



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Joel Filipe Nogueira Perpétuo

IMAGENS EM MOVIMENTO NO ENSINO EM HISTÓRIA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 2.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pelo Professor Doutor José António Marques Moreira, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

IMAGENS EM MOVIMENTO NO ENSINO EM HISTÓRIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Imagens em movimento no Ensino em História
Autor/a	Joel Filipe Nogueira Perpétuo
Orientador/a(s)	Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Professor Doutor José António Marques Moreira Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	Vogais:
Área científica	1. Doutora Daniela Melaré Vieira Barros
Especialidade/Ramo	2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo
Data da defesa	2º Ciclo em Ensino Básico e no Secundário
Classificação do Relatório	Formação de Professores
Classificação do Estágio e Relatório	Ensino de História 25-10-2021 17 valores 17 valores

Resumo

Perante uma realidade na qual estamos inseridos, onde as tecnologias audiovisuais estão cada vez mais presentes, torna-se importante incluir estas no processo de aprendizagem. Deste modo, dentro de uma oferta de imagens em movimento bastante diversificada pode-se explorar as potencialidades do cinema, das séries e/ou dos documentários. Estes devem ser utilizados pelos docentes durante a transmissão de conhecimentos aos alunos, de forma a fomentar as suas aprendizagens a partir de uma ambiência lúdica. A aplicação desta estratégia procura que os alunos compreendam vários aspetos da realidade histórica através das suas representações cinematográficas, reforçando o seu *engagement* e motivação. Deste modo, com esta investigação procura-se verificar até que ponto é que a utilização de imagens em movimento na sala de aula promove a aprendizagem de história e de que forma é que as imagens em movimento podem estimular o *engagement* académico.

De forma a cumprir estes objetivos, optou-se pela aplicação de uma estratégia didática que se baseou na visualização de trechos de séries (documentais e de ficção) por parte dos alunos de duas turmas distintas (8.º e 11.º anos), seguida pelo preenchimento de fichas de observação sobre os conteúdos lecionados e visualizados. No final destes exercícios os discentes preencheram um conjunto de questionários, cujos resultados constituem a principal fonte de informação deste trabalho. A sua análise incorpora uma metodologia qualitativa e comparativa, uma vez que pretende verificar os diferentes níveis de *engagement* académico que os alunos alcançaram. Com esta estratégia verificou-se o aumento do interesse dos alunos pelas temáticas abordadas, pois estes procuraram saber mais sobre as aprendizagens relativas às séries utilizadas, tendo aumentado a sua participação após a visualização deste tipo de conteúdo, fazendo várias perguntas sobre os trechos utilizados e apresentando um maior rendimento nos momentos de avaliação que sucederam este tipo de atividades

Palavras-chave: Imagens em movimento, educação, *engagement* académico, história.

Abstract

Faced with a reality in which we are inserted, where audiovisual technologies are increasingly present, it is important to include these in the learning process. In this way, within a wide range of moving images, it is possible to explore the potential of cinema, series and/or documentaries. These should be used by teachers during the transmission of knowledge to students, in order to encourage their learning from a playful environment. The application of this strategy aims to facilitate the students' understanding of the various aspects of historical reality through their cinematographic representations, reinforcing their engagement and motivation. Thus, with this investigation, we seek to verify to what extent the use of moving images in the classroom promotes the learning of history and how moving images can stimulate academic engagement.

In order to fulfill these objectives, it was decided to apply a didactic strategy based on the visualization of series excerpts (documentary and fiction) by students from two different classes (8th and 11th grades), followed by filling out observation forms on the contents taught and viewed. At the end of these exercises, the students filled out a set of questionnaires, whose results are the main source of information for this work. Its analysis incorporates a qualitative and comparative methodology, as it seeks to verify the different levels of academic engagement that students have achieved. With this strategy, there was an increase in students' interest in the topics covered, as they sought to know more about the learning related to the series used, having increased their participation after viewing this type of content, and asking several questions about the videos used and showing greater performance in the evaluation that followed this type of activities.

Keywords: Moving pictures, education, academic engagement, history.

Siglas e Abreviaturas

AEFN: Agrupamento de Escolas Figueira Norte

ERE: Ensino Remoto Emergencial

FLUC: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

PIF: Plano Individual de Formação

UC: Universidade de Coimbra

«O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História»

Marc Ferro

Índice

Resumo.....	ii
Abstract	iii
Siglas e Abreviaturas.....	iv
Introdução	3
1. - A prática pedagógica supervisionada.....	6
1.1. - A Escola.....	6
1.2. - As turmas	7
1.3. - Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	8
2. - As imagens em movimento na educação em História.....	13
2.1 – Importância da imagem em movimento na aprendizagem	19
2.2.- Importância da imagem em movimento nas aulas de História	26
3. - Abordagem metodológica	30
3.1. – Questão de Investigação e objetivos.....	30
3.2. – Opções metodológicas.....	32
3.3.- Escolha do tema, conteúdos e recursos utilizados.....	34
3.4. – Descrição do estudo.....	36
4. – Estratégia didática e análise resultados	38
4.1. Apresentação e análise de resultados.....	38
4.1.1. - Estratégia didática – Revolução Americana e <i>Sleppy Hollow</i> (11.º ano)	39
4.1.2. - Estratégia didática – Implantação do Liberalismo em Portugal a <i>Alma e a Gente</i> – <i>Mouzinho, arquiteto do futuro</i> (11.º ano)	46
4.1.3. - Estratégia didática – <i>Ministério do Tempo</i> e a União Ibérica (8.º ano)	51
4.1.4. – Estratégia didática – A Revolução Americana e <i>Sleepy Hollow</i> (8.º ano)	56
4.2.1- Resultados sobre a Escala de <i>Engagement Académico</i> (11.º ano)	60
4.2.2.- Resultados sobre a Escala de <i>Engagement Académico</i> (8.º ano)	70
4.2.3.- Principais conclusões sobre os resultados em ambas as turmas	75

Conclusão.....	79
Bibliografia	82
Filmografia.....	85
Anexo 1 - A Exposição	II
Anexo 2 - Plano Individual de Formação (PIF).....	III
Anexo 3- Ficha de Observação: Revolução Americana e <i>Sleepy Hollow</i> (11.º ano).....	IV
Anexo 4 - Ficha de Observação- Implantação do Liberalismo em Portugal: A Alma e a Gente (11.º Ano).....	IX
Anexo 5- Ficha de Observação - Ministério do Tempo e a União Ibérica (8.º ano).....	XV
Anexo 6 - Ficha de Observação- Revolução Americana e <i>Sleepy Hollow</i> (8.º ano).....	XX
Anexo 7 - Sinopse da Série <i>Sleepy Hollow</i>	XXV
Anexo 8- Sinopse da série <i>A Alma e a Gente</i>	XXVI
Anexo 9- Sinopse da série <i>Ministério do Tempo</i>	XXVII
Anexo 10 - Questionário <i>engagement</i> (11.º ano).....	XXVIII
Anexo 11- Questionário <i>engagement</i> (8.º ano)	XXX
Anexo 12 - Teste de avaliação (9.º Ano).....	XXXII
Anexo 13– Plano de aula.....	XXXVI

Introdução

O ensino, de um modo geral, enfrenta diversos desafios que surgem simultaneamente à evolução da tecnologia e da humanidade. Um destes corresponde à exploração didática das tecnologias audiovisuais, como o cinema, por parte da classe docente, de forma que os alunos possam efetuar melhor as suas aprendizagens e aperfeiçoar o seu rendimento escolar.

Porém, a existência cada vez maior e mais diversificada de filmes e outros conteúdos audiovisuais, assim como a verificação das tendências dos jovens que, na sua maioria, adquirem informação através de dispositivos eletrónicos (como *tablets*, *smartphones* ou computadores) ao invés da leitura de um livro ou de uma revista, tornam este desafio pertinente e, ao mesmo tempo, ambicioso.

Ao analisarmos este cenário, devemos tentar transformar a sala de aula num ambiente de aprendizagem com as dinâmicas e interatividades necessárias para que se possa tornar a disciplina, neste caso História, mais interessante e enquadrada na realidade dos jovens que a aprendem. De forma a este processo poder ser bem efetuado é necessário proceder a uma adaptação constante, na qual o cinema ocupa um papel fulcral.

Com este relatório pretendemos verificar de que forma é que as imagens em movimento podem ser utilizadas como uma importante ferramenta na sala de aula, procurando responder à seguinte questão: compreender se o uso das imagens em movimento ajuda os alunos no seu processo de aprendizagem, em aulas de História. De igual modo, durante esta investigação pretende-se cumprir os seguintes objetivos específicos: avaliar o impacto das imagens em movimento no desenvolvimento de competências de aprendizagem em história; e verificar se as imagens em movimento promovem o *engagement* académico. O objetivo desta investigação é dinamizar as aulas de História através dos recursos multimédia, que devem ajudar os alunos a desenvolver as competências e capacidades necessárias para aquisição das aprendizagens essenciais do programa curricular.

De forma a conseguirmos cumprir estas metas optámos por aplicar uma estratégia didática baseada na observação por parte dos estudantes de trechos de séries e/ou documentários (previamente selecionados) e na posterior redação de fichas de observação sobre os conteúdos que estes abordam (respetivos a determinadas aprendizagens essenciais). No final destes

exercícios ficou previsto o preenchimento de questionários, cujos resultados constituem a principal fonte de informação que será analisada durante este relatório.

Deste modo, através desta estratégia didática pretende-se analisar as reações dos estudantes à utilização deste tipo de conteúdos multimédia em contexto de sala de aula, tal como verificar se esta potencia as suas aprendizagens. O estudo destes elementos foi realizado através das observações diretas (registadas *in loco* num diário de bordo), dos resultados dos inquéritos realizados pelos alunos e das suas respostas às fichas de observação (onde se verificou se estes adquiriram as competências e aprendizagens requeridas). De forma a realizar uma análise rigorosa dos resultados, foi criada uma escala de *engagement*, inspirada no modelo de Burch *et al.* (2015), composta por três dimensões: a emocional, a física e a cognitiva.

A escolha deste tema parte, desde logo, das diversas potencialidades que o cinema possui enquanto estratégia didática no Ensino da História. Entre estas, é importante destacar a sua capacidade em potenciar a aquisição de aprendizagens essenciais por parte dos estudantes, o que não é exclusivo deste tipo de elemento audiovisual, sendo comum a todos os géneros de imagens em movimento, nos quais se incluem, as séries, documentários, videojogos, entre outros.

Apesar dos conteúdos selecionados para a realização das aplicações didáticas corresponderem a séries, as metodologias inerentes a esta investigação poderiam também ser aplicadas com filmes, novelas e outras narrativas audiovisuais ficcionais ou não ficcionais. Optámos por utilizar segmentos de séries pois os seus conteúdos enquadravam-se melhor com as temáticas específicas das aprendizagens. Por sua vez, ficou prevista a utilização de filmes em aplicações didáticas posteriores que, porém, não puderam ser realizadas devido às condicionantes do horário das disciplinas assim como às aprendizagens que nos foram atribuídas nas aulas lecionadas.

Apesar da existência de diversas investigações que incidem nas aplicações das imagens em movimento em contexto de sala de aula e, nomeadamente, nas aulas de História, pretende-se com este estudo aumentar o espectro de elementos multimédia utilizados, optando-se pela apresentação (e a exploração dos seus conteúdos) de trechos de séries de ficção, ao invés da utilização exclusiva de documentários e/ou filmes com uma narrativa histórica.

De maneira a apresentar a análise dos resultados destas aplicações didáticas, procurou-se num primeiro capítulo elucidar os leitores sobre os aspetos principais da escola (1.1) e das turmas (1.2) onde estas foram realizadas, assim como sobre as reflexões que considerámos serem mais pertinentes sobre o trabalho desenvolvido (1.3).

De seguida, no segundo capítulo, procedeu-se à análise teórica do enquadramento das imagens em movimento na aprendizagem dos alunos (2.1) e, mais particularmente, no ensino de História (2.2), assim como em diversas apresentações que têm sido realizadas neste âmbito.

Numa terceira fase deste relatório, foram descritas as principais metodologias adotadas durante o estudo. Por fim, no último capítulo, procedeu-se à divulgação e análise dos resultados a partir das respostas dos alunos às fichas de observação e aos inquéritos, assim como a sua organização na escala de *engagement* académico elaborada por Burch *et al.* (2015) e adaptada por Carneiro *et al.* (2018).

1. - A prática pedagógica supervisionada

Antes de apresentar os resultados das aplicações didáticas, é necessário fazer a devida contextualização do estágio, começando por caracterizar a escola e as três turmas onde lecionamos.

O núcleo de estágio da Escola Secundária com 3.º CEB Cristina Torres, na Figueira da Foz, foi constituído por três estagiários do Mestrado em Ensino em História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, e pelo orientador Carlos Duarte, professor de História na referida escola. Durante este estágio contamos também o apoio das Professoras Doutoras Sara Dias-Trindade e Ana Isabel Ribeiro da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), que estiveram sempre em articulação com os trabalhos realizados, que se desenrolaram naturalmente.

1.1. - A Escola

O estágio realizou-se na Escola Secundária com 3.º CEB Cristina Torres, que é também a sede do Agrupamento de Escolas Figueira Norte (AEFN). Este estabelecimento de ensino público situa-se na freguesia de Tavarede, no concelho da Figueira da Foz. Possui três turmas do 3.º ciclo em cada um dos respetivos anos (numeradas de A a C) e uma turma de humanidades em cada ano do ensino secundário.

O AEFN dispõe de uma oferta diversificada no que diz respeito às suas atividades extracurriculares, possuindo um clube de teatro, um clube de leitura e também um clube de jornalismo.

A escola encontra-se dividida em dois blocos, o A e o B. Tradicionalmente o bloco A destinava-se às aulas dos alunos do 3.º ciclo, enquanto o bloco B era destinado ao ensino secundário, porém, nos últimos anos, a escola optou por começar a integrar turmas do secundário no bloco A e turmas do 3.º ciclo no bloco B. No bloco A existe também uma biblioteca escolar, apetrechada com uma quantidade de obras bastante diversificada, tendo na área da História muitos livros que acabaram por ser consultados pelo núcleo de estágio ao longo deste ano. Por sua vez, no bloco B encontra-se a reprografia escolar.

Além destes dois blocos, dispõe ainda de um pavilhão gimnodesportivo em excelentes condições, no qual se realizam as aulas de educação física. Neste ainda são praticadas várias modalidades desportivas, assim como é usado por clubes locais de basquetebol para competição a nível federado.

No recinto escolar podem também ser encontradas várias instalações desportivas ao ar livre: um campo de voleibol, dois campos de futebol (também adaptados para a prática de basquetebol) e um local para salto em comprimento.

A escola possui ainda um bar, um pavilhão polivalente, uma secretaria, uma sala da direção, um refeitório e ainda um espaço de atividades de tempos livres (ATL), destinado para alguns alunos que pretendam usufruir do mesmo.

Por fim, em diversas partes da escola (tanto no pavilhão polivalente, como no bloco A e B) foram apresentadas várias exposições de trabalhos realizados por alunos, expostos em vitrines adequadas para o efeito. Uma dessas foi disponibilizada para o Núcleo de Estágio de História, que a usou para assinalar as comemorações dos 500 anos da viagem de circum-navegação de Fernão Magalhães, num trabalho efetuado em conjunto pelos três elementos do grupo (Cf. Anexo 1).

1.2. - As turmas

Ao nosso orientador de estágio, o professor Carlos Duarte, foram atribuídas cinco turmas, sendo que este optou por, em consonância com a direção da escola, atribuir as aulas de três destas turmas aos elementos do Núcleo de Estágio de História. Deste modo, lecionamos aulas de História numa turma do 8.º ano, noutra do 9.º e noutra do 11.º ano. Ademais, para além de assistirmos semanalmente às aulas destas três turmas, também presenciávamos as aulas de uma quarta turma do 8.º ano, da qual o professor Carlos Duarte era diretor de turma (de forma a observarmos a existência de elementos pedagógicos extra nesta quarta turma).

A turma do 11.º ano era constituída por 32 alunos e os conteúdos programáticos da disciplina de História A que lecionamos incluíam a Época Moderna e a Época Contemporânea. O comportamento dos alunos foi satisfatório, sendo a maioria destes bastante atentos e

concentrados. Alguns deles eram muito empenhados, participando e tornando a aula mais dinâmica.

No 9.º ano, a turma era constituída por 26 alunos e a disciplina de História incluía nos seus conteúdos programáticos a Época Contemporânea, sobretudo, o século XX. O comportamento de um modo geral foi satisfatório, havendo alunos com uma maior participação do que outros, porém a maioria demonstrou empenho.

A turma do 8.º ano era constituída por 22 alunos e a disciplina de História neste ano tinha por vezes nos seus conteúdos programáticos os mesmos temas do 11.º ano (da Época Moderna e Contemporânea), embora estes fossem apresentados de uma forma mais breve. Das três turmas, esta foi aquela em que os alunos participaram mais, demonstrando um enorme interesse pela matéria e empenho, tendo as aulas sido bastante dinâmicas.

Além destas três turmas referidas, a direção de turma do Professor Carlos Duarte era constituída por 24 alunos e, apesar de não termos lecionado nenhuma aula, foi possível verificar que também se tratava de uma turma com um comportamento satisfatório, sendo alguns alunos mais participativos do que outros.

No final de cada período, em cada uma das turmas, foi solicitado que os alunos escrevessem o seu *feedback* sobre o trabalho desenvolvido pelos professores estagiários, que serviu de apoio para compreender de que forma o trabalho estava a ser aceite por estes. De um modo geral, a avaliação foi positiva, tendo alguns estudantes destacado as diferentes metodologias e dinâmicas utilizadas durante as aulas lecionadas pelos professores estagiários.

1.3. - Reflexão sobre o trabalho desenvolvido

Ao longo do ano letivo 2020-2021, tivemos oportunidade de desenvolver várias atividades que foram propostas no Plano Individual de Formação (PIF) (Cf. Anexo 2). Porém, nem todas as propostas foram realizadas da forma desejada, uma vez que parte do estágio decorreu durante o Estado de Emergência e o período de confinamento obrigatório, existindo várias limitações derivadas dessa situação.

A primeira semana de estágio serviu para conhecer o estabelecimento de ensino e as turmas onde iríamos trabalhar nos meses seguintes. A 29 de outubro de 2020, realizou-se a

primeira aula lecionada (numa turma do 8.º ano). Até essa data, tínhamos apenas assistido às aulas do professor Carlos Duarte. Posteriormente, seguiram-se mais 11 aulas até ao final do primeiro período letivo e 36 até ao final do ano.

