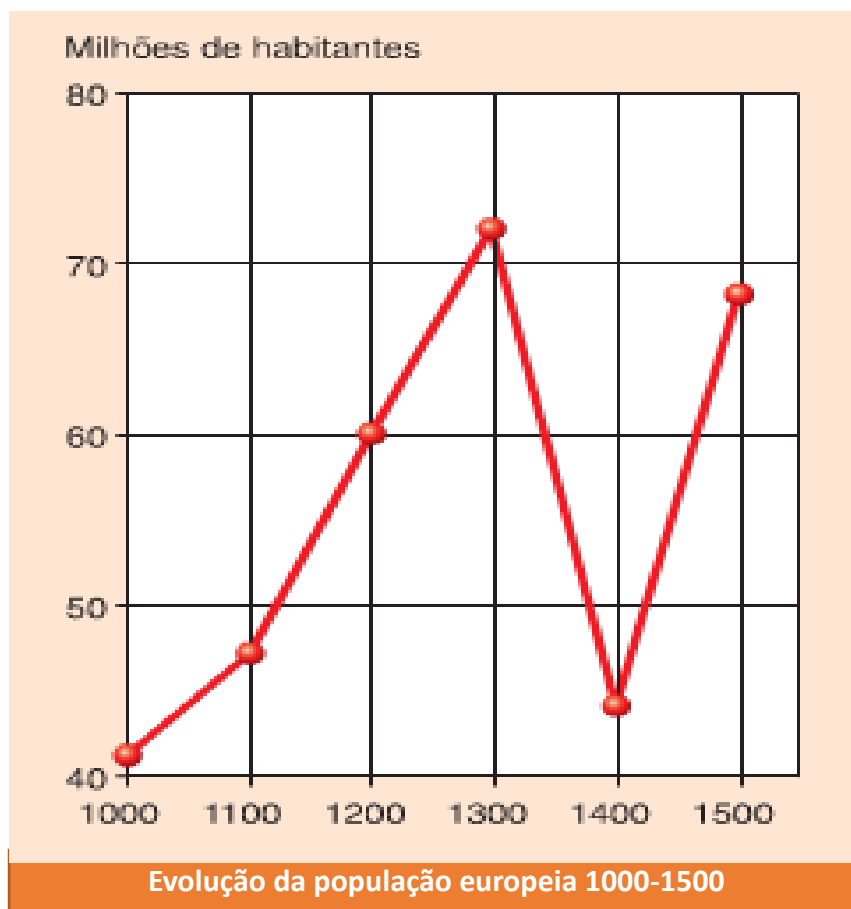
Come Riconoscere l'Arte Romana, Alda Tarella, 1978, pp.27/28

Responda às seguintes questões, após ler atentamente o texto.

1. O retrato romano representa um estilo próprio ou é apenas uma variação do estilo grego?
2. Por palavras suas, indique uma diferença clara na representação do retrato romano em relação ao retrato grego.

Anexo 11

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de escolas de Miranda do Corvo</p> <p>Ano Letivo 2018/2019</p> <p>EB 2.3 c/Sec. José Falcão</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--



1. Tendo em conta o gráfico, refere quais os períodos de crescimento populacional e, por outro lado, de crise demográfica.
2. Explica os motivos possíveis para a forte crise demográfica presente no gráfico.

Anexo 12

AGROPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO
BIBLIOTECA ESCOLAR

NATAL 2018
de 10 a 13 de dezembro

Exposição "Muros"
(inauguração de instalação - dia 10 de dezembro - Dia Internacional dos Direitos Humanos - pelas rotinas, no Hall do bloco A - junto à secretaria da Escola José Falcão - uma parceria entre a Biblioteca Escolar e o grupo de estígio de História, orientado pelo prof. João Santo)

Percurso Digit@l - Direitos Humanos
(de 10 a 11 de dezembro - blocos A, B e C - pelo grupo de estígio de História)

Workshop de Origami - "Mil tsurus por um desejo - A PAZI"
(dia 10 de dezembro, na Biblioteca da Escola José Falcão, pela Dra. Graça Barão)

Concurso Nacional de Leitura
(2º ciclo - fase escolar - dias 10, 11 e 12 de dezembro, na Biblioteca da Escola José Falcão e na Escola Ferrer Correia)

Histórias em Festa
(dias 11, 12 e 13 - 7º e 8º anos, nos auditórios da Escola José Falcão e da Escola Ferrer Correia)

ae
Agropamento de Escolas
Miranda do Corvo

Anexo 13

Escola José Falcão, Miranda do Corvo	Tema: O contexto europeu dos séculos XII a XIV	Aula nº:	Sumário: - Os progressos agrícolas e o aumento da população nos séculos XII e XIII. - O ressurgimento urbano e o aumento do comércio.
Professor: Diogo Xavier F. Cardoso	Unidade: Apogeu e desagregação da “ordem” feudal		
Turma: A Ano: 7º	Subunidade: A economia europeia dos séculos XII a XIV		

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Sistematizar conhecimentos da aula anterior	Os progressos agrícolas na Europa nos séculos XII e XIII - a técnica do afolhamento trienal - a introdução de técnicas mecânicas na rega e moagem de cereais - a adubagem das terras - o movimento das arroteias	Diálogo com os alunos acerca dos progressos na agricultura Registo escrito no quadro negro: Esquema relativo aos progressos agrícolas	Quadro negro Powerpoint Ficha de objetivos e autoavaliação	Autoavaliação no final da aula Avaliação contínua de participação oral e comportamento