As reuniões com o orientador de estágio realizavam-se diariamente ao longo do ano letivo. Nestas, além de serem definidos alguns procedimentos do estágio também recebemos informações sobre a forma como as aulas deveriam decorrer, assim como outros aspetos importantes a ter em consideração.

Em colaboração com o nosso orientador, discutimos e procedemos à elaboração de instrumentos de avaliação formativa e sumativa, criando planificações trimestrais para as aulas do 2.º período (8.º, 9.º e 11.º ano). Também efetuámos a planificação e distribuição das aulas que cada estagiário iria lecionar, de forma que no final cada um tivesse a oportunidade de dar exatamente o mesmo número de lições em cada uma das três turmas.

Numa tentativa de desenvolver aulas dinâmicas e atrativas para os alunos, usámos diversas técnicas pedagógicas e ferramentas auxiliares. Desde logo, a utilização de materiais audiovisuais, produzidos por editoras, tal como outros recursos audiovisuais da *RTP Ensina*. Para além disso, ainda foram aproveitados trechos de filmes e séries, iconografia, e apresentações em *PowerPoint*. Entre as estratégias utilizadas destaquemos a realização de questões de verdadeiro e falso e/ou escolha múltipla no final de cada aula, de forma a proceder à avaliação formativa dos conteúdos selecionados durante a aula.

O Núcleo de Estágio mostrou abertura para participar noutras atividades desenvolvidas na Escola. Por exemplo, elaborámos um trabalho exposto numa das vitrines da mesma, no qual se assinalaram as comemorações dos 500 anos da viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães, através de uma micro exposição alusiva a este acontecimento (Cf. Anexo 1).

As aplicações didáticas abordadas nos últimos capítulos deste relatório, também tiveram como objetivo dinamizar as aulas, conseguindo através da observação de trechos de séries ou documentários, seguida de uma ficha de observação sobre os mesmos (Cf. Anexos 3, 4, 5 e 6), com o intuito de fortalecer as aprendizagens essenciais da disciplina e tornando possível, de forma bastante atípica, reforçar o conhecimento dos alunos.

Após o balanço do trabalho desenvolvido no 1.º período, verificou-se que o suporte de material audiovisual (sejam vídeos, imagens, mapas ou outras informações) foi essencial para

os alunos interessarem mais pelas aprendizagens, algo que se pode constatar pelo incremento da participação destes e pelas respostas aos inquéritos (realizados no 2.º e 3.º período).

Apesar de, no 1.º período, terem sido realizadas aulas a distância apenas em situações excecionais em que um aluno se encontrasse em isolamento profilático, no 2.º período, grande parte das aulas foi lecionada em regime de *Ensino Remoto Emergencial* (ERE), durante este, ao invés das aulas presenciais, houve momentos de aprendizagem síncrona e assíncrona.

Neste período, todas as aulas que foram assistidas e lecionadas de forma remota, através de tecnologias que permitiram aos discentes e docentes estarem separados fisicamente, mas presentes num ambiente virtual de ensino-aprendizagem, só puderam ser realizadas através da *Google Classroom* e da *Google Meet*.

A plataforma *Google Classroom* foi usada ao longo de todo o ano letivo, tanto durante o período de confinamento e ERE, como durante o período letivo presencial, para a submissão de trabalhos e como ferramenta de auxílio ao ensino. Esta plataforma, pertencente à empresa *Google*, é um sistema de gestão de conteúdos para escolas que procura simplificar a criação, distribuição e avaliação de trabalhos. Apesar de ter sido lançada em 2014, teve o seu maior crescimento e envolvimento nas comunidades escolares a partir de 2020, devido à pandemia.

Através da *Google Classroom*, ficava disponibilizado um endereço que permitia a cada turma e aos seus docentes, acederem às aulas remotas, lecionadas através do *Google Meet*. Este é um serviço de comunicação por vídeo, também desenvolvido pela *Google*, que permitiu a realização de aulas remotas, substituindo assim as aulas presenciais que não foram possíveis ser realizadas durante o período de confinamento.

Desta forma, esta situação trouxe algumas condicionantes, uma vez que o tempo de aula foi reduzido. No 11.º ano, as 5 horas semanais passaram a 2 horas semanais em aulas síncronas, com mais uma aula assíncrona. Por sua vez, no 8.º ano, as 2 horas semanais passaram a 30 minutos semanais, com mais uma aula assíncrona.

Com estas alterações fomos obrigados a mudar também a estratégia pedagógica adotada, passando a combinar uma aula direcionada para os conteúdos na sessão síncrona e uma aula de exercícios para verificar a compreensão da matéria por parte dos alunos na sessão assíncrona. Apesar de todos os constrangimentos, foi possível durante o 2.º período realizar três das quatro aplicações didáticas que tinham sido planeadas, duas na turma do 11.º ano (uma

ainda em regime presencial, outra em ERE e outra na turma do 8.º ano (também em ERE), tendo a última aplicação sido adiada para o 3.º período.

Devido a esta situação, foi elaborado por parte do núcleo de estágio um conjunto de instrumentos de avaliação e autoavaliação das aulas observadas, uma série de planificações de curto prazo (GTS - Guias de trabalho Semanal) e conteúdos de instrumentos de avaliação a serem aplicados em situação de aula e extra-aula, em regime de ERE.

No 3.ª período, regressámos ao ensino presencial e a uma dinâmica semelhante àquela que se verificava nas últimas aulas antes do ERE ter começado. Neste período, foi efetuada a quarta e última aplicação didática, de modo presencial, na turma do 8.º ano, o que permitiu obter dados para a realização dos dois últimos capítulos deste relatório.

Ainda neste período, realizámos, na turma do 11.º ano, uma atividade em aula na qual foi possível explorar melhor aspetos de história local, inseridos nas aprendizagens essenciais da temática da I República. Abordou-se a vida e obra de Cristina Torres (patrona da escola), sobre a qual, os alunos tiveram de elaborar duas fichas de trabalho, corrigidas no final da mesma aula, cujo objetivo era o reforço dos seus conhecimentos sobre esta figura, através da exploração de documentos previamente selecionados.

De um modo geral, este ano letivo foi muito exigente do ponto de vista do planeamento e gestão do tempo, o que se deve à nossa condição de trabalhador-estudante e à própria situação pandémica. Contudo, estas condicionantes permitiram-nos melhorar os nossos níveis de organização, conseguindo completar todas as metas propostas inicialmente-

Apesar de considerar que o desempenho ao longo deste estágio foi satisfatório, houve algumas dificuldades, que foram posteriormente ultrapassadas. A primeira verificou-se ao nível da linguagem utilizada para com os alunos, visto que os diferentes níveis de escolaridade obrigaram-nos a adotar uma série de terminologias adaptadas ao ano que estava a ser lecionado.

Outra dificuldade ocorreu ao nível da gestão do tempo e do cumprimento dos planos de aula. Na primeira aula, constatou-se logo a necessidade de controlar o tempo de modo a poder-se transmitir a informação pretendida, sem cair na tentação de fugir à temática, sobretudo durante as respostas às questões levantadas pelos alunos.

Por outro lado, não obstante estas adversidades, existiram várias situações, onde foi possível transmitir o conhecimento de uma forma confortável e satisfatória. Deste modo, a

comunicação oral realizada ao longo das aulas teve um *feedback* positivo por parte dos alunos (que demonstraram sempre vontade de participar), pretendendo-se lecionar sempre de uma forma empática e confiante.

Foram sempre considerados vários aspetos da linguagem a adotar, procurando-se sempre apresentar uma boa dicção e projeção de voz, de forma que os alunos conseguissem escutar bem as informações apresentadas (lembre-se que o uso de máscara trouxe mais dificuldades relativas a este aspeto).

Outro ponto considerado positivo foi a qualidade dos materiais didáticos utilizados. Para além das várias apresentações *PowerPoint*, recorremos a conhecimentos relativos à edição de vídeo, de forma a selecionar a informação para as aulas que considerámos ser mais pertinente, sem existir a necessidade de apresentar vídeos com conteúdos desnecessários para o contexto e de fazer cortes durante a visualização destes recursos durante as aulas. Este tipo de trabalho realizado fora do período escolar contribuiu para uma maior dinâmica durante as lições. De igual forma, as estratégias didáticas (analisadas no 3.º e 4.º capítulos) corresponderam a um ponto forte das aulas, sendo fundamentais para o aumento do entusiasmo dos alunos.

Importa ainda destacar que, ao longo do estágio, não foi verdadeiramente preciso controlar o comportamento dos alunos, uma vez que as turmas lecionadas apresentavam atitudes e posturas satisfatórias.

Com este estágio, procura-se apresentar um maior dinamismo nas aulas que ministraremos futuramente, tentando apresentar os conteúdos de uma forma cada vez mais comunicativa e, simultaneamente, indo adquirindo progressivamente um maior conhecimento científico. De igual forma, procuraremos manter o perfil conseguido ao longo do estágio de um professor descontraído que não fica nervoso e consegue cativar a atenção de turma sem ter a necessidade de impor excessivamente a sua autoridade.

Temos também como objetivo renovar ao longo dos anos as estratégias aplicadas durante o estágio e procurando sempre que possível relacioná-las com as imagens em movimento, de modo a procurar dinamizar as aulas e motivar os estudantes, e para que estes tenham maior interesse na disciplina de História. Reconhecemos que ainda existem muitos aspetos que podem ser ainda melhorados, sendo que faremos tudo o que for necessário para aperfeiçoar o trabalho já realizado durante este ano.

2. - As imagens em movimento na educação em História

O uso de imagens em movimento no ensino representa uma enorme potencialidade para a classe docente, quer do ponto de vista da possibilidade de obter uma maior oferta de recursos, quer da facilidade de acesso a estes. Porém, o desafio está na forma como estes recursos são utilizados e aproveitados do ponto de vista didático, podendo-se conseguir um bom aproveitamento das suas potencialidades.

O cinema está incluído num conjunto de conteúdos que se caracterizam por “imagens em movimento”, nos quais se incluem, as séries, documentários, videojogos, entre outros. Por esse motivo, antes de caracterizarmos o cinema, e apesar de ao longo deste relatório usarmos o cinema como referência, devemos abordar o conceito de “imagens em movimento”.

Este conceito consiste na representação de elementos em movimento, que surgem quando se coloca um conjunto de imagens fixas numa sequência temporal (podendo ser representado de uma forma mais concreta ou abstrata). As imagens em movimento, não apresentam uma linguagem específica audiovisual ela pode ser apresentada por diferentes tipos e géneros, tais como: videojogos, filmes, séries de televisão, vídeos amadores (publicados em redes sociais), documentários, curta-metragens, novelas ou vídeos didáticos educacionais (exemplo: os criados pelas editoras escolares) (Pinheiro, 2020, p.11).

O cinema é um dos exemplos onde pode ser explorado o potencial didático das imagens em movimento, iremos ao longo deste trabalho usar como exemplos de imagens em movimento e de potencialidades, as séries de ficção, que terão um potencial semelhante do ponto de vista didático e de possível transmissão de conteúdos históricos, e devido a essas semelhanças, nos últimos capítulos deste relatório, as séries ocuparam um papel central nas aplicações didáticas desenvolvidas.

Apesar da abrangência do termo “imagens em movimento” que engloba o cinema, os documentários, as séries, entre tantos outros exemplos, a própria palavra “cinema” tem um significado já de si muito amplo, podendo ser utilizado para referir: a arte de fazer filmes para projeção (fazer cinema); o espetáculo de projeção de filmes (exibir cinema); o estabelecimento ou sala destinada à projeção de filmes (ir ao cinema); a carreira profissional na arte

cinematográfica; a evolução de todas as atividades nesta área (história do cinema); e, por fim, a indústria que produz os filmes, assim como as suas classificações (ficção, comercial, cinema mudo, entre outros) (Journot, 2006, p.19)¹.

Deste modo, as imagens em movimento são das formas artísticas mais completas e complexas, que concilia a utilização de sinais e códigos de outras artes (arquitetura, o som, música, teatro, escultura, dança, fotografia e pintura) (Alves, 2017, p.77). É precisamente a complexidade do produto cinematográfico que permite que este se transforme num veículo através do qual as pessoas mudam os seus valores (Torre, 1996, p.10). Assim, imagens em movimento podem ser entendidas como uma arte abrangente que não engloba apenas a filmografia, mas também outro tipo de narrativas ficcionais e documentais, como é o caso das séries e documentários, que serão igualmente considerados neste trabalho.

A existência de inúmeros estudos sobre as potencialidades das imagens em movimento, mas em particular do cinema, levou-nos a utilizá-lo como uma referência ao longo deste relatório, uma vez que consideramos que estas potencialidades são transversais às séries que usámos como recursos pedagógicos para o nosso estudo.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar das séries apresentarem conteúdos diferentes dos filmes, ambos os géneros são pertinentes e passíveis de serem utilizados como recursos didáticos, sendo esta utilização um dos objetivos das aplicações didáticas que realizamos ao longo deste ano letivo. Optámos por seleccionar trechos de séries em detrimento de segmentos de filmes, pois aqueles apresentam conteúdo pertinente que pode ser inserido nas aprendizagens essenciais das disciplinas das turmas onde a estratégia foi aplicada.

Relativamente aos documentários, estes podem ser definidos como um tipo de produto cinematográfico que nos remete para uma realidade que é construída tendo como base o conhecimento científico. Frequentemente, o documentário possui um carácter didático e informativo (Journot, 2006, p.37).

Desta maneira, é possível distinguir entre documentários e «não documentários». Os primeiros correspondem a representações do passado (e, como tal, devem ser tratados dessa

¹ Porto Editora (s.d.). *Cinema*. Infopédia: Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cinema>.

forma), sendo úteis aos professores de História, que podem aproveitar o seu potencial narrativo. Na categoria dos «não documentários», inserem-se os filmes de ficção, assim como séries, novelas e outros conteúdos que também poderiam, pela sua narrativa, ser incluídos nesta categoria. Os «não documentários», segundo Cristiane Nova, distinguem-se em sete subgéneros (Nova, 1996, p. 7-8):

1. **Filmes de reconstrução histórica** – correspondem aos filmes que abordam conteúdos históricos, cuja existência é comprovada pela historiografia. As personagens do enredo existiram historicamente;
2. **Biografia histórica** – filmes que se debruçam sobre a vida de um indivíduo e as suas relações com os processos históricos. Realçam os «grandes homens», ou seja, individualidades que se destacaram e tiveram relevo na História;
3. **Filme de época** – filmes cujo referente histórico não passa de um elemento pitoresco e alegórico. O argumento nada possui de histórico. No entanto, permitem compreender elementos e ambientes da época em que o filme foi gravado;
4. **Ficção Histórica** – abarca os filmes cujo enredo é ficcional, mas que ao mesmo tempo possui um sentido histórico real;
5. **Filme-mito** – filmes onde se fala de mitologia e que contêm elementos importantes para a reflexão histórica. Muitas vezes o mito é apresentado em paralelo com fenómenos históricos reais;
6. **Filme Etnográfico** – filmes com interesses científico-antropológicos;
7. **Adaptações literárias e teatrais** - filmes provenientes de uma adaptação literária ou teatral.

Além destas 7 categorias devemos ainda mencionar a existência de filmes com momentos históricos, que não se enquadram na categoria de história nem de filme de época. Por exemplo, no filme *Velocidade Furiosa 5* (2011), que não se enquadra na categoria de filme histórico, existe um pequeno momento (inferior a 2 minutos, no qual um dos personagens descreve o modo como os Portugueses e Espanhóis entraram em contacto com os índios na

América do Sul) que também pode ser aproveitado em contexto escolar. Todas estas categorias existentes para filmes, são igualmente válidas para séries.

Por sua vez, o termo filme (*le film, film* ou *movie*) identifica toda a obra cinematográfica e o seu respetivo tipo (*E.g.* filme de comédia, filme romântico, entre outros) (Journot, 2006, p.53). Estes são normalmente conservados numa faixa estreita (de celuloide ou outro plástico), sendo compostos por uma sequência de imagens que são projetadas em tela ou ecrã²

Apesar de atualmente nas salas de cinema os conteúdos transmitidos serem filmes com uma duração considerável, até à segunda década do século XX, os filmes predominantes nessas salas, correspondiam a episódios, com a designação de *serial film, movie serials* ou *chapter plays*, portanto *filmes em série*. Estas tipo de filmes sequenciados possuía um número limitado de episódios curtos, que perfaziam uma história completa³. Deste modo, o termo série (*serial* ou *serie*), surgiu pela primeira vez em França, para designar este tipo de filmes (*film à episodes*), cujo formato se tornou bastante popular (aparecendo também na imprensa) na primeira década do século XX, sobretudo devido ao filme francês *Fantômas* (1913) e ao filme norte-americano *The Mysteries of New York* (1915) (Journot, 2006, p.110).

Contudo, nem sempre a distinção entre filmes e séries foi clara, de tal forma que a cerimónia dos Globos de Ouro (*Globe Awards*) só começou a conceder prémios e distinções aos profissionais ligadas à produção de séries oito anos, após ter sido criada (entre 1948-1955 apenas eram contemplados filmes). No entanto, ainda existem festivais restritos a um destes géneros cinematográficos: no caso dos filmes, destacamos o BAFTA (*British Academy Film Awards*), Festival de Cannes (*Festival International du Film*), Festival Internacional de Cinema de Berlim (*Internationale Filmfestspiele Berlin*), Os Óscares (*The Academy Awards*); nas séries, falamos sobretudo dos *Emmys* (*Internacional Emmy Award*).

Atualmente, também as grandes plataformas de *streaming* (*Netflix, Amazon Prime Video*, entre outras) são compostas por séries, filmes e documentários, de tal maneira que hoje, mais do que nunca, a série imiscui-se no espaço mediático do filme, representando igualmente

2 Porto Editora. (s.d.). *Filme*. Infopédia: Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/filme>.

3 Dirks, Tim. (s.d.). *Serial Films*. Filmsite. <https://www.filmsite.org/serialfilms.html>.

a 7.^a arte. Todos estes tipos de produção cinematográfica encontram-se disponíveis, quer na televisão, quer nas plataformas digitais.

Uma série (também designado seriado, *sitcom* ou *britcom*) e uma mini-série são muitas vezes confundidos, apesar de constituírem conceitos diferentes.

Apesar da série ser rotulada para qualquer uma das narrativas descritas anteriormente, é uma produção apresentada em episódios, com uma ligação e continuidade das ações entre os episódios, de tal forma que apenas no episódio final da temporada ou da série é que atingimos o final do enredo, uma vez que os episódios estão ligados de forma contínua entre si.

Numa série destaca-se “o herói, elemento constante em todos os episódios da série, vivendo em cada um deles uma intriga autónoma e rodeando-se nela de personagens secundárias, algumas das quais surgem em função de determinada ação, para desaparecerem no episódio seguinte” (Reis & Lopes, 2011, p. 379). Podemos dar exemplos de séries, como o *American Gods* ou *Grey’s Anatomy*.

Por sua vez, um seriado apresenta-nos vários episódios de forma sequencial, sem obrigatoriedade de continuidade entre estes, mesmo que as personagens sejam as mesmas. Deste modo, cada episódio possui um início, meio e fim, ou seja, ao contrário da série, é possível ver um episódio aleatório sem ter visto os anteriores e conseguir compreender de imediato o que está a acontecer. Isto não significa que não exista uma ligação secundária entre vários episódios, que, contudo, mantêm enredos distintos, com uma estrutura independente.

Hoje associamos a maioria dos seriados a séries policiais, como *Lucifer*, *Castle*, ou *Kommissar Rex*⁴.

A distinção entre série (*serial forms*) e seriado (*episodic serie*) é sintetizada por David Herman, que destaca o carácter segmentado dos episódios da série (que, quando combinados, formam a coerência do enredo) em contraste com a dependência da narrativa dos episódios do seriado (Herman, 2005, p. 527).

4 Minha Série Favorita. (s.d.). *Sitcom, Seriado e Série – Qual A Diferença*. <https://www.minhaseriefavorita.com/2019/06/01/sitcom-seriado-serie-diferenca/>.

Por sua vez, o *Sitcom*, abreviação da expressão *situation comedy*, cuja tradução literal é «situação de comédia», distingue-se sobretudo pela maioria dos seus conteúdos serem gravados em frente a uma plateia, cujas reações são ouvidas e gravadas durante o episódio. Este tipo de series são sempre de comédia, muitas vezes com um ambiente familiar ou estudantil, onde vários temas do quotidiano são apresentados⁵. A sua popularidade no mundo anglófono (e, posteriormente, noutras partes do mundo) deve-se, em parte, às próprias necessidades promocionais da indústria do entretenimento (Dalton & Linda, 2016, p.2). Podemos apresentar como exemplos famosos de *Sitcoms* o *Seinfeld*, o *Everybody Hates Chris* ou *The Big Bang Theory*.

A *Minissérie* é semelhante à série na sua estrutura, porém tem apenas uma temporada. Esta pode ser de ficção ou documental⁶. Podemos encontrar bons exemplos de minisséries de ficção nas séries que adaptam os livros de Ken Follet (*The Pillars of the Earth* e *o World Without End*) e de uma minissérie histórica em *Chernobyl*.

Todos estes conteúdos (séries, filmes e documentários) podem ser produzidos diretamente para televisão ou para uma das plataformas *streaming* mais conhecidas. Para além destes, existe uma miríade de outros produtos audiovisuais, sendo bastante provável a criação de novos elementos multimédia depois da elaboração deste trabalho, uma vez que o mundo se encontra em constante transformação.

Com o evoluir da tecnologia e das ferramentas disponíveis, também o professor se deve atualizar. Nesse sentido, o uso das imagens em movimento no ensino (quer através de filmes, séries, documentários, ou outras narrativas audiovisuais) é profícuo para o professor, que, de forma didática e dinâmica, consegue ensinar e incutir conhecimentos aos alunos, através da transmissão e interpretação destes produtos cinematográficos.

Esta abordagem do professor deve ter como objetivos principais tornar o ensino mais prático e cativante para os alunos, de forma que estes se sintam motivados a procurar, por si próprios, a resposta aos desafios colocados pela própria História.

5 de Carvalho, U. W. (s.d.). *Sitcom: qual é o significado e a tradução desse anglicismo?*. Teclasap. <https://www.teclasap.com.br/sitcom/>.

6 Porto Editora. (s.d.). *Minissérie*. Infopédia: Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/minissérie>.

O uso destes recursos didáticos deve compreender a ficção audiovisual como uma ferramenta importante na aprendizagem dos alunos. Desde logo, ao analisarmos um filme ou uma série, devemos ter em atenção que grande parte da sua narrativa é ficcional apesar de em determinados casos (filmes históricos ou filmes de época) esta se inspire em realidades distintas. Assim, neste trabalho, interpretamos e contextualizamos o filme como um material maioritariamente ficcional, mas importante para transmitir o conhecimento aos alunos, conceptualizando-o como um filme histórico.

De uma forma geral, o ensino deve aproveitar todos os conteúdos disponíveis, sendo o uso da ficção uma das ferramentas mais valiosas no século XXI, até pela forte presença que o audiovisual tem na vida da maioria dos jovens. Se os jovens dos anos 50 liam livros nos tempos livres, os jovens das gerações mais recentes, consomem vídeos e conteúdos multimédia nos tempos livres. Por esse motivo, não deixa de ser importante transformar a aula, modernizar as suas ferramentas, adequando-as aos estudantes e às suas realidades e mundividências.

Com este intuito, sempre que for pertinente, devemos considerar o *sketch* de humor, que também constitui uma ferramenta importante, onde numa pequena rábula pode ser inserida uma figura histórica, cuja narrativa pode ter valor e informação didática. Do mesmo modo, a animação (desenhos animados ou outro tipo de vídeos com animação) pode ser utilizada com um fim pedagógico. Dentro desta área podemos dar como exemplos os inúmeros filmes de animação produzidos pelos estúdios da *Walt Disney*, que nos dão um retrato de determinados períodos históricos (*Pocahontas*, *Corcunda de Notre Dame*, *Mulan*, *Pacha e o Imperador*, entre outros).

2.1 – Importância da imagem em movimento na aprendizagem

De um modo geral, as imagens em movimento podem proporcionar um contributo importante no processo de aprendizagem e na formação do aluno enquanto cidadão através da transmissão de conhecimentos conceptuais, sejam eles programáticos ou não-programáticos. Pode igualmente ser utilizado num quadro de conhecimentos comportamentais, como capacidade de análise, problematização da realidade e da consciência social.

As imagens em movimento também podem ser uma ferramenta educativa com enorme potencialidade, ao constituir-se um meio de contribuir para a mudança social, oferecendo a

possibilidade de se inserir na sala de aula enquanto estratégia promissora. No entanto o professor deve auxiliar o aluno como elo entre o que o cinema proporciona, e o conjunto de conhecimentos a serem construídos na relação da aprendizagem

O cinema possui um enorme potencial pedagógico, devido à possibilidade de transmitir (seja para uma criança ou para um adulto) informações provenientes de estímulos audiovisuais. Por esse motivo, podemos considerar o cinema como um auxílio para o professor, numa estratégia que rompe com o modelo tradicional de aula expositiva e que pode também servir para a exposição de conteúdos, ou ilustração dos mesmos, podemos então, falar neste contexto de cinema educativo.⁷.

De La Torre, usa quatro géneros para classificar o uso de imagens em movimento na educação, ainda que referindo o termo “cinema” (Ortega *et al.*, 2013, p.143):

- 1- **Cinema de género didático:** normalmente documentários, ou séries com finalidades instrutivas.
- 2- **Cinema de género cultural:** conteúdo principalmente cultural- histórico, artístico, biográfico ou científico.
- 3- **Cinema Comercial:** com mensagens construtivas, a intenção comercial, não é incompatível com a expressão de valores positivos, humanos e sociais.
- 4- **Cinema de difícil justificação formativa:** predominam as cenas e ideias sobre valores negativos que dificilmente permitem o seu uso construtivo.

O cinema digital apresenta possibilidades didáticas superiores aquelas que eram permitidas com o cinema analógico. A facilidade em utilizar diferentes programas de captura de imagem, sequências e bandas sonoras, permite ao docente realizar com maior eficiência e qualidade didática a análise fílmica dos conteúdos por si selecionados (Ortega *et al.*, 2013, p.301).

As imagens em movimento em contexto de sala de aula podem ajudar a atingir dois objetivos conceptuais distintos. Em primeiro lugar o reforço da aprendizagem através da

7 Vesce, G. P. (s.d.). *Relação entre cinema e educação*. InfoEscola: Navegando e Aprendendo.
<https://www.infoescola.com/pedagogia/relacao-entre-cinema-e-educacao/>.

ilustração do conhecimento dos alunos, oferecendo possibilidades destes puderem assimilar as informações de uma forma mais dinâmica, que podem ser assim adquiridas reforçando as aprendizagens essenciais. O segundo objetivo consiste na possibilidade de desenvolver nos alunos competências de cidadania e conhecimento social através das interpretações que estes fazem dos filmes ou séries que visualizaram.

Porém, um dos maiores desafios colocado aos professores, passa pela utilização correta dos recursos audiovisuais à sua disposição, e não permitirem que estes recursos os ultrapassem ou substituam. Devemos compreender que visualizar um filme numa aula, sem o contextualizar e ter a noção dos objetivos que pretendemos quando o escolhemos, é ineficaz. É, por isso, necessário que o professor encare o cinema como um diamante bruto, que necessita de ser lapidado.

Cabe ao docente ter esse papel fundamental na lapidação, criando as condições para que o filme possa transmitir informações e ilustrações importantes para aprendizagem de conteúdos, num determinado quadro programático. Deste modo, alerta-se assim para a necessidade de usar o cinema enquanto auxiliar do ensino e não como substituto do professor (António, 1998, p.40).

José Manuel Morán explica-nos que a utilização do cinema no ensino traz consigo contribuições sensoriais que podem ser importantes na aprendizagem. O autor refere que através do uso de vídeos, imagens ou músicas, podem ser «despertados sentimentos e podem ser projetadas outras realidades, outros tempos e outros espaços». Explica-nos que esta possibilidade de justifica com o facto de o vídeo ser sensorial e visual e apresentar uma linguagem falada, musical e escrita, que são linguagens interativas e interligadas e podem atingir todos os sentidos do telespetador (Morán, 1995, p.27).

De um modo geral, a sociedade vive em constante atualização, fruto dos avanços tecnológicos e, sobretudo, da Internet e canais de televisão que nos transmitem informação em tempo real. Nesse sentido, os alunos inseridos num mundo globalizado estão atualizados e informados, o que nos leva quase à obrigatoriedade de ter no cinema um importante agente, com o qual os estudantes também já estão familiarizados.

Os avanços tecnológicos que ocorrem em todos os ramos do conhecimento, a rapidez e acessibilidade das descobertas na tecnologia, permitem que tenhamos acesso a todas as novidades a uma velocidade inimaginável. A proliferação de conteúdos multimédia através de

Internet e canais de televisão estão facilmente disponíveis à sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade, a realidade mundial faz com que os alunos estejam cada vez mais informados, atualizados e inseridos num mundo globalizado (Kalinke, 1999, p.30).

O cinema enquanto recurso pedagógico pode distinguir-se por vários formatos. Por exemplo, num documentário pressupõe-se que as imagens são ou reais ou reconstitutivas de uma realidade, esperando-se assim que haja um maior conteúdo informativo do que num filme. Por sua vez, através da utilização de um filme, espera-se um maior dinamismo, uma narrativa imprevisível (que normalmente é mais atrativa), uma maior apreensão sensorial e, caso o filme seja motivo de interesse por parte dos alunos, espera-se que as imagens visualizadas permaneçam na sua memória de forma mais duradoura.

Para se ensinar a partir do cinema é necessário «desafiar o olhar do sujeito, estimular as suas perceções com a imagem em movimento; acordar o seu olhar analítico, na medida em que ele perceba que o que vê é uma construção – entre muitas possíveis – de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça sempre um cenário subjetivo» (Ribeiro & Alves, 2014, p.167).

Quando falamos de um filme, também poderíamos falar de uma série, ou até de um *sketch* de humor, de tal maneira que existem diversas narrativas ficcionais em formato audiovisual, com potencialidades didáticas e que podem ser usadas e trabalhadas em sala de aula.

À semelhança dos filmes, também as séries podem ser utilizadas como um instrumento de aprendizagem. É o caso da série portuguesa *Ministério do Tempo* (2017), cuja aplicação didática será alvo de uma análise mais pormenorizada nos próximos capítulos, que apresenta conteúdos pertinentes para o ensino da História em contexto de aula. Os seus episódios apresentam vários aspetos de alguns momentos distintos da História de Portugal, que podem ser utilizados como complemento da matéria lecionada, quando apresentados de forma dinâmica.

Assim, a série é também uma ferramenta que pode potenciar o interesse dos alunos devido à sua componente de entretenimento, possuindo características que estimulam a atenção e reflexão destes. Apresentam frequentemente informações fundamentais para a assimilar determinados conteúdos, que ajudam a compreender os contextos históricos que retratam. Isto

é verificável não só no caso das séries históricas como também nas séries de época. Tomemos como exemplo a série *Alf* (1986-1990), que apesar de ter um enredo de comédia, ficção científica e fantasia, também incorpora outros elementos representativos da sociedade norte-americana da última década da Guerra Fria.

Se a visualização de um filme oferece dificuldades devido à sua duração, a série tem a vantagem de, normalmente, os episódios durarem menos de 50 minutos e permitir a visualização de um episódio numa só aula. Contudo, tem a desvantagem de ser apenas um episódio, uma vez que a temporada ou temporadas que a série possui, devido à sua dimensão temporal, não permitem que sejam assistidas na íntegra no espaço de aula. No entanto, devemos de referir da importância da série, uma vez que o peso que a indústria do cinema (filmes a saírem em salas de cinema) tinha há 15 anos atrás é hoje dividida com a *Netflix*, *HBO*, *Disney* +, *Amazon Primevideo* e outras plataformas digitais que difundem conteúdos audiovisuais, de forma cómoda e fácil.

Uma vantagem do uso de cinema em contexto de sala de aula é a atual capacidade da maior parte das escolas estarem atualmente apetrechadas com equipamentos necessários para a transmissão de um filme ou de um episódio de uma série, uma situação que há vinte anos atrás não era uma realidade. Antigamente, a utilização destes equipamentos obrigava a um esforço maior, com a deslocação de uma televisão e um aparelho que pudesse ler cassetes de VHS. Atualmente, verifica-se a possibilidade de transmitir em sala de aula o material já editado e trabalhado pelo professor através de uma simples *pendrive*.

A utilização de um filme ou série da categoria de comédia como material didático de aprendizagem, caso este tenha potencial pedagógico ou conteúdo relevante que possa ajudar a estimular as perceções dos alunos ou a ilustrar conhecimentos, terá inclusive benefícios provenientes do humor. Segundo a investigadora Susan Francis Salazar, através do estudo de construção da aprendizagem com representações da realidade, o riso e o humor são expressões emocionais positivas que desempenham um papel decisivo na educação (Francis Salazar, 2005, p.10).

A mesma investigadora defende que cada pessoa pode aprender melhor quando apresenta uma determinada componente emocional positiva e refere que «está provado que o stress inibe processos de aprendizagem. Explicando que tal se verifica quando uma pessoa é ameaçada o corpo humano reage libertando adrenalina, cortisol e vasopressina, que estão

associados ao hipotálamo e as glândulas suprarrenais, e esse impacto dos produtos químicos libertos, traduz-se a curto prazo no dano episódico da memória espacial e enfraquece a capacidade de definir prioridades. Pelo contrário o riso e o humor, por serem experiências mais agradáveis e gratificantes «aumentam o nível de endorfina, dopamina, noradrenalina e serotonina no cérebro, reduzindo a ansiedade, stress e tédio na sala de aula» (Francis Salazar, 2005, p.10).

Segundo a psicóloga Jazmin Madrid Valdiviezo, o humor e o riso são uma parte muito importante da vida humana e com base na teoria de William Fry, ambos são uma parte profundamente estabelecida e amplamente distribuída de toda a experiência humana. Deste modo, verificamos que as funções no cérebro também teriam uma grande variedade de comportamento no nível cognitivo e o progresso do riso e do humor progredem paralelamente ao desenvolvimento geral do cérebro, explicando que nas regiões envolvidas no humor, tanto o córtex pré-frontal quanto o córtex frontal haveria maior densidade sináptica, o que implica o aparecimento relativamente recente de habilidades mais sofisticadas para entender o humor e a experiência de alegria (Madrid Valdiviezo, 2015, p.45).

Para Valdiviezo, os alunos consideram o sentido de humor como uma das características mais valorizadas nos bons professores. Além de livros, materiais e exames com elementos divertidos e dinâmicos, também os cursos em que um sentido é usado, humores positivos recebem melhores avaliações, especialmente porque apontam que nesses cursos eles aprenderam mais. Por outro lado, os cursos em que empregavam um sentido de humor agressivo, são avaliados como piores, porque contribuem para que os alunos sejam mais inibidos, com medo do fracasso e estejam menos dispostos a correr riscos (Madrid Valdiviezo, 2015, p.50).

A mesma autora refere-se também que Alice Isen, realizou diversas experiências sobre os efeitos do humor no desempenho de várias tarefas, considerando que o «humor estimula maior flexibilidade mental, atenção mais constante, melhor capacidade de analisar e de tomada de decisão». Embora essas investigações não tenham sido realizadas no contexto da sala de aula «são uma referência do que um professor pode usar para usar humor na aula. Da mesma forma, a maioria dos estudos sobre a influência do efeito positivo do humor no pensamento não relatam problemas no seu funcionamento, mas indicam uma maior

flexibilidade nas estratégias de processamento da informação e do pensamento geral (Madrid Valdiviezo, 2015, p.51).

O humor não só beneficia o aluno como o docente, uma vez que a tarefa de ensinar gera fadiga física e psicológica, e fazê-lo com recurso ao humor, facilita a catarse emocional. Humor, piadas, risos podem ser recursos pedagógicos que geram um ambiente de sala de aula saudável, sendo esse ambiente agradável e propício a estar a ensinar tanto quanto se presta atenção. O riso e o humor também permitem que «as tensões interpessoais sejam resolvidas com ingenuidade», o que pode ser um recurso importante para a solução de conflitos em sala de aula (Madrid Valdiviezo, 2015, p.51).

Podemos com estes estudos sobre os benefícios do humor na aprendizagem acreditar que filmes ou séries na categoria de comédia podem ser mais valias também no ensino em História, desde que possuam informação relevante para as aprendizagens, tornando-se assim elementos motivacionais. Estes elementos conseguem despertar no aluno interesse em adquirir novas aprendizagens, através da influência e difusão de imagens, fruto da introdução de meios audiovisuais no sistema educativo (Pac Salas & Garcia Casarejos, 2013, p.183).

Outro fator importante do uso das imagens em movimento no ensino é o seu carácter multidisciplinar, ou seja, pode ser usado em mais do que uma disciplina ao mesmo tempo. Um filme do *Asterix*, pode perfeitamente ser usado numa aula de francês e também de História, desde que devidamente estruturado para que os professores dessas disciplinas conseguissem cumprir os objetivos que pretendem com o referido filme.

Podemos concluir que imagens em movimento enquanto estratégia didática, ajuda a consolidar conhecimentos e gerar atitudes, contribuindo para o ato de pensar e de sentir, ao mesmo tempo que desperta o sentido crítico, a criatividade e a capacidade de analisar e intervir na vida quotidiana. Deste modo, promove um tipo de aprendizagem integrada (Pérez Garcia & Muñoz Ruíz, 2014, p.112).

Em suma, as imagens em movimento constituem um instrumento que quando bem aplicado pode melhorar a qualidade de ensino nos diferentes domínios e, por outro lado, contribui para a criação nas escolas de uma consciência sobre o entendimento do audiovisual enquanto necessidade fundamental para uma sociedade livre no futuro (António, 1998, p.40).

2.2.- Importância da imagem em movimento nas aulas de História

As imagens em movimento são cada vez mais importantes na aprendizagem da História uma vez que, de um modo geral, existe uma maior diversidade de conteúdos disponíveis, entre os quais filmes, nomeadamente sobre História Contemporânea. Através destes recursos existem trabalhos que nos permitem estudar qualquer período histórico, o que nos ajuda na construção de conhecimentos e materiais didáticos, nomeadamente, através da ilustração visual, que, por sua vez, potencializa a memorização de aprendizagens essenciais.

Deste modo, os filmes auxiliam os alunos na construção das percepções de uma determinada conjuntura histórica. Por exemplo, a visualização do filme *La vitta é bella* (1997) ajudará os alunos a compreenderem o papel dos campos de concentração nas ditaduras europeias da primeira metade do século XX.

Efetivamente, um dos fatores que mais dificulta a aprendizagem por parte dos estudantes é a sua dificuldade de memorização, que resulta, em grande medida, da escassez de exercícios rotinizados que procuram desenvolver a aquisição de conhecimento em causa (Ribeiro, 2012, p.64). Com este intuito, compreendemos que um dos métodos mais profícuos no aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes é a criação de exercícios que estimulem o desenvolvimento da competência intelectual em causa e utilizem como estratégia pedagógica a imagem em movimento. Esta pode e deve ser utilizada para o ensino da História (assim como de outras áreas de investigação), pois possui imensas potencialidades didáticas, que se tornam evidentes, desde logo, na relação cinema-história.

Esta expressão foi pela primeira vez cunhada por Marc Ferro, que procurou salientar os vários aspetos da dinâmica que se desenvolveu entre a cinematografia e a História (atribuindo igual importância a ambos) (Barros, 2016, p. 17). Deste modo, não só o conhecimento histórico é fulcral no desenvolvimento de algum material cinematográfico como a visualização de filmes históricos é importante na aprendizagem deste tipo de conhecimento.

A apresentação de um filme na sala de aula permite envolver emocionalmente os alunos, que criam uma empatia por determinada conjuntura ou personagem histórica e adquirem competências na análise e contextualização do enredo de determinado filme (que passa ser considerado por estes como uma fonte histórica) (Trindade & Ribeiro, 2016, p. 29).

Assim, adotando a interpretação de Marc Ferro, o cinema transformou-se em mais um agente da História, pois, influencia-a (diretamente ou indiretamente) e constitui um dos seus objetos de análise (Ferro, 1988, p. 19). Deste modo, serve para ensinar aos historiadores um novo modo de fazer História, enquanto a História pode ensinar ao cinema um novo modo de construir e transmitir consciência e memória histórica.

Neste sentido, a produção cinematográfica deve, em determinados contextos, ser considerada uma fonte histórica. É o caso do cinema documental e, de forma mais pontual, o cinema de ficção, quando este apresenta conteúdos históricos. Por outro lado, na sala de aula, também pode ser pertinente apresentar videogramas que, apesar de não possuírem conteúdo histórico, são representativos de um determinado contexto, exemplificando os valores sociais e culturais observáveis neste.

Por sua vez, é necessário ter consciência de que a imagem em movimento pode ser utilizada como uma forma de difusão ideológica, que se não for devidamente enquadrada pode adular o conteúdo histórico em prol da propaganda de regimes (tanto de esquerda como de direita) (Barros, 2016, p.20).

A importância das imagens em movimento para o desenvolvimento do conhecimento, não só dos alunos, mas também da sociedade em geral, é igualmente salientada por Enrique Sánchez, que destaca o seu potencial didático. Este salienta sobretudo a originalidade do ponto de vista que adota e a forma como este é utilizado pelo cineasta para retratar a História (Martínez-Salanova Sánchez, 2003, p. 48).

Apesar da potencialidade do produto cinematográfico em contexto de sala de aula, é importante ter consciência de que este possui frequentemente imprecisões, derivadas sobretudo de interesses (comerciais, políticos, religiosos, entre outros), que, se não forem devidamente contextualizadas, podem adular a aprendizagem dos alunos (chegando mesmo a criar uma falsa ideia de conhecimento).

A incompatibilidade entre o tempo de uma aula e a duração média dos filmes, não permite que estes sejam visualizados na íntegra, o que pode criar constrangimentos no planeamento de uma aula. De forma a eliminar este tipo de dificuldades, existem várias soluções. A primeira passa pela divisão da visualização do filme em duas aulas, que podem ser da mesma disciplina (nesse caso em dias diferentes) ou em disciplinas diferentes (por exemplo,

a visualização do filme do *Astérix et Obélix contre César*, numa aula de História e de Francês), adotando o princípio da interdisciplinaridade. A outra opção consiste em apresentar o filme com diversos cortes, mostrando apenas alguns momentos específicos, de especial interesse para a retenção das aprendizagens essenciais.

Outro objetivo da utilização da imagem em movimento na sala de aula é estimular a análise crítica dos alunos, assim como o debate de ideias sobre os conteúdos transmitidos pelos filmes. Existem várias formas de despoletar este debate, sendo que nós neste relatório optámos por utilizar uma Ficha de Observação, cujos pormenores serão desenvolvidos nos próximos capítulos.

Por outro lado, cabe ao professor mostrar este tipo de videogramas, utilizando um conjunto de recursos multimédia, que deve dominar. As escolas, deverão assim possuir os meios técnicos necessários para a utilização destes recursos, cuja acessibilidade se tem simplificado nas últimas décadas. Falamos sobretudo da evolução das cassetes para os *DVDs* e, posteriormente, para o *Blueray* e para o formato digital, que até já dispensa a *pendrive*, (através de discos virtuais e através do próprio e-mail). No caso deste Estágio, utilizámos como plataforma de eleição para apresentar este tipo de videogramas a *Google Classroom*, cujas funcionalidades já foram descritas anteriormente.

Enrique Sánchez refere-se ao cinema como um valor para aprender e ensinar, explica-nos que, atualmente, não é possível dar-mos ao luxo de não o utilizar em aulas. Acrescenta ainda que o cinema não é um jogo de mero entretenimento, que se infiltrou através da televisão na nossa forma de viver. (Martínez-Salanova Sánchez, 2003, p.47). O mesmo investigador refere que «o cinema contribui para o conhecimento das pessoas, porque é um elemento diferenciador que determina a atitude ética de um cineasta perante o relato cinematográfico» explicando que «este é o ponto de vista que adota e desde o qual conta a história» (Martínez-Salanova Sánchez, 2003, p.48).

Segundo Guimarães Fonseca, o professor de história com a sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma um conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. O mesmo autor acrescenta ainda que «as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais do que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária», ou seja, aquilo que o professor

de História ensina e deixa de ensinar na sala de aula ultrapassa a sua especialidade, e nessa ultrapassagem, deve ter como ferramentas o uso das tecnologias do ensino, em prol das suas potencialidades (Fonseca, 2005, p. 71).

Marcos Napolitano refere que o uso do cinema na sala de aula, é articulado com três categorias básicas da relação ensino-aprendizagem escolar: currículo/conteúdo, habilidades e conceitos. No conteúdo escolar, os filmes podem ser abordados conforme as temáticas e os conteúdos curriculares das inúmeras disciplinas, além de abrir a possibilidade de propor temas que podem ter enfoque interdisciplinar (Napolitano, 2005, p 18).

No que concerne às habilidades e competências, o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula pode tornar-se uma ajuda no desenvolvimento de competências e habilidades, como por exemplo, a leitura e a elaboração de textos. Por fim, os conceitos, devem estar «presentes nos argumentos, nos roteiros e nas situações direta ou indiretamente relacionadas com os filmes selecionados pelo professor», podendo posteriormente serem retirados ou inferidos diretamente do conteúdo fílmico em questão ou sugeridos pelos problemas e debates suscitados pelas atividades com imagens em movimento em sala de aula. (Napolitano, 2005, p 18).

Perspetivamos o ensino em história como uma realidade, na qual alunos e professores do séc. XXI debatem sobre aspetos e acontecimentos de outros séculos, propondo aos alunos a uma “viagem no tempo” para conseguirem se contextualizar na respetiva época. De modo que possam compreender os padrões de “normalidade” desse mesmo período. Procura-se assim compreender as decisões e atitudes dos seus protagonistas, levando muitas vezes os alunos a questionarem e não compreenderem determinadas atitudes que foram tomadas por diversos protagonistas da história, porque olham para determinadas ações realizadas numa época que se fossem realizadas hoje seriam impensáveis.

Desta forma, consideramos que um filme ou uma série, podem ser atalhos para essa “viagem no tempo”. Nas séries (*Sleepy Hollow*, *Ministério do Tempo* ou *Timeless*) onde existem viagens no tempo e se verifica o choque cultural, ou até mesmo civilizacional, entre pessoas do século XXI com pessoas de outra época, são fundamentais para ajudar os alunos na compreensão daquilo que são os valores socioculturais e da cidadania que, aliados à história, nos ajudam também a compreender melhor a ideia que referimos anteriormente.

3. - Abordagem metodológica

Neste capítulo, iremos explicar os aspetos metodológicos do relatório, começando por abordar a questão de investigação e os objetivos. De seguida, desenvolveremos as opções metodológicas, de forma a explicar a escolha do tema e os recursos utilizados. Por fim, será feita uma breve descrição do estudo, assim como das suas respetivas etapas.

3.1. – Questão de Investigação e objetivos

De forma a explicar a questão de investigação selecionada para este relatório, é necessário retomar o que já referimos anteriormente, em relação à dinâmica específica do cinema no contexto escolar do ensino em história. Em determinadas situações, este pode e deve ser usado como estratégia pedagógica na construção de conhecimentos e na ilustração dos mesmos.

O objetivo desta investigação é a dinamização das aulas de História através dos recursos multimédia já explanados, que devem ajudar os alunos a desenvolver as competências e capacidades necessárias para aquisição das aprendizagens essenciais do programa curricular. Deste modo, o nosso estudo pretende responder à seguinte questão de investigação: Compreender e analisar se o uso de imagens em movimento ajuda os alunos no seu processo de aprendizagem em aulas de História. Ademais, este relatório também tem como objetivos específicos:

- Avaliar o impacto do uso de imagens em movimento no desenvolvimento de competências de aprendizagem em história;
- Verificar se o uso de imagens em movimento promove o *engagement* académico.

A investigação foi realizada em duas turmas da Escola Secundária com 3.º CEB Cristina Torres (uma do 8.º ano e outra do 11.º ano), pertencente ao Agrupamento de Escolas Figueira Norte (AEFN), localizada no Concelho da Figueira da Foz. Inicialmente, estava previsto que a investigação também fosse desenvolvida numa turma do 9.º ano, conquanto, devido à pandemia do Covid-19, não foi possível estender este estudo a uma terceira turma.

De igual modo, a situação pandémica também condicionou algumas das atividades que estavam previstas ser realizadas presencialmente, tendo estas sido efetuadas através da *Google*

Classroom em regime de *Ensino Remoto Emergencial*. Neste sentido, é importante referir que a escola se encontrava equipada com todos os recursos técnicos e informáticos necessários ao desenvolvimento destas atividades.

Antes de desenvolvermos as opções metodológicas, importa fazer uma breve descrição da composição das turmas onde se realizaram as atividades, pois esta condicionou a escolha e a aplicação das opções metodológicas.

A turma do 11.º ano, constituída por 13 rapazes e 17 raparigas, num total de 30 alunos com uma média de idades de 16,5 anos, revelou um comportamento bastante satisfatório, com alguns alunos a demonstrarem um maior interesse nas aulas e a participarem de forma mais regular. De um modo geral, todos se mostraram interessados na disciplina de História A e motivados na realização das atividades.

A turma do 8.º ano, constituída por 12 rapazes e 9 raparigas, num total de 21 alunos com uma média de idades de 13,5 anos, revelou igualmente um comportamento bastante satisfatório, com muitos alunos a demonstrarem interesse nas aulas e a participarem de forma ativa. De um modo geral, todos os alunos mostravam interesse na disciplina de História e uma particular motivação na realização de atividades.

Nem todos os alunos tinham um rendimento que se possa considerar excelente, porém ao longo deste ano letivo, verificou-se a evolução de alguns que, em comparação com o ano anterior, mostraram uma melhoria de rendimento.

No 1.º período, 2 alunos da turma do 8.º ano obtiveram classificação negativa na disciplina da História. Porém, ambos subiram as suas notas no 2.º período, além destes, também os restantes estudantes, desta turma, mantiveram ou subiram as suas notas neste período. Também no final do ano letivo, nenhum estudante teve classificação negativa à disciplina, nunca se verificando a descida na classificação de nenhum aluno.

Também no 1.º período, 5 alunos da turma do 11.º ano obtiveram classificação negativa na disciplina de História A. Porém, dois destes alcançaram uma classificação positiva no 2.º período, e os restantes colegas acabaram por atingir o nível positivo no 3.º período. Deste modo, todos conseguiram terminar o ano letivo com classificação positiva à disciplina, os restantes

alunos da turma mantiveram ou subiram as suas classificações ao longo do ano letivo, nunca se verificando a descida na classificação de nenhum aluno.⁸

Além do seu rendimento através das suas classificações, também se verificou uma mudança de atitude em sala de aula e aumento da participação (o que revela igualmente um aumento dos níveis de autoconfiança por parte desses alunos).

3.2. – Opções metodológicas

Sendo que o nosso estudo pretende responder à questão de investigação “compreender se o uso de imagens em movimento ajuda os alunos no seu processo de aprendizagem em aulas de História” e aos objetivos específicos “avaliar o impacto do uso de imagens em movimento no desenvolvimento de competências de aprendizagem em história” e “verificar se o uso de imagens em movimento promove o *engagement* académico”, optámos por uma metodologia que incorpora uma abordagem qualitativa ao estudo de caso que seleccionámos.

Assim, os dados foram tratados e interpretados com o apoio à Escala de *Engagement* elaborada por Burch *et al.* (2015) e adaptada por Carneiro *et al.* (2018), de modo a verificar se o uso das imagens em movimento é benéfico para a promoção do *engagement* académico.

O *engagement* académico é um termo de ampla abrangência, segundo Kuh e Hu (2001) atendem a dois objetivos na Educação Superior: desenvolvimento institucional e desenvolvimento individual (Rigo *et. al.*, 2020, p.5).

O desenvolvimento institucional avalia como os recursos institucionais, cursos e outras oportunidades de aprendizagem facilitam a participação dos estudantes em atividades que são importantes para a aprendizagem, e o desenvolvimento individual avalia a quantidade de tempo e esforço que estes investem nos seus estudos e em outras atividades educacionais (Rigo *et. al.*, 2020, p. 5).

Na nossa investigação, percecionamos o estudo de caso segundo Robert Yin, que o define como uma pesquisa empírica, baseada no raciocínio indutivo, a um fenómeno

⁸ Estes dados foram recolhidos oralmente, não tendo sido possível por motivos de proteção de dados, e por normas do Agrupamento, ter acesso a eles, e por esse motivo não se encontra em anexo.

contemporâneo cujas fronteiras com o seu contexto e realidade não são evidentes (Reigada, 2016, p.75). Deste modo, o nosso estudo de caso depende do trabalho de campo que fomos realizando ao longo deste ano letivo, que se baseia em diversos dados, cuja origem é diversa.

Por sua vez, o termo *Engagement* (engajamento em português do Brasil, sem tradução para português europeu) remete-nos para as ideias de envolvimento e compromisso (neste caso, subentende-se, dos estudantes). Assim, um dos objetivos deste projeto, é a utilização do cinema como recurso pedagógico na sala de aula e como potenciador da motivação e *engagement* dos estudantes. Dentro desta lógica, pretende-se desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que liga o cinema à aprendizagem de história e cuja validade já foi defendida em várias investigações (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p.11).

Assim, de forma a recolher o maior número de informação, foram aplicados os seguintes instrumentos de recolha de dados: diário de bordo, fichas de observação e inquéritos através de questionários.

O diário de bordo contém observações pessoais que foram anotadas ao longo das várias aulas lecionadas e assistidas nas duas turmas. A observação destas permitiu analisar a evolução do desempenho e das intervenções dos estudantes, assim como o desenvolvimento das suas competências.

As fichas de observação, realizadas pelos alunos após a visualização dos recursos multimédia apresentados em sala de aula, tiveram como objetivo perceber até que ponto é que os alunos captaram as aprendizagens essenciais da disciplina e as conseguiram aplicar e enquadrar durante a visualização dos trechos de vídeo apresentados. Foram realizadas 2 fichas de observação em cada turma, cuja análise dos resultados será apresentada nos próximos capítulos.

Com estes dois trabalhos foi possível recolher informações que permitiram avaliar os alunos em dois domínios específicos: a sua compreensão histórica e a sua temporalidade / espacialidade / contextualização; e o tratamento da informação / utilização de fontes / comunicação em história.

Os inquéritos através de questionários, analisados de acordo com a *Escala de Engagement*, permitiram obter resultados em três parâmetros: *emocional, físico, cognitivo*. Para que deste modo fosse possível verificar se o uso de imagens em movimento promove o *engagement* académico (Cf. Anexos 10 e 11).

Importa ainda destacar o acréscimo de uma pergunta comparativa entre as duas atividades realizadas, de forma a perceber qual destas é que os alunos consideraram ser mais proveitosa para a sua aprendizagem. Pretendia-se, assim, que os estudantes se motivassem para cada uma das temáticas estudadas, uma vez que o estudo decorreu ao longo das aulas de História (8.º ano) e História A (11.º ano). Através destas informações, será possível analisar as opiniões dos alunos relativas à metodologia utilizada, assim como aos recursos audiovisuais apresentados.

3.3.- Escolha do tema, conteúdos e recursos utilizados

A escolha do tema deste estudo e dos seus conteúdos programáticos prendem-se com o facto dos filmes e séries estarem presentes no quotidiano dos jovens, o que, por sua vez, possibilita um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Pretende-se que a familiaridade dos alunos perante estes conteúdos, seja assim transposta para a sala de aula, facilitando a aquisição e consolidação de conhecimentos. Deste modo, o uso dos filmes ou séries para o ensino da história torna-se fundamental para conseguir desenvolver a eficácia dos processos de aprendizagem.

Assim, os conteúdos audiovisuais apresentados foram fundamentais para os alunos criarem uma ideia concreta do conhecimento lecionado, não ficando as aprendizagens essenciais limitadas apenas a ideias e conceitos abstratos. Neste sentido, apesar de forma ficcional, os elementos audiovisuais utilizados na sala de aula, permitem aos alunos construir uma noção de elementos das realidades históricas estudadas, representados por figuras da época.

Para além disso, a visualização deste tipo de recursos pode estimular a análise comparada de períodos, de forma dinâmica, assim como despertar a própria curiosidade dos estudantes relativamente a estas matérias. Este tipo de estratégia teve também como objetivo inserir um maior dinamismo nas aulas, tentando que estas se tornassem menos monótonas e expositivas.

Relativamente aos conteúdos audiovisuais escolhidos para as aulas em que foram realizadas fichas de observação (cujas listagens se encontram nas Tabelas 1 e 2), importa mencionar que estes foram selecionados com base na sua qualidade e na adequação do seu conteúdo à faixa etária dos alunos de cada turma. Ademais, houve sempre uma grande

preocupação em encontrar recursos que fossem facilmente integrados nos conteúdos programáticos da disciplina, sendo por isso necessário realizar editá-los frequentemente, através de um programa de edição apropriado. Deste maneira, foi possível retirar informação considerada supérflua para os propósitos pedagógicos, assim como encurtar a duração dos vídeos de forma a poder inseri-los nos horários das aulas.

Tabela 1- Fichas de Observação (11.º ano) (Cf. Anexos 3 e 4).

Data da realização da Ficha	Título da Ficha	Aprendizagens Essenciais
1.ª Ficha (5 de janeiro de 2021)	Ficha de Observação: <i>Sleepy Hollow e a Revolução Americana</i>	O liberalismo- Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX: Revolução Americana.
2.ª Ficha (24 de fevereiro de 2021)	Ficha de Observação: <i>Alma e a Gente e Implantação do Liberalismo em Portugal</i>	O liberalismo- Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX: A implantação do Liberalismo em Portugal.

Fonte própria

Tabela 2- Fichas de Observação (8.º ano) (Cf. Anexos 5 e 6).

Data da realização da Ficha	Título da Ficha	Aprendizagens Essenciais
1.ª Ficha (18 de janeiro de 2021)	Ficha de Observação: Ministério do Tempo e a União Ibérica	Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII: União Ibérica.
2.ª Ficha (6 de maio de 2021)	Ficha de Observação: <i>Sleepy Hollow e a Revolução Americana</i>	Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX: Revolução Americana.

Fonte própria

3.4. – Descrição do estudo

Este estudo, realizado no ano letivo 2020/2021, pretende consolidar as aprendizagens essenciais através dos recursos audiovisuais utilizados (portanto, as séries escolhidas e respetivas fichas de observação apresentadas nas tabelas 1 e 2). A aplicação didática cujos resultados são analisados nesta investigação encontra-se dividida em quatro etapas.

A primeira destas consistiu na apresentação da atividade que os alunos iriam realizar, durante a qual se atentou ao enquadramento do exercício, assim como à sua pertinência no contexto de aula. Nesta fase entregou-se aos alunos a sinopse da série da qual viram de seguida um trecho (previamente selecionado e editado pelo professor estagiário) (Cf. Anexo 7, 8 e 9).

Numa segunda fase, realizou-se a visualização do trecho (inferior a 20 minutos) na aula com recurso a um projetor, de forma a todos os alunos terem uma boa visibilidade. Foi também apresentada a possibilidade aos estudantes de utilizarem os seus telemóveis ou *tablets* com auriculares para visualizarem o vídeo, previamente disponibilizado na *Google Classroom*.

De seguida, cada aluno, de forma individual, efetuou a ficha de observação, composta por um conjunto de perguntas enquadradas nas suas aprendizagens essenciais. Durante o período de Ensino Remoto Emergencial, as fichas foram realizadas na *Google Forms* (e a sua submissão foi efetuada na *Google Classroom*), tendo o vídeo sido inserido e visualizado através da *Google Classroom*.

De seguida, na aula seguinte, os alunos receberam a correção da ficha e as suas respetivas notas (através de um documento submetido na *Google Classroom*), podendo desta forma alcançar uma consolidação dos conhecimentos através da nova leitura das respostas (tanto as corretas como as erradas). Enfim, foi entregue a todos os alunos um questionário cujas respostas às perguntas foram fundamentais para a construção da *Escala de Engagement*.

Em suma, esta investigação procura verificar, através da visualização de trechos de séries e da realização de fichas de observação, se os alunos desenvolveram competências de aprendizagem e de que modo é que estas contribuíram para a captação e consolidação dos conteúdos programáticos da disciplina de História. Também tem como objetivo constatar até que ponto é que o uso das imagens em movimento contribuiu para a promoção do *engagement* académico.

Para além das fichas de observação e da visualização dos trechos de séries, foram também utilizados outros tipos de conteúdo audiovisual (vídeos dos sites das editoras dos manuais escolares, da *RTP Ensina* e do *Youtube*, mapas, caricaturas, músicas, entre outros) no decorrer das aulas, igualmente importantes para motivar os alunos, sendo que estes fizeram alusão a estes benefícios durante as aulas (tendo estas participações sido registadas no Diário de Bordo).

4. – Estratégia didática e análise resultados

Neste capítulo, iremos apresentar o modo como a estratégia didática foi aplicada em sala de aula, assim como os resultados desta investigação. Estes têm como base as observações que fomos retirando ao longo das aulas (registadas no nosso diário de bordo), as respostas dos alunos às fichas de observação e aos questionários de *engagement*.

4.1. Apresentação e análise de resultados

O uso das imagens em movimento no contexto de aprendizagem cria um conjunto de potencialidades diversas, já descritas em capítulos anteriores. Os resultados da aplicação didática utilizada neste estudo procurar ajudar a compreender como esta estratégia promove o *engagement* académico dos estudantes e o desenvolvimento de competências nos seus processos de aprendizagem em história.

A metodologia desta aplicação didática foi-se desenvolvendo ao longo do ano letivo, na disciplina de História de uma turma do 8.º ano e na disciplina de História A de uma turma do 11.º ano. Nesta última, inseridas nas aprendizagens essenciais «O Liberalismo- Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos séculos XVIII e XIX», estiveram duas fichas de observação, uma subordinada ao subtema da Revolução Americana (com o título *Ficha de Observação: Sleepy Hollow e a Revolução Americana*) e outra ao subtema da Implantação do Liberalismo em Portugal, (denominada *Ficha de Observação: A Alma e a Gente e Implantação do Liberalismo em Portugal*). A primeira (como já referido no ponto 3.3) realizou-se no dia 5 de janeiro (numa aula presencial) e a segunda no dia 24 de fevereiro (já em regime de *Ensino a Distância*).

Por sua vez, no 8.º ano, foram igualmente realizadas duas fichas. A primeira, na aula em ERE a 18 de janeiro, foi enquadrada nas aprendizagens essenciais «Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII», no subtema da União Ibérica (com o título *Ficha de Observação: Ministério do Tempo e União Ibérica*). A segunda, na aula presencial do dia 6 de maio, inserida nas aprendizagens essenciais «Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX», no subtema da Revolução Americana, denominada *Ficha de Observação: Sleepy Hollow e a Revolução Americana*. Estas duas fichas de observação realizadas no 8.º ano, foram entregues juntamente com as suas resoluções e o trecho de vídeo a

todos os professores de História do AEFN, que optaram por também as realizar nas suas turmas do 8.º ano, conseguindo também eles resultados muito satisfatórios nessas mesmas turmas.

Estas fichas de observação e a respetiva contextualização dos trechos visualizados foram fulcrais para potencializar o valor didático dos recursos multimédia apresentados, pois sem estes dois elementos os alunos teriam mais dificuldade em compreender e enquadrar os assuntos dos vídeos nos conteúdos das aprendizagens essenciais. Assim, estes recursos completam um processo que ficaria incompleto só com a visualização dos vídeos, sendo semelhante a requerer aos alunos que interpretem um documento do qual não tiveram nenhuma contextualização. De um modo geral, a fraca contextualização e/ou em alguns casos a descontextualização mantém-se um dos maiores entraves à aprendizagem.

Esta ideia pode igualmente ser transposta à epistemologia historiográfica, que em determinados momentos centrou as suas metodologias no conteúdo das fontes. Porém, segundo Gabriel Mithá Ribeiro, esta perspetiva é problemática, explicando que «a ideia de que a História equivale a fontes e a documentos» é semelhante ao «mesmo que um empresário, na fase em que procura seduzir novos clientes para os seus produtos, em vez de lhes apresentar, por exemplo roupas ou computadores apetecíveis em formas acabadas, e funcionais, passasse o tempo a fazer desfilar matérias-primas» dando o exemplo de «uns montes de algodão ou de tintas, uns novelos de condutores elétricos, circuitos eletrónicos, ventoinhas e chapinhas» (Ribeiro, 2021, p. 84).

4.1.1. - Estratégia didática – Revolução Americana e *Sleepy Hollow* (11.º ano)

No início do 2.º período, efetuou-se a aprendizagem da Revolução Americana e, após algumas aulas onde este tema foi lecionado, realizou-se a primeira aplicação didática. Ainda importa aqui referir que os alunos foram previamente avisados e contextualizados desta tarefa, que seria realizada na aula seguinte. Esta iniciou-se com a visualização de um pequeno vídeo (através de um projetor) composto por trechos de vários episódios da série *Sleepy Hollow*, que não ultrapassou os 20 minutos, de forma a não ocupar demasiado tempo da aula.

Antes da visualização, foi então entregue a cada aluno uma folha com informações genéricas da série (sinopse, ficha técnica, entre outros) (Cf. Anexo 8). De seguida, os estudantes realizaram a ficha de observação, composta por 9 questões, todas relacionadas com a temática

da Revolução Americana, e por uma série de informações consideradas pertinentes e que poderiam ajudar os alunos a responder às questões (Cf. Anexo 4).

Depois da aula, procedeu-se à correção da ficha (Cf. Anexo 9), sendo os alunos avaliados numa escala de 0 a 20 (na qual cada questão tinha uma cotação de 2 valores, com exceção da última questão que valia 4 valores). De um modo geral, registaram-se resultados bastante satisfatórios (a média total das notas foi 15,9), não havendo nenhum aluno a obter uma classificação negativa e tendo apenas um estudante atingido a classificação máxima.

Através de algumas respostas dos alunos à ficha de observação, é possível verificar até que ponto é que estes conseguiram compreender a evolução do sufrágio e dos princípios iluministas presentes na Revolução Americana, a importância da democracia, a abolição da escravatura e a evolução da sociedade. Deste modo, foram selecionadas algumas das respostas à sexta questão desta ficha de observação, que pretendia que os alunos referissem pelo menos uma situação em que Ichabod Crane fica surpreendido no século XXI e a explicassem através da sua opinião sobre o personagem, procurando contextualiza-la dentro da temática do *American Dream* (Sonho Americano):

- *Ichabod Crane ficou surpreendido logo pelo começo quando viu que a Tenente era uma mulher negra e também com a evolução do sistema eleitoral e o quão mudou desde o século XVIII. Este personagem, na minha opinião, é bastante crítico e seguro de si e das suas ideias, mesmo sabendo que se tem de adaptar ao novo século (AL01).*
- *Uma das situações onde Ichabod Crane fica surpreendido é quando vê que a percentagem de voto é de 40 % apenas, pois ele representa um dos muitos homens que lutaram pela independência e sente-se “traído”, pelas pessoas não aproveitarem o direito que muitos não usufruíam na altura dele. Apercebe-se que os Estados Unidos da América mudaram (AL05).*

Através destas e outras respostas dos alunos foi possível constatar que estes demonstraram possuir conhecimentos sobre o tema do sufrágio universal e da sua evolução. Podemos também verificar a compreensão dos alunos a esta temática através das respostas à questão 7, na qual a maioria acertou na resposta. Esta aludia à conversa entre Abbie e Crane sobre o sistema eleitoral norte-americano no período que se seguiu à Revolução Americana, pedindo aos estudantes que mencionassem três motivos que impediam Abbie

de ter o direito ao voto durante esta época, identificando o personagem que os menciona durante o vídeo.

- *Os três motivos que não permitiriam Abbie votar são: ela ser negra, ser mulher (referido por Abbie) e não possuir propriedades significativas (referido por Crane) (AL05).*

A resposta a esta questão obrigou os alunos a identificar os principais motivos por detrás do impedimento das mulheres e dos negros votarem durante o período pós-revolução americana, permitindo assim consolidar os conhecimentos destas aprendizagens.

Através da pergunta de desenvolvimento, que pretendia que os alunos apresentassem e desenvolvessem o aspeto que mais lhes tivesse chamado atenção neste vídeo, procurava-se que os estudantes formassem a sua opinião sobre o conteúdo lecionado, reforçando assim o seu espírito crítico.

- *Os aspetos que mais me chamaram à atenção foram a cena do museu, pois fez-me perceber que muitas das histórias que nos chegam hoje em dia não correspondem à verdade. Por isso, nunca sabemos mesmo o que aconteceu. Também me chamou atenção como em tão pouco tempo as coisas se desenvolveram, por ser tão normal para Abbie ser tenente e para Ichabod uma novidade. E para Ichabod ser estranho não haver campanhas eleitorais na hora do voto. Em geral, a série chama à atenção pois demonstra as diferenças separadas por 250 anos (AL02).*
- *Na minha opinião o aspeto que mais me chamou a atenção nesta série foram as várias alterações que decorreram na América ao longo dos séculos. Porém, o que destaco é a conquista da democracia e da igualdade, uma vez que, após a Revolução Americana, apenas podiam votar homens brancos, e como observamos na série, já no século XXI, pessoas negras e mulheres conquistaram também o direito ao voto (AL03).*
- *Nesta série o que me chamou mais à atenção foram todas as diferenças entre o século 18 e o século 21, todas as leis que foram modificadas, as diferentes formas de viver e mesmo as formas de vestir quando Crane fala que Franklin ia ficar surpreendido ao ver uma mulher de calças. Esta série mostra-nos o quão difícil era viver durante o século 18, todas as guerras que existiam e a forma de pensar deles (AL11).*

Estes e outros comentários permitem-nos concluir que os estudantes ficaram com uma noção das principais diferenças culturais e políticas entre os dois períodos de onde os dois personagens são originários. Destacam sobretudo o desfasamento que pode existir entre a História e a realidade.

O objetivo principal deste trabalho foi o reforço das aprendizagens dos alunos sobre esta temática, assim como a valorização de determinados conceitos (direitos humanos, participação cívica dos cidadãos, liberdade dos indivíduos e dos povos, entre outros) apresentados de uma forma muito ilustrativa e pouco ortodoxa. Ademais, pretendeu-se realçar a importância da Revolução Americana que se consubstancia num momento de rutura irreversível da História mundial.

De igual modo, procurou-se promover o desenvolvimento das competências dos alunos que lhes permitem problematizar a relação entre o passado e o presente, desenvolver a sua curiosidade intelectual, consciencializarem-se da importância dos direitos e deveres democráticos e compreenderem as dinâmicas históricas e as suas respetivas transformações.

A série escolhida é uma produção norte-americana da FOX, com uma nota de 7,4 no IMDB⁹, que começa por representar a Guerra da Independência dos Estados Unidos, durante a qual o personagem principal Ichabod Crane (Tom Mison) participou como soldado (a sua profissão original era professor de História) ao lado do General George Washington. Durante um confronto com um cavaleiro inimigo é morto, tendo ressuscitado já no século XXI, em *Sleepy Hollow*, onde juntamente com a Tenente Abbie Mills (Nicole Beahrie) investiga um cavaleiro sem cabeça e se adapta à vida no século XXI¹⁰.

De entre as informações que se pretendia que os alunos adquirissem ao visualizarem este vídeo, selecionamos de seguida as que consideramos mais pertinentes. Estas serão contextualizadas e ilustradas através de um conjunto de imagens com *frames* da série.

9 O site *Internet Movie Database* (IMDB) é uma base de dados online que contém informação sobre música, filmes, séries, programas televisivos, jogos, entre outros conteúdos multimédia. Atualmente, pertence à *Amazon*. Neste portal encontram-se disponíveis as principais informações sobre os conteúdos referidos anteriormente, onde destacamos a análise (desde a ficha técnica ao local da filmagem) e a avaliação dada a cada conteúdo, que consideramos ser pertinente.

10 *Sleepy Hollow*. (s.d.). IMDB. <https://www.imdb.com/title/tt2647544/>.



Imagem 1- Frame da série Sleepy Hollow| FOX

A **imagem 1** corresponde a uma representação da Batalha de Hudson Valley (1781), utilizada de modo que os alunos identificassem os soldados dos dois exércitos da batalha, através da cor das suas vestimentas (de azul o exército continental norte-americano, a vermelho o exército britânico).



Imagem 2- Frame da série Sleepy Hollow| FOX

Por sua vez a **imagem 2** corresponde ao trecho do vídeo relativo ao episódio de *Boston Tea Party* (1773), descrito pelo personagem principal, que narra a sua versão deste episódio no qual participou, fazendo assim uma reconstituição do sucedido.



Imagem 3 - Frame da série *Sleepy Hollow*| FOX

Na **imagem 3** vemos a representação de Benjamin Franklin (Timothy Busfield), diplomata, inventor e o “pai” da Constituição Americana (1787). Devido a este pequeno trecho alguns alunos conseguiram criar uma referência visual desta personagem histórica, lembrando-se da sua importância para a história dos Estados Unidos e da democracia. Inclusive, numa aula posterior, um aluno fez referência a esta personagem histórica, aludindo a este trecho.



Imagem 4 - Frame da série *Sleepy Hollow*| FOX

A **imagem 4** representa um momento caricato, em que Ichabod Crane fica admirado por verificar que no século XXI a água é um bem comercializado, quando na sua época era gratuita. Este momento ajudou os alunos a compreender o desfasamento que pode existir entre as características de uma determinada época e outra, que às vezes se verifica em aspetos muito específicos e mundanos.



Imagem 5 - Frame da série Sleepy Hollow| FOX

A **imagem 5**, representa a perplexidade do protagonista, relativamente à elevada taxa de abstenção que existe na atualidade, sobretudo por Crane ter lutado pelo direito ao voto na Guerra da Independência. Por sua vez, Abbie Mills informa-o que foi preciso ainda esperar mais 200 anos para que o sufrágio fosse universal nos Estados Unidos. Com este diálogo, procurou-se que os alunos compreendessem a complexidade da evolução do sufrágio, assim como identificassem as várias etapas deste processo.

4.1.2. - Estratégia didática – Implantação do Liberalismo em Portugal a *Alma e a Gente* – *Mouzinho, arquiteto do futuro* (11.º ano)

Por meados do 2.º período, efetuou-se, em regime de ERE, a aprendizagem do Liberalismo em Portugal, sendo abordados diversos assuntos desde a fuga da família real portuguesa para o Brasil (1808), até à Convenção do Gramido (1847). A segunda aplicação didática foi aplicada no dia 25 de fevereiro (também em ERE), sendo os alunos previamente informados da sua realização, por termos verificado a existência de algumas dificuldades de compreensão por parte dos alunos, em relação às reformas administrativas de Mouzinho da Silveira e à importância desta personalidade na história contemporânea portuguesa, optou-se por criar uma atividade dedicada a esta temática.

Foi colocado na *Google Classroom* um trecho inferior a 20 minutos de um episódio da série documental da RTP *A Alma e a Gente*, apresentado pelo historiador José Hermano Saraiva, dedicado à figura de Mouzinho da Silveira, denominado *Mouzinho, arquiteto do futuro*, mantendo-se assim dentro do padrão temporal, que seria usado caso esta tarefa fosse realizada numa aula presencial. Foi também disponibilizado na plataforma informações genéricas deste programa (sinopse, ficha técnica, entre outros).

Os estudantes tiveram um prazo semelhante ao que teriam se fosse uma aula presencial, no qual deveriam responder a um questionário, criado via *Google Forms*, composto por 10 questões, todas relacionadas com o tema do liberalismo em Portugal, dando maior destaque à figura de Mouzinho da Silveira e ao seu percurso. No final de realizarem o formulário, os alunos deveriam submetê-lo na *Google Classroom*.

Por um lado, este trabalho tornou-se mais fácil para os alunos, que puderam fazê-lo de forma remota, por outro não permitiu um controlo das suas redações por parte do docente, como seria possível em regime presencial.

Depois da aula, procedeu-se à correção da ficha, sendo os alunos avaliados numa escala de 0 a 20 (na qual cada questão tinha uma cotação de 2 valores). De um modo geral, registaram-se resultados bastante satisfatórios (a média total das notas foi de 17,5), não havendo nenhum aluno a obter uma classificação negativa e tendo 12 alunos atingido a classificação máxima.

Este exercício era exclusivamente composto por perguntas de escolha múltipla, e por esse motivo, não foi possível compreender o espírito crítico dos alunos através das suas respostas, mas sim através da participação destes nas aulas seguintes, nas quais evidenciaram conhecimentos sobre a figura de Mouzinho da Silveira e da importância da sua reforma administrativa (Cf. Anexo 26).

As únicas perguntas nas quais 100 % dos alunos responderam de forma correta, foram sobre os anos em que ocorreu a guerra civil portuguesa entre liberais e absolutistas (1.º pergunta), e também em que nota figurava Mouzinho da Silveira (3.º pergunta). A primeira apresentava um menor grau de complexidade.

Porém a questão da nota, era uma pergunta de observação com o intuito de verificar se os alunos tinham visualizado o vídeo e também para compreender a importância que algumas figuras tiveram na História de Portugal, para serem eternizadas na toponímia ou representação em notas.

Algumas aulas depois deste exercício, foi questionado pelo professor-estagiário quem era a figura de Mouzinho da Silveira e vários alunos responderam quem este era e alguns fizeram referência à nota de 500 escudos, o que revelou que o vídeo lhes conseguiu captar atenção e ajudar a memorizar determinados tópicos.

Uma vez que este exercício era composto, exclusivamente, por perguntas de escolha múltipla, não foi possível selecionar algumas respostas de desenvolvimento dos alunos para analisar a sua capacidade de interpretar alguns conceitos estruturantes.

O objetivo principal deste trabalho foi o reforço das aprendizagens dos alunos sobre esta temática, especialmente sobre o contributo da reforma de Mouzinho da Silveira para a modernização administrativa de Portugal. Procurou-se apresentar estes conteúdos de uma forma ilustrativa e dinâmica.

Ademais, pretendeu-se valorizar a importância da liberdade dos indivíduos e dos povos, procurou-se promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente, desenvolver a curiosidade intelectual e compreender o percurso democrático e liberal da História de Portugal Contemporâneo, aprofundando o conhecimento sobre uma das figuras que mais contribuiu para esse processo.

A série documental escolhida corresponde a uma produção portuguesa da RTP (transmitida na RTP2 e RTP Memória), com uma nota de 7,9 no IMDB¹¹, que se enquadra na categoria documental. Nesta o Professor José Hermano Saraiva apresenta em cada episódio uma biografia de um português notável, descrevendo o seu percurso biográfico. Para além disso, o comunicador aquando da realização destes episódios viajou para os locais em que a figura que de que fala teve uma maior notabilidade.

Esta série decorreu entre 2003 e 2012. O episódio utilizado na aplicação didática foi gravado no dia 19 de abril de 2003, com o título *Mouzinho, Arquitecto do Futuro*, um episódio dedicado à vida e carreira de José Xavier Mouzinho da Silveira. Este era jurisconsulto e político, cursado em Leis em Coimbra, administrador da Alfândega, Ministro da Fazenda e Justiça, defensor da Carta Constitucional de 1822, figura singular na história do Liberalismo em Portugal e responsável por reformas notáveis a nível da legislação portuguesa¹².

De entre os conteúdos que se pretendiam que os alunos aprendessem ao visualizarem este vídeo, seleccionámos de seguida os que considerámos ser mais pertinentes. Estes serão contextualizados e ilustrados através de um conjunto de imagens com *frames* da série.



Imagem 6 - Frame da série A Alma e a Gente | RTP

A **imagem 6** corresponde a um momento do episódio, onde o apresentador mostra uma nota de 500 escudos e explica que Mouzinho da Silveira era a figura representada nestas notas. Este foi um pormenor ilustrativo, que alguns alunos acabaram por referir em aulas posteriores.

11 A *Alma e a Gente*. (s.d.). IMBD. <https://www.imdb.com/title/tt4416582/>.

12 A *Alma e a Gente*. (s.d.). RTP Arquivos. <https://arquivos.rtp.pt/programas/a-alma-e-a-gente-temporada-i/>.



Imagem 7 - *Frame* da série A Alma e a Gente | RTP



Imagem 8 - *Frame* da série A Alma e a Gente | RTP

Na **imagem 7 e Imagem 8**, verificamos vários locais da vila de Castelo de Vide, no distrito de Porto Alegre, da qual Mouzinho da Silveira é natural e ao longo de vários momentos do episódio são apresentados vários espaços da vila.



Imagem 9 - *Frame da série A Alma e a Gente | RTP*

Na **imagem 9** é possível contemplar um busto de Mouzinho da Silveira, erigido num largo, também ele com o nome do protagonista, num dos vários apontamentos de toponímia que este episódio nos permite conhecer.

4.1.3. - Estratégia didática – *Ministério do Tempo* e a União Ibérica (8.º ano)

Em meados do 2.º período, efetuou-se a aprendizagem da União Ibérica e Restauração da Independência de Portugal e, após algumas aulas onde este tema foi lecionado, realizou-se a primeira aplicação didática (em regime de ERE), no dia 18 de fevereiro. Os alunos foram previamente avisados e contextualizados desta tarefa.

Optou-se, por através de um episódio (episódio 20) da série da RTP, *Ministério do Tempo*, retirar um trecho inferior a 20 minutos (editado pelo professor estagiário) e colocá-lo na *Google Classroom*, juntamente com informações genéricas da série, como a sinopse e a ficha técnica. A escolha do episódio justifica-se por ser este que aborda o monarca Filipe I de Portugal e a União Ibérica.

Os alunos realizaram a ficha de observação através de um formulário da *Google Forms*, submetendo-a posteriormente na *Google Classroom*. A estrutura da ficha de observação é composta por 9 questões, todas relacionadas com a temática da União Ibérica e Restauração.

Posteriormente, procedeu-se à correção da ficha, sendo os alunos avaliados de 0 a 100 (na qual cada questão tinha uma cotação de 10 valores, com exceção da última questão que valia 20 valores). De um modo geral, registaram-se resultados bastante satisfatórios (a média total das notas foi de 86,6), não havendo nenhum aluno a obter uma classificação negativa e existindo quatro alunos a obterem a classificação máxima.

Os alunos apresentaram bons resultados e respostas corretas, porém nas perguntas onde foi necessário redigir as respostas, alguns alunos apresentaram alguns erros ortográficos, que não colocaram em causa o valor da resposta, mas foram o único aspeto negativo evidenciado neste exercício. Na pergunta de desenvolvimento, os alunos não apresentaram respostas muito desenvolvidas (contrariamente aos alunos do 11.º) mas conseguiram enumerar alguns dos aspetos que mais destacaram (Cf. Anexo 27).

Através da 9.º questão deste exercício, na qual era solicitado aos alunos que referissem o aspeto que mais lhes chamou a atenção no trecho do vídeo (justificando a sua opinião), foi averiguar até que ponto é que os alunos possuíam os conhecimentos sobre alguns conceitos operatórios como a monarquia e democracia e conseguiam compreender o desenvolvimento social e político de Portugal, desde o período dos Descobrimentos até à atualidade:

- *O aspeto que mais chamou à minha atenção, foi quando o Rei D. Filipe I ficou surpreendido com o objeto que começou a tocar, atirando contra um soldado e pedindo que este mata-se o objeto, que não existia naquela época (AL02).*
- *Destaco as reações de D. Filipe I às coisas “do futuro”, ele está a verificar as transformações que aconteceram nos anos seguintes ao seu reinado (AL03).*
- *Para mim o que mais me chamou atenção, foi o facto de serem relatadas duas realidades totalmente diferentes, nomeadamente a monarquia e a democracia, e a forma como o Ministério do tempo conseguiu “uni-las”. Com o relato das diferenças entre estes dois períodos conseguimos constatar que desde o período da monarquia até ao período da democracia, muita coisa em Portugal mudou e um excelente relato do assunto, e é sem dúvida uma das partes positivas do vídeo (AL07).*

Através das respostas dos alunos AL02 e AL03, é possível constatar que os estudantes estavam sensibilizados para a existência de transformações (neste caso tecnológicas) ao longo da História. Por sua vez, a resposta do aluno AL07, permite-nos averiguar a compreensão dos alunos relativamente a dois períodos distintos, a dois regimes políticos e à evolução da vida política portuguesa nesta cronologia.

O objetivo principal deste trabalho foi o reforço das aprendizagens dos alunos sobre esta temática, esperando-se que conseguissem identificar os motivos que levaram Filipe II de Espanha a tornar-se Rei de Portugal e que pudessem compreender a relevância deste monarca na História de Portugal. Com este recurso pretendeu-se realizar uma aprendizagem que fosse dinâmica e ilustrativa.

Além disso, procurou-se promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente, a compreensão das raízes históricas portuguesas, a interpretação das várias diferenças entre regimes políticos e a perceção da evolução dos diferentes períodos históricos abordados.

A série escolhida corresponde a uma produção portuguesa da RTP (transmitida na RTP1), com uma nota de 7,7 no IMDB¹³, que se encontra disponível no site deste canal de televisão¹⁴. Esta é protagonizada pelos atores Mariana Monteiro, João Craveiro e Sisley Dias, sendo que o seu argumento gira em torno de uma repartição secreta do governo português, cujos agentes viajam no tempo com o objetivo de impedir que a História de Portugal seja alterada. É uma adaptação da série espanhola *El Ministerio del Tiempo* exibida pela TVE.

De entre as informações que se pretendia que os alunos adquirissem ao visualizarem este vídeo, selecionámos de seguida as que considerámos mais pertinentes. Estas serão contextualizadas e ilustradas através de um conjunto de imagens com *frames* da série.



Imagem 10 - *Frame* da série Ministério do Tempo | RTP

A **imagem 10** corresponde a uma representação da praia onde a Armada Invencível foi derrotada pelos Ingleses, com a respetiva datação (1588), de modo a que os alunos identificassem este acontecimento.

13 *Ministério do Tempo*. (s.d.). IMDB. <https://www.imdb.com/title/tt5821784/>.

14 *Ministério do Tempo*. (s.d.). RTP Play. <https://www.rtp.pt/play/p3036/e289714/ministerio-do-tempo>.



Imagem 11 - *Frame* da série Ministério do Tempo | RTP

Na **imagem 11** é feita uma representação da corte de Filipe II em Espanha (Miguel Loureiro) e ao longo deste trecho foi possível verificar os motivos que o levaram a reivindicar o trono de Portugal.



Imagem 12 - *Frame* da série Ministério do Tempo | RTP

A **imagem 12** apresenta-nos Filipe II de Espanha quando chega ao século XXI, após uma viagem no tempo, num momento em que este descobre o futuro da Casa de Habsburgo, o aparecimento de regimes republicanos e o crescimento dos Estados Unidos da América, informações que o vão deixar perplexo, num diálogo anacrónico. Pretende-se que os alunos

verifiquem o choque civilizacional neste diálogo e percebam algumas transformações ocorridas nos últimos 500 anos (a nível político e social).



Imagem 13 - *Frame* da série Ministério do Tempo | RTP

Na **imagem 13** podemos verificar que, de forma fictícia, são apresentadas as figuras de Luís Vaz de Camões (1524-1580) e Fernando Pessoa (1888-1935), que neste episódio também viajam até ao século XXI. Pretende-se que os estudantes consigam compreender melhor quem são estas duas figuras, identifiquem algumas das suas características através da opinião crítica que os dois poetas demonstram no episódio.

4.1.4. – Estratégia didática – A Revolução Americana e *Sleepy Hollow* (8.º ano)

No início do 3.º período, efetuou-se a aprendizagem da Revolução Americana e após algumas aulas onde este tema foi lecionado, realizou-se a primeira aplicação didática, no dia 6 de maio. Os alunos foram previamente avisados da realização desta tarefa e respetiva contextualização. A atividade iniciou-se com a visualização de um pequeno vídeo (através do projetor), composto por um trecho de vários episódios da série *Sleepy Hollow*, que não ultrapassou os 20 minutos, de forma a não ocupar demasiado tempo da aula.

Antes da visualização, foi entregue a cada aluno uma folha com informações genéricas da série (sinopse, ficha técnica, entre outros). De seguida, os estudantes realizaram a ficha de observação, composta por 9 questões, todas relacionadas com a temática da Revolução Americana, e por uma série de informações consideradas pertinentes por poderem ajudar os alunos a responder às questões.

Uma vez que o tema e a série já tinham sido trabalhados na turma do 11.º ano, a ficha foi adaptada em função das aprendizagens e também da faixa etária dos alunos do 8.º ano. Após a realização desta, foi feita a sua correção e foram atribuídas as respetivas classificações de 0 a 100 (na qual cada questão tinha uma cotação de 10 valores, com exceção da última questão que valia 20 valores). De um modo geral, registaram-se resultados bastante satisfatórios (a média total das notas foi de 80), não existindo nenhum aluno a obter uma classificação negativa e tendo apenas um estudante atingido a classificação máxima.

Neste trabalho os alunos obtiveram excelentes resultados, sobretudo devido às respostas dadas na questão de escolha múltipla, porém, na pergunta de desenvolvimento apesar de algumas boas respostas, também existiram casos de estudantes com dificuldades em compreender o que se pretendia, e por isso optarem por dar uma resposta direta, não desenvolvendo a sua opinião.

À semelhança do 11.º ano, no 8.º foi possível, através da pergunta de desenvolvimento, que procurava que os alunos apresentassem e desenvolvessem o aspeto que mais lhes tivesse chamado a atenção no vídeo, compreender a opinião dos estudantes sobre o conteúdo lecionado, reforçando assim a sua capacidade de análise crítica:

- *O aspeto que mais me chamou à atenção nesta série foi sem dúvida o facto da evolução que houve nas leis, na educação, na economia e em geral no mundo e nas pessoas que*

o constituem. Os povos atuais nasceram em gerações recentes, por vezes não dão valor às regalias que os nossos antepassados tiveram de lutar para adquirir, como o direito ao voto, e entre muitas outras coisas. Compara-nos duas realidades paralelas, como são as realidades do século XVIII e do século XXI só nos mostra a grande evolução neste espaço temporal (AL13).

- *O aspeto que me chamou mais atenção nesta série foi o facto de Ichabod Crane ficar muito surpreendido com as diferenças entre os dias de hoje e o tempo da revolução americana, porque aquilo que ele lutou à 250 anos atrás viu-se realizado, atualmente embora com algumas alterações. Ele ficou muito surpreendido devido à falta de conhecimentos e pormenores que são ensinados na escola. Porque ele melhor que ninguém viveu nesse tempo e assistiu a tudo que se passou (AL10).*
- *O aspeto que mais chamou à atenção foi o facto de Crane ainda pensar que existia escravidão e que os negros não podiam votar, mas atualmente todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres (AL06).*

As duas primeiras respostas permitem-nos concluir que os estudantes ficaram com uma noção das principais diferenças culturais e políticas entre o século XVIII e a atualidade, destacando o desfasamento que pode existir entre a História e a realidade. Com a última resposta podemos verificar que pelo menos uma parte dos alunos compreendeu os conceitos de igualdade, direitos humanos e estava sensibilizado para os deveres do homem enquanto cidadão.

De um modo geral, os resultados não podem ser apenas analisados apenas com base na classificação final das fichas de observação, uma vez que esta turma demonstrou inclusive no resto do período, um enorme interesse na Revolução Americana, e revelou ter conhecimentos sobre esta temática, participando imenso nas aulas em que esta temática foi abordada, e por vezes em aulas de conteúdos como Revolução Francesa ou Revolução Industrial, voltaram a evidenciar conhecimentos sobre a Revolução Americana.

O objetivo principal deste trabalho foi o reforço das aprendizagens dos alunos sobre esta temática, assim como a valorização de determinados conceitos (direitos humanos, participação cívica dos cidadãos, liberdade dos indivíduos e dos povos, entre outros) apresentados de uma

forma muito ilustrativa e pouco ortodoxa, tal como sucedera nos objetivos do 11.º na mesma temática.

No início deste relatório apresentamos um dos objetivos no qual pretendíamos responder à questão: Avaliar o impacto do uso do cinema no desenvolvimento de competências de aprendizagem em história, para conseguirmos uma resposta objetiva, devemos além de analisar os dados relativos à avaliação dos alunos, após a realização das fichas de observação, também compreender as competências de aprendizagem que se pretende que os alunos adquiram.

Um dos princípios que orienta, justifica e dá sentido ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) é a aprendizagem, que nos é apresentada como essencial no processo educativo, justificando-se a ação educativa como promoção intencional do desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida, não está limitada apenas ao contexto escolar (Martins, 2017, p. 13).

Pretende-se que os alunos consigam adquirir uma visão, na qual sejam respeitados os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta, que valorize o respeito pela dignidade humana, assim como pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático, e que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social. Tornando estes alunos em cidadãos capazes de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação (Martins, 2017, p.16).

Com as fichas de observação: *Revolução Americana* e *Sleepy Hollow* (Cf. Anexos 11 e 14) ocorreu uma preocupação em abordar estes princípios, através de perguntas nas quais foram utilizados temas como emancipação feminina, direitos do Homem, abolição da escravatura, evolução do sufrágio e defesa de valores democráticos.

Com a realização da ficha de observação: *Ministério do Tempo* e a *União Ibérica* (Cf. Anexo 13), foram abordadas questões como transformações políticas e sociais que contribuíram para as aprendizagens dos alunos.

Pretendeu-se com estas aplicações didáticas que os alunos desenvolvessem competências de aprendizagem em História, através do impacto do uso do cinema (neste caso através das séries), e verificou-se que esse processo se realizou com sucesso, não só pelos

resultados bastante satisfatórios nos seus trabalhos realizados, mas também pelo aumento da participação, e pela valorização que os alunos deram (e transmitiram oralmente).

No próximo subcapítulo iremos apresentar os resultados desta estratégia pedagógica e analisar os dados obtidos da realização pelos alunos destas turmas das fichas de observação e dos inquéritos.

4.2. – Análise dos resultados sobre o *Engagement* acadêmico

Devido à constante evolução tecnológica que ocorre neste preciso momento, os recursos audiovisuais estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, o que nos permite quebrar distâncias e barreiras e, de uma forma rápida, aceder a todo o tipo de informação. Esta evolução leva-nos a compreender que os jovens estão a crescer num mundo cada vez digital, o que nos coloca o desafio de usar novos recursos digitais ao serviço do ensino.

Nas turmas que lecionamos, podemos verificar que os vídeos com informação documental não tiveram o mesmo impacto que os trechos de séries ou filmes ficcionais. Na informação documental incluímos os vídeos disponíveis na *Escola Virtual* e *Aula Digital*. Este é um recurso disseminado utilizado por muitos professores de História e, talvez por esse motivo, os alunos não o encarem como novidade, o que por sua vez não lhe retira a utilidade e importância.

Outro dos fatores que pode contribuir para a preferência dos alunos por séries ou filmes ficcionais em detrimento do documentário e/ou dos vídeos das editoras é o maior dinamismo e interatividade que os primeiros têm em relação aos segundos. Efetivamente, os estudantes preferem aprender com trechos de séries e filmes que apresentam os conteúdos de uma forma mais animada e “espetacular” do que com segmentos de documentários e/ou vídeos de editoras onde a informação é transmitida de um modo mais monótono e expositivo.

Esta preferência dos alunos também foi constatada noutros estudos sobre esta temática, como é o caso do trabalho realizado por Pinheiro (2020, p. 49), que realça a falta de interesse dos alunos para com os vídeos da *Escola Virtual*, o que pode ser explicado pela monotonia oriunda da utilização massiva deste tipo de recursos por muitos professores (de disciplinas diversas).

Os resultados dos inquéritos (entregues aos alunos das turmas onde foram aplicadas as estratégias didáticas) foram analisados tendo como instrumento a Escala de *Engagement*, estabelecida segundo o modelo de Burch *et al.* (2015), sendo igualmente contempladas três dimensões (emocional, físico, cognitivo). Os estudantes foram identificados pela sigla EST, encontrando-se estes diferenciados por um número que lhes foi previamente atribuído (de forma a manterem o seu anonimato).

Por sua vez, as respostas foram agrupadas em três categorias: a primeira, designada positiva (P), corresponde a todas as respostas que consideraram a aplicação didática profícua; a categoria neutra (NE) inclui todos os comentários indiferentes à aplicação didática; por fim, a negativa (N), corresponde a todas as respostas dos alunos que não reconheceram nenhum contributo positiva na aplicação didática.

Além destas três categorias, foi acrescentada uma pergunta de carácter comparativo, de forma a compreender qual das duas aplicações didáticas é que os alunos consideraram ser mais proveitosa para si.

Tendo sempre como objetivo final compreender de que modo é que a utilização do cinema como recurso pedagógico contribui para a aprendizagem dos alunos, decidimos dispor os dados obtidos nas seguintes tabelas seguidas dos respetivos comentários, de forma a facilitar a leitura da informação e a dar relevância a algumas respostas.

4.2.1- Resultados sobre a Escala de *Engagement* Académico (11.º ano)

Na turma do 11.º ano, todos responderam ao questionário, apesar deste ter sido feito em ERE, o que demonstrou o interesse e responsabilidade por parte dos alunos. Uma grande maioria dos alunos deu respostas positivas nas três categorias e avaliaram favoravelmente as aplicações didáticas utilizadas.

A primeira dimensão da escala de *engagement* é o nível emocional (ver tabela 3), que contempla a perceção dos estudantes em relação ao seu envolvimento, entusiasmo, motivação e satisfação ao realizarem os seus trabalhos (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p.6).

As respostas obtidas foram: 29 positivas, 0 negativas e 1 neutra. Deste modo, é possível verificar que a maior parte dos alunos revelou entusiasmo e interesse nas atividades

desenvolvidas e consideraram que esta estratégia facilitou a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História A.

Tabela 3: Dimensão Emocional

ES5 (P)	<i>Com a visualização dos conteúdos, consegui ficar mais interessada na disciplina e nos temas a abordar nas aulas. Também consegui ficar mais produtiva na realização dos trabalhos e com mais atitude e segurança no que estava a fazer. Isto aconteceu mais com a série do que com o documentário.</i>
ES11 (P)	<i>Senti-me mais entusiasmada com este tipo de aulas, pois permite aprender de uma maneira mais descontraída e com igual nível de aprendizagem e torna a matéria mais interessante.</i>
ES18 (P)	<i>Na minha opinião, esta forma facilita a aprendizagem nesta disciplina porque usa algo que muitos alunos apreciam: filmes e séries. Isto deixa-nos com mais vontade de fazer os trabalhos e conseqüentemente com mais curiosidade e interesse para estudar a matéria. Consegui também reter informações que talvez não teria retido caso fosse lecionada de outra maneira, pois as séries, para além de ensinarem, entretêm e isso deixa-nos a pensar mais na história e conseqüentemente nas informações que por ela nos foram transmitidas.</i>
ES26 (P)	<i>Esta metodologia contribuiu para a minha motivação nas aprendizagens na disciplina de História A, pois acho mais apelativo ver um assistir a um a recursos audiovisuais, pois sendo uma forma completamente diferente de adquirir conhecimentos das matérias, por mim fiquei muito entusiasmado. Gostei também dos trabalhos que realizamos depois de assistir a dois recursos audiovisuais, pois acho que pela minha nota refletida na ficha, pode-se ver que adquirir conhecimentos com este recurso. Com este tipo de aprendizagem fiquei mais interessado em estudar.</i>

Fonte Própria

Como podemos observar na Tabela 3, o estudante ES5 referiu que com a visualização dos vídeos foi possível ficar mais interessado na disciplina e nos temas abordados nas aulas.

O estudante ES11 menciona que sentiu um maior entusiasmo com este tipo de aulas (portanto, aquelas que tiveram as aprendizagens apresentadas por esta estratégia), explicando, que deste modo, foi possível aprender de uma maneira “mais descontraída” e a matéria “tornou-se mais interessante”.

Por sua vez, o estudante ES18 destacou a curiosidade e interesse que adveio do uso de filmes e séries, explicando que conseguiu também reter informações que talvez não tivesse

retido se estas fossem lecionadas de outra maneira. Inclusive, este aluno afirma que as séries, além de ensinarem, entretêm e isso deixa-o a pensar mais na História e nas informações transmitidas. Este tipo de explicações dos estudantes vai ao encontro dos resultados de outras investigações, como é o caso de Pinheiro (2020, p. 54), que afirma que as imagens em movimento facilitam as aprendizagens, contribuindo para uma melhor percepção dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados e para o aumento da sua motivação na sala de aula.

Por fim, o estudante ES26 considerou que a metodologia contribuiu para a sua motivação nas aprendizagens da disciplina e considerou que o recurso audiovisual era mais apelativo, o que por sua vez contribuiu para o seu entusiasmo. O mesmo aluno destacou também o seu apreço pelos trabalhos realizados depois de assistir aos recursos audiovisuais e com as classificações que obteve, que o motivaram mais a estudar.

De modo a mostrar mais algumas opiniões dos alunos sobre esta dimensão, acrescentámos as seguintes respostas:

- **ES8 (P):** *Durante a realização desta atividade senti-me entusiasmada pois acho que a aprendizagem através do cinema é uma forma interessante de abordar os temas da disciplina de História.*
- **ES9 (P):** *Para mim, esta metodologia desenvolveu em mim mais interesse para as aulas, mais animo para com este tipo de atividades e posteriormente ver mais recursos audiovisuais que retratem a época passada.*
- **ES28 (P):** *Achei esta metodologia diferente, mas positiva, pois permitiu fazer aulas mais dinâmicas, onde me senti mais motivada em relação aos assuntos estudados. De facto, senti-me orgulhosa com os resultados que obtive, após a realização da tarefa que estava relacionada com os vídeos. Fiquei entusiasmada quando os professores apresentaram o tipo de atividade que iríamos realizar, e certamente deu-me mais vontade e empenho para estudar sobre os assuntos.*
- **ES29 (P):** *Na minha opinião, vídeos são muito mais interessantes do que um texto com muita matéria. Para mim este formato faz com que fique mais atenta e interessada no assunto.*

De um modo geral, praticamente todos se mostraram favoráveis a este método e afirmam que este contribuiu para as suas aprendizagens, fazendo uma comparação com outros

modelos mais tradicionais (como as aulas expositivas). Os alunos consideraram esta aplicação didática mais motivadora, interessante e que os incentivou mais a estudar.

Relativamente à segunda dimensão do questionário (Tabela 4) procurámos identificar até que ponto é que os alunos se dedicaram às aplicações didática definidas, desde a dedicação à concretização dos trabalhos, empenho e qualidade dos resultados obtidos (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p. 9).

Obtivemos um total de 30 respostas: 28 positivas, 0 negativas e 2 neutras. De um modo geral, a maioria realçou que durante as aplicações didáticas conseguiu obter uma maior concentração e empenho.

Tabela 4: Dimensão Física

ES19 (NE)	<i>Creio que este trabalho não alterou o meu empenho, pois já era alto.</i>
ES23 (P)	<i>Neste trabalho, consegui estar mais concentrada e empenhada na sua realização, pelo facto de a matéria ter sido lecionada por vídeo, o que, por vezes, torna mais fácil a compreensão, num outro ponto de vista.</i>
ES5 (P)	<i>O facto de usarmos um vídeo ou série para aprender ajuda, pois ao estar a aprender de uma forma diferente e de que gosto, fico mais motivada e consigo empenhar-me mais na realização dos trabalhos propostos. Quando realizámos o trabalho sobre a série Sleepy Hollow não consegui concluir a atividade, mas isto não foi por falta de motivação nem empenho e sim pela má gestão do tempo a ver a série e a responder às perguntas.</i>
ES26 (P)	<i>Relativamente ao meu desempenho, notei que me dediquei mais na concretização dos trabalhos realizados, pois fiquei curioso ao assistir a estes recursos audiovisuais. quando realizei os trabalhos tentei sempre dar o meu melhor, para poder ter uma boa nota. empenhei-me bastante, de uma forma a poder concluir o exercício proposto pelo professor.</i>

Fonte Própria

Através da **tabela 4** podemos observar que o estudante ES19 apresenta uma resposta neutra, pois não considerou que o trabalho alterasse o seu empenho, uma vez que este já era elevado, constituindo um caso específico, em que o aluno já revelava um enorme gosto pela disciplina de História A, demonstrado pela sua participação assídua.

Por seu turno, o estudante ES23 revelou uma maior concentração e empenho, oriundos do facto da matéria ter sido transmitida por vídeo, o que, segundo ele, tornou mais fácil a sua compreensão.

O estudante ES5 afirmou que gostou mais desta forma diferente de aprender, porque sentiu uma maior motivação e conseguiu empenhar-se mais na realização dos trabalhos propostos. No entanto, referiu que no trabalho sobre *Sleepy Hollow* não conseguiu concluir a atividade, o que se deveu não há falta de motivação, mas sim por má gestão do tempo.

Por seu turno, o estudante ES26 revelou que com este método se dedicou mais na concretização dos trabalhos realizados, uma vez que os recursos audiovisuais lhe despertaram a curiosidade, o que por sua vez o levou a empenhar-se bastante, de forma a poder concluir o exercício e a obter uma boa classificação.

De modo a mostrar mais algumas opiniões dos alunos sobre esta dimensão, acrescentámos as seguintes respostas:

- **ES4 (P):** *Senti-me mais motivada para concretizar os exercícios que estavam propostos porque estive mais atenta e então senti-me mais confiante e mais dedicada, procurei sempre dar o meu melhor durante estas atividades.*
- **ES8 (P):** *Com esta metodologia, procurei empenhar-me mais, de forma a reter toda a informação possível dos vídeos e concluir assim da melhor forma o exercício proposto.*
- **ES21 (P):** *Esta metodologia contribuiu para o empenho e a dedicação porque era um método diferente que nós nunca tínhamos experimentado o que criou uma expectativa e uma vontade de empenho interessante na turma.*
- **ES12 (P):** *Esta metodologia contribuiu para o meu empenho e dedicação no desenvolvimento das atividades pedagógicas definidas pois empenhei-me mais na realização dos trabalhos.*

De um modo geral, percebe-se que os alunos demonstraram maiores níveis de concentração do que o habitual, tendo-se empenhado mais, algo que é conivente com outros estudos, como é o caso da investigação de Reigada (2013, p.70), onde foram utilizados filmes integrais e trechos de filmes nas estratégias de motivação dos alunos durante as aulas de

História. Neste estudo, a utilização de ambos os tipos de recurso proporcionou resultados bastante satisfatórios.

Relativamente à terceira questão do questionário (tabela 5), procurou-se analisar a atenção/concentração e participação nas atividades realizadas (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p. 10).

Obtivemos num total de 30 respostas, 27 positivas, 1 negativa e 2 neutras. De um modo geral, a maioria dos alunos realçou a sua concentração durante a realização destas tarefas (que foi maior que o normal) e o facto de estarem mais atentos. Portanto, verificamos que uma esmagadora maioria apresentou opiniões favoráveis a este tipo de trabalho.

Tabela 5: Dimensão Cognitiva

ES17 (N)	<i>Esta metodologia no meu caso em particular não ajuda tanto na concentração nem na atenção pois sendo vídeo eu afasto-me do foco de atenção com muita facilidade, estando mais atento a ler textos pois consigo estar mais atento e perceber melhor o assunto e interessar-me pelo mesmo.</i>
ES26 (P)	<i>Relativamente à concentração, achei que estive mais concentrado, pois sendo um recurso audiovisual, a mim pelo menos chama mais à atenção, pois acho mais apelativo. se me recorde penso que participei algumas vezes, mas poderia ter participado mais. relativamente á atenção, achei que estive mais concentrado, com este tipo de metodologia.</i>
ES18 (P)	<i>Para realizar os trabalhos eu procurei sempre estar com atenção e não foi difícil pois, como foi uma série, foi mais fácil para mim do que se estivesse a ler a informação, por exemplo. Penso que realizei a atividade com o máximo de atenção e empenho.</i>
ES20 (P)	<i>Penso que ao utilizar estes recursos, os alunos acabam por ficar mais interessados e concentrados nas aulas, visto que são materiais mais apelativos para nós. Estive concentrada e revelei atenção durante as atividades, porque, como já disse, acabam por ser aulas mais interessantes.</i>

Fonte Própria

Na **tabela 5**, podemos verificar que o estudante ES17 não considerou que estas estratégias fossem úteis para melhorar a sua concentração e atenção, uma vez que gosta mais de ler textos do que visualizar vídeos, sendo o único que manifestou uma opinião negativa.

O estudante ES26 considerou estar mais concentrado, uma vez que um recurso audiovisual lhe despertou mais a atenção e considerou este mais apelativo.

Por sua vez, o estudante ES18 referiu que procurou sempre estar com atenção, o que não foi difícil, uma vez que para si, a série tornou mais fácil a sua aprendizagem, sendo esta mais difícil de alcançar se tivesse que ler a informação. Deste modo, destacou o facto de ter estado com o máximo de atenção e empenho durante a realização desta atividade.

O estudante ES20 explicou que estes recursos, por norma, acabam por despertar maior interesse e concentração nas aulas, visto que são materiais mais apelativos para os estudantes. Refere também que esteve atento durante a realização das atividades, que considerou serem mais interessantes.

De modo a mostrar mais algumas opiniões dos alunos sobre esta dimensão, acrescentámos as seguintes respostas:

- **ES5 (P):** *Sou uma pessoa muito difícil de cativar e fiquei mesmo contente por este método ter funcionado comigo e ter ajudado nesse aspeto. Na participação, não vi muita diferença, sempre fui muito tímida e insegura quanto a isso, daí não participar quase nada nas aulas normalmente.*
- **ES1 (P):** *Como referi na pergunta anterior acho que esta metodologia pode ser utilizada nas aulas porque muitas das pessoas incluindo eu aprendemos imenso com isso.*
- **ES16 (P):** *Esta metodologia contribui para a minha atenção/concentração e participação realizadas porque eu sempre estive concentrado durante a visualização dos conteúdos porque era uma "matéria" que chamava a minha atenção, sempre tentei fazer todo que me foi proposto e a minha atenção durante as atividades era muita pelo facto de ser uma atividade diferente e de uma matéria que eu gosto.*
- **ES28 (P):** *Quando os vídeos foram propostos estive com atenção aos mesmos, pois eram cativantes e explicavam bem o que se estava a dar de momento na disciplina. Embora, não tenha participado nas aulas quando eram feitas perguntas sobre os materiais, consegui captar toda a informação importante que os mesmo transmitiam. Durante as atividades estive com bastante atenção, voltando, até, a repetir os vídeos para estudo autónomo.*

Com a leitura destes resultados podemos concluir que, de um modo geral, os alunos revelaram bons níveis de concentração e sentiram-se motivados com a experiência inovadora, que, segundo eles, foi, de um modo geral, enriquecedora. Estes resultados vão de encontro alguns estudos, como de Pestana (2019) e Saavedra & Offer (2012) que referem a utilização de diferentes recursos digitais para fins de consolidação de conteúdos lecionados durante a aula, torna atenção e índices de concentração dos alunos durante a leção das novas aprendizagens uma realidade (Pestana, 2019, p. 82).

Podemos também retirar como ilação que, em alguns casos, os alunos ao sentirem-se envolvidos, motivados e empenhados podem apresentar um rendimento escolar superior ao habitual. Para que este seja evidenciado é preciso explorar o potencial didático das imagens em movimento, como é o caso das séries utilizadas na estratégia didática. Os resultados deste tipo de metodologia coadunam-se com os apresentados noutros estudos, como Sinay (2014), que defendem que os professores atuam como agregadores e facilitadores de conhecimento, sendo o foco no cultivo da conectividade e interseções entre os diferentes meios de informação ou conhecimento, que se estendem além da sala de aula (Sinay, 2014, p.14).

Na leitura das respostas à questão relativa a esta dimensão, é importante esclarecer que a não participação de alguns alunos, não significa o seu desinteresse e não envolvimento nas restantes categorias da escala de *engagement*, pois outros aspetos demonstram o seu envolvimento nas aplicações didáticas propostas. Assim, podemos concluir que a menor participação de alguns estudantes se deve a outros fatores, como por exemplo a timidez.

Uma vez que nas aplicações didáticas do 11.º ano foram utilizados dois recursos com uma tipologia diferente, uma série documental e uma série de ficção, optámos por colocar uma quarta questão nos inquéritos entregues aos alunos, que procurava compreender qual era sua preferência com base nas suas aprendizagens (tabela 6). Nesta pergunta efetuada a 30 alunos, 22 preferiram a série *Sleepy Hollow*, 3 a série documental *A Alma e a Gente* e 5 não conseguiram decidir entre as duas opções.

Tabela 6: Comparação entre os dois recursos apresentados:

ES26	<i>Acho que tanto um como outro chamam a atenção em maior parte do videograma, mas para mim o que me chamou mais a atenção foi "Sleepy Hollow", pois achei mais apelativa na maneira como explicou toda a matéria. Achei que "Sleepy Hollow", é uma série que nos prende mais, pois achei mais apelativo do que o videograma "A Alma e a Gente". Mas como referi ao início tanto um como outro chama a atenção em diferentes pontos</i>
ES17	<i>O que contribuiu mais para as minhas aprendizagens foi o documentário "A Alma e a Gente", mesmo estando os dois ligados a factos reais na minha opinião o documentário foi mais intenso em termos de factos puxando assim mais o meu interesse pelo mesmo.</i>
ES18	<i>Eu penso que Sleepy Hollow contribuiu melhor para a minha aprendizagem pois consegui prestar mais atenção à história fictícia e também aos factos históricos lá apresentados. Também gostei de A Alma e a Gente, mas não tanto pois como era maioritariamente uma pessoa a falar era mais difícil de captar a minha atenção.</i>
ES6	<i>Ambos me cativaram mais sobre a matéria e me fez perceber melhor e entender melhor.</i>

Fonte Própria

O estudante ES26, apesar de ter gostado de ambos os recursos utilizados, mencionou que a série *Sleepy Hollow* lhe despertou mais a atenção, uma vez que o seu conteúdo era mais apelativo. No entanto, ambos os vídeos despertaram o seu interesse em diferentes momentos.

O estudante ES17 referiu que o documentário *A Alma e a Gente* contribuiu mais para as suas aprendizagens, por considerar que este apresentou mais conteúdo.

O estudante ES18 também considerou que o trecho da série *Sleepy Hollow* foi mais profícuo para a sua aprendizagem, uma vez que conseguiu prestar mais atenção ao enredo fictício e aos factos históricos apresentados na série. Contudo, este aluno também gostou de *A Alma e a Gente*, apesar de não lhe ter despertado tanto a atenção, por ser apenas uma pessoa a falar, o que tornava apresentação do conteúdo mais monótona.

Por seu turno, o estudante ES6 não apresentou nenhuma preferência, explicando que ambos os recursos conseguiram cativá-lo e ajudaram-no a perceber melhor a matéria.

Relativamente a esta pergunta, considerámos pertinente acrescentar as seguintes respostas:

- **ES2:** *O que contribuiu mais para as minhas aprendizagens foi o documentário "A Alma e a Gente", mesmo estando os dois ligados a factos reais na minha opinião o documentário foi mais intenso em termos de factos puxando assim mais o meu interesse pelo mesmo.*
- **ES25:** *Para mim o recurso que mais me chamou á atenção e que fez com que percebesse melhor a matéria foi "Sleepy Hollow" pela clareza com que os acontecimentos eram narrados.*
- **ES28:** *Ambos os recursos, contribuíram para a minha aprendizagem, embora, o videograma "Sleepy Hollow", tenha sido mais apelativo para mim, uma vez que, eu gosto de séries que relatam situações históricas, ou seja, captou mais a minha atenção. Onde fiquei com uma ideia geral do que tinha sido a Revolução Americana e as mudanças de um século para outro. Em relação ao videograma "A Alma e a Gente", mesmo não sendo tão cativante para mim, também me permitiu adquirir mais conhecimento numa matéria que eu estava com algumas dificuldades em consolidar.*
- **ES29:** *Eu gostei dos dois, pois enquanto um nos dá uma perspetiva mais formal de um assunto a outra o torna mais cativante para o espetador. Concluindo não saberia dizer qual dos dois escolho porque os dois foram do meu agrado.*

De um modo geral, tendo em consideração estas respostas, podemos concluir que a utilização de ambos os recursos foi bem-sucedida. No entanto, a série *Sleepy Hollow* foi a favorita dos alunos, sendo que alguns deles transmitiram posteriormente que acabaram por seguir a série e ficar interessados na temática da Revolução Americana. Interessa ainda dizer que no final do ano os alunos foram novamente questionados sobre a temática da Revolução Americana (por exemplo, sobre a cor dos uniformes de ambos os exércitos), tendo respondido corretamente às questões e feito referência ao facto de ainda se lembrarem dos personagens da série.

4.2.2.- Resultados sobre a Escala de *Engagement* Acadêmico (8.º ano)

Na turma do 8.º ano, num total de 21 alunos, 14 responderam ao questionário que foi feito através da *Google Classroom*. Uma grande maioria dos alunos que responderam ao questionário apresentaram respostas positivas nas três categorias, avaliando favoravelmente as aplicações didáticas utilizadas.

Sobre a primeira dimensão da *escala de engagement*, nível emocional (tabela 7), as respostas obtidas foram maioritariamente positivas, havendo apenas uma neutra (resposta em branco). Deste modo, a maior parte dos alunos revelaram entusiasmo e interesse nas atividades desenvolvidas e consideraram que a utilização desta aplicação didática facilitou a aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

Tabela 7: Dimensão Emocional

ES14 (P)	<i>Senti-me muito motivada nas aulas que realizamos este tipo de trabalhos e/ou ouvimos recursos audiovisuais. Motivaram-me muito a estudar e sinto-me muito orgulhosa dos resultados que obtive. Senti-me também muito animada na realização destas tarefas.</i>
ES13 (P)	<i>Com este tipo de metodologia eu senti-me mais entusiasmada com as aulas em que foram visualizados os referidos recursos audiovisuais e com os trabalhos realizados. Também me senti orgulhosa dos trabalhos que produzi e com os resultados que alcancei nos mesmos. Fiquei animada com este tipo de atividades e mais interessada na matéria.</i>
ES1 (P)	<i>Gostei por ser uma diferente forma de avaliação do que já estava "habituada" e senti que consegui acompanhar melhor a matéria.</i>
ES4 (P)	<i>Senti-me mais interessada em estudar e aprender a matéria e consegui estar com mais atenção à aula. Senti-me mais entusiasmada com este tipo de aulas e com os trabalhos realizados.</i>

Fonte Própria

Como podemos observar na **tabela 7**, o estudante ES14 evidenciou orgulho nos resultados obtidos e bastante motivação nas aulas em que foram realizadas as atividades com recursos audiovisuais.

Por sua vez, o aluno ES13 destacou o seu entusiasmo com as aulas em que foram visualizados os trechos dos vídeos e com as fichas de observação realizadas. Realçou ainda o orgulho que sentiu com a produção dos trabalhos e os resultados alcançados.

O estudante ES1 gostou desta atividade, pois considerou-a uma forma diferente de avaliar o conhecimento dos conteúdos, que o ajudou a acompanhar melhor a matéria.

Por fim, o aluno ES4 revelou estar mais interessado em estudar e aprender a matéria durante a realização deste tipo de atividades, que lhe despertaram um maior interesse.

Para além das opiniões já apresentadas sobre esta dimensão, acrescentámos as seguintes respostas que consideramos serem importantes:

- **ES5 (P):** *Acho que se compreendeu melhor e de certa forma foi uma forma mais “divertida de aprender”.*
- **ES6 (P):** *Senti-me muito entusiasmada com as aulas em que foram visualizados os referidos recursos visuais, senti-me animado com este tipo de atividades, mais interessada para estudar.*
- **ES12 (P):** *Acho que consegui aprender bem a matéria estive com mais atenção ao vídeo do que se calhar iria estar se fosse aula normal. Gostei deste tipo de aulas.*
- **ES10 (P):** *Com a utilização de estes vídeos os alunos estão mais motivados.*

Verifica-se que praticamente todos os alunos destacaram este método, afirmando que este contribuiu mais para as suas aprendizagens, do que outros modelos mais tradicionais de ensino, como as aulas expositivas.

Relativamente à segunda questão do questionário, sobre a dimensão física (tabela 8), obteve-se num total de 14 respostas, 13 positivas e 1 neutra (resposta em branco). Deste modo, a maioria dos alunos considerou a utilização destas aplicações didáticas favorável, tendo conseguido alcançar níveis mais elevados de concentração.

Tabela 8: Dimensão Física

ES13 (P)	<i>Com esta metodologia eu dediquei-me e procurei dar o meu melhor na realização das atividades propostas.</i>
ES14 (P)	<i>Com a motivação que tive para o estudo e para a concretização destes trabalhos, dediquei-me mais à disciplina e procurei sempre dar o meu melhor e empenhar-me sempre cada vez mais.</i>
ES5 (P)	<i>Acho que se compreendeu melhor e de certa forma foi uma forma mais "divertida" de aprender.</i>
ES4 (P)	<i>Realizei os trabalhos com mais empenho e vontade.</i>

Fonte Própria

Através da leitura da **tabela 7**, podemos observar que o estudante ES13 apresentou uma maior dedicação devido à metodologia utilizada, realizando as atividades propostas com um maior afinco.

Por sua vez, o estudante ES14 também se sentiu mais motivado para estudar e para concretizar as fichas de observação das aplicações didáticas.

O aluno ES5 referiu que esta metodologia o ajudou a compreender melhor os conteúdos, que, segundo ele, foram apresentados de uma forma mais lúdica.

O estudante ES4 afirmou que com este tipo de aula conseguiu realizar os trabalhos com um maior empenho e vontade.

Para além destas respostas cujo conteúdo considerámos ser mais pertinente, acrescentamos ainda os seguintes comentários:

- **ES12 (P):** *Dediquei-me mais à concretização dos trabalhos e achei mais interessante.*
- **ES6 (P):** *Realizei os trabalhos com empenho e procurei dar o meu melhor.*
- **ES3 (P):** *Realizando-os com empenho e procurando dar o seu melhor.*
- **ES8 (P):** *Dediquei-me mais à concretização dos trabalhos.*

Considerando estas e as outras respostas, podemos concluir que a generalidade dos alunos demonstrou maiores níveis de concentração do que o habitual, dedicando-se mais à realização das atividades.

Relativamente à terceira questão, dimensão cognitiva (**tabela 9**), houve 12 respostas positivas, 0 negativas e 2 neutras (ambas respostas em branco). Verificou-se que a maioria conseguiu concentrar-se mais na realização das tarefas.

Tabela 9: Dimensão Cognitiva

ES6 (P)	<i>Revelei bastante atenção durante as atividades e participei ativamente.</i>
ES12 (P)	<i>O facto de estarmos a ver um vídeo cativo mais a minha atenção e a dos meus colegas.</i>
ES13 (P)	<i>Com esta método eu participei mais, revelei bastante atenção durante as atividades propostas e procurei estar concentrada durante a visualização dos conteúdos.</i>
ES14 (P)	<i>Esta metodologia contribuiu e muito para a minha concentração na aula, pois procurei sempre estar com a máxima atenção e concentração na visualização dos conteúdos e realização das atividades. Procurei também participar ativamente nas aulas e transpor a minha concentração e atenção interior aos professores, para que saibam que estava focada na realização do trabalho e que estava interessada na realização do mesmo.</i>

Fonte Própria

Na **Tabela 9** podemos verificar que o estudante ES6 revelou estar bastante atento durante a realização das atividades da aplicação didática, tendo participado de forma ativa.

Por outro lado, o estudante ES12 considerou a visualização dos vídeos cativante, não só para si mas também para os seus colegas.

O estudante ES13 afirmou que este método promoveu a sua vontade de participar e a sua atenção, visto que durante a realização das atividades propostas esteve mais concentrado.

Por fim, o aluno ES14 considerou que esta metodologia contribuiu bastante para aumentar a sua concentração durante a aula, nomeadamente durante a visualização dos recursos audiovisuais e a realização das fichas de observação.

Para além destas respostas, considerámos ainda pertinente acrescentar as seguintes, que corroboram as ideias já apresentadas anteriormente:

- **ES11 (P):** *Estive concentrada durante os filmes, participei e estive com atenção nas atividades.*
- **ES4 (P):** *Estive sempre concentrada e atenta durante a visualização dos conteúdos e durante as atividades.*
- **ES1(P):** *Procurei sempre entender partes que não tinha percebido no vídeo para conseguir responder da melhor forma às questões propostas.*
- **ES3 (P):** *Revelei bastante atenção durante as atividades.*

No final do questionário, realizamos uma comparativa entre os dois recursos audiovisuais utilizados, apesar de ambos serem trechos de séries de ficção. A primeira corresponde à série portuguesa *Ministério do Tempo* e a segunda à série norte-americana *Sleepy Hollow*. Possivelmente devido a um maior nível de qualidade na produção, a série *Sleepy Hollow* foi a favorita da maior parte dos alunos, de tal forma apenas 1 preferiu a série *Ministério do Tempo*. Ainda denotar, que dois dos alunos não conseguiram optar por uma das duas, considerando que ambas contribuíram da mesma forma para a sua aquisição de conhecimentos, e um dos estudantes apresentou uma resposta em branco.

Tabela 10: Comparação entre os dois recursos apresentados

ES2	<i>Ministério do tempo porque explica melhor a matéria.</i>
ES4	<i>O videograma "Sleepy Hollow" contribuiu melhor para a minha aprendizagem, porque eu percebi melhor o conteúdo do videograma e consegui concentrar-me melhor.</i>
ES13	<i>O recurso que melhor contribuiu para as minhas aprendizagens foi o videograma "Sleepy Hollow" porque , para além de ter achado o tema mais interessante, achei que o vídeo de me cativou a aprender a matéria de história pois transformou matéria da escola, que por vezes achamos secante, em uma coisa que queremos aprender.</i>
ES14	<i>Dos dois recursos que tive o privilégio de experienciar, o que melhor contribuiu para a minha aprendizagem, talvez, possa ter sido o videograma "Sleepy Hollow", pois como estávamos em ensino presencial consegui estar ainda mais focada na realização do trabalho. Contudo, gostei imenso do videograma "Ministério do Tempo" também! Achei os dois muito didáticos e motivacionais.</i>

Fonte Própria

Tendo em conta a opinião dos alunos, podemos concluir que a utilização de ambos o videograma foi bem-sucedida, conquanto, a série *Sleepy Hollow*, à semelhança do que aconteceu no 11.º ano, foi a favorita dos estudantes, sendo que alguns deles chegaram mesmo a acompanhar a série e, conseqüentemente, a revelar um maior interesse na temática da Revolução Americana.

4.2.3.- Principais conclusões sobre os resultados em ambas as turmas

Após analisar as respostas das turmas do 11.º ano e do 8.º ano ao questionário realizado, é possível retirar um conjunto de conclusões que nos permitem compreender até que ponto é que este tipo de exercício pode ser vantajoso na aprendizagem e consolidação dos conteúdos da disciplina de História. Essa consolidação verificou-se também devido a dois motivos.

O primeiro motivo que nos leva a considerar que os alunos efetuaram as aprendizagens em História com sucesso foi o facto de em nenhuma das 4 fichas de observação (redigidas após as estratégias didáticas mencionadas anteriormente) ter existido um único aluno a obter uma avaliação negativa.

O segundo motivo prende-se com a aquisição por parte dos alunos de competências transversais, conseguindo através da leitura das respostas de desenvolvimento compreender que estes atingiram os conhecimentos que se pretendia, em relação às temáticas dos direitos humanos e da evolução do sufrágio. Todo este processo partiu da realização das fichas de observação e da interação com o professor-estagiário.

Também é importante referir, através dos dados retirados da realização dos questionários por parte dos alunos, a existência de uma maior responsabilidade por parte de todos os estudantes do 11.º ano, que responderam a todas as questões, de uma forma mais desenvolvida. Por sua vez, na turma do 8.º ano, possivelmente devido à idade mais recuada dos alunos, as suas respostas foram mais breves e sintéticas, o que não permitiu retirar tantas conclusões devido à escassez de informação.

Relativamente às respostas às questões, deve-se desde logo realçar que ao contrário do sucedido no 11.º ano, na turma do 8.º ano existiram algumas respostas em branco, sendo que a maior parte destas foram dadas pela mesma aluna (importa ainda mencionar que não conseguimos identificar os motivos que levaram a estudante a responder em branco).

Ademais, apesar de no 11.º ano todos os alunos responderam ao questionário, no 8.º ano apenas 14 em 21 alunos responderam (portanto, aproximadamente 66,7 % dos estudantes da turma), o que se deve ao facto destes alunos terem realizado os questionários fora do período de aulas (através do *Google Forms*) sem o auxílio presencial do professor estagiário, enquanto no 11.º ano estes foram realizados numa aula em regime de ERE, com ajuda do professor estagiário.

Os resultados da utilização destas aplicações didáticas permitem-nos igualmente concluir que o espaço da imagem em movimento enquanto recurso pedagógico na didática da História, quando bem utilizado, contribui para o aumento da motivação/*engagement* dos estudantes, sendo pertinente o seu uso nos próximos anos letivos, de modo a ajudar os alunos a melhorarem as suas capacidades de aprendizagem. Estes resultados corroboram com os estudos de Pascarella e Terenzini (2005) nos quais é defendida a ideia de que o tempo