<p>Identificar relações causais entre o desenvolvimento da agricultura e as mudanças sociais verificadas</p>	<p>O crescimento demográfico verificado e as mudanças sociais adjacentes. - o alargamento dos burgos - o aparecimento de cidades novas</p>	<p>Diálogo com os alunos a partir da análise ao gráfico da pág.164 do manual</p>		
<p>Identificar a burguesia como grupo social emergente, explicitando a sua origem</p> <p>Perceber a introdução das feiras e dos mercados no contexto do desenvolvimento comercial</p> <p>Descrever a função das corporações, bem como algumas das regras nelas existentes</p> <p>Identificar as principais rotas comerciais, bem como os pontos onde o comércio foi mais intenso</p>	<p>O surgimento da burguesia - os burgueses, habitantes do burgo - quem eram os burgueses (artesãos, mercadores)</p> <p>A crescente procura de produtos. - as feiras e os mercados - a concessão de cartas de feira</p> <p>As corporações de ofícios - a regulamentação existente nas corporações (o horário de trabalho, o número de aprendizes)</p> <p>O desenvolvimento do comércio europeu - as rotas comerciais.</p>	<p>Estratégia a definir</p> <p>Análise de documento relativo a uma carta de feira, presente na ficha de objetivos e autoavaliação</p> <p>Construir com os alunos uma definição para “corporações”</p> <p>Utilização de documento escrito ou vídeo a definir</p>		

<p>Compreender a importância do surgimento dos cambistas, das bolsas de mercadores e das companhias de comércio no contexto de crescimento comercial</p>	<p>- os maiores pontos de comércio (Champagne, Flandres)</p> <p>A introdução da letra de câmbio nas atividades comerciais.</p> <p>- as bolsas de mercadores e as companhias de comércio</p>	<p>Utilização de documento escrito ou “meme” relativo a Champagne</p> <p>Diálogo com os alunos com registo no quadro negro, relativo aos novos suportes à atividade comercial</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 14

Escola José Falcão 2,3 c/Secundário Miranda do Corvo	Tema: A herança do Mediterrâneo Antigo	Aula n°:	Sumário: A Romanização. Os fatores da unidade do Império Romano.
Professor: Diogo Cardoso	Unidade: Roma e o Império		
Turma: A Ano: 7º	Subunidade: A formação do Império e o processo de Romanização		

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Perceber a definição de Romanização, essencial para o remanescente da aula	A definição de Romanização	Início da aula com pergunta aos alunos sobre a romanização. Se não chegarem imediatamente ao conceito, desconstruir a partir de “roma” e “romanizar”	Quadro negro Power point explanativo e Interpretativo	Enquadrada na participação dos alunos na aula
Identificar a capacidade do exército romano como força preponderante na expansão de Roma	“ SPQR”; a importância do exército romano na construção do Império	Através da visualização da imagem referente ao símbolo das legiões romanas, discutir com os alunos sobre a força de conquista do exército romano	Vídeo	
Recordar as fases da expansão romana. Perceber que o território romano já tinha feições de	As fases de expansão romana	Visualização de um mapa com as fases de expansão romana, enquadradas no regime político em vigência		

<p>“Império”, antes da própria proclamação do Imperador</p> <p>Observar as dificuldades da expansão romana, vendo resistência dos povos</p>	<p>Roma e a expansão na Península Ibérica. As dificuldades na conquista da Lusitânia. A oposição de Viriato</p>	<p>Visualização de um vídeo extraído do youtube sobre a oposição Lusitana ao avanço romano</p>		
<p>Compreender a imposição romana das suas leis e crenças</p> <p>Identificar o latim como língua oficial do Império romano. Identificar a influência do latim nalgumas línguas europeias</p> <p>Tendo em conta a resistência dos povos conquistados à romanização, compreender a importância da construção de aquedutos</p>	<p>A unidade do Império Romano. Os fatores da sua unidade : a disseminação dos templos e a soberania das leis romanas</p> <p>Os fatores de unidade do Império Romano: o latim</p> <p>Os fatores de unidade do Império: a resistência dos povos conquistados. Os aquedutos romanos e a sua importância</p>	<p>Através da observação da imagem do templo de diana em Évora e da representação romana da Justiça, falar com os alunos sobre a soberania do Direito romano no Império, bem como a predominância dos templos romanos</p> <p>Através da visualização de imagens, dialogar com os alunos acerca da Língua oficial do Império</p> <p>Visualização de uma vinheta de “Asterix e Obelix”</p> <p>Visualização de uma imagem relativa ao aqueduto de Segovia</p>		

Identificar a importância do direito de cidadania atribuído pelo Imperador Caracala	A unidade do Império Romano: o direito de cidadania de Caracala	Dialogar com os alunos sobre a importância de todos os homens livres passarem a usufruir do direito de cidadania romana.		
Compreender a organização do Império Romano em províncias e municípios.	A unidade do Império Romano: A administração	Através de um excerto de uma notícia relativa às comemorações do município de Braga (2017) em homenagem à “Bracara Augusta”, dialogar com os alunos sobre as cidades romanas feitas à imagem de Roma, no sentido de entender a aparente autonomia dada aos municípios romanos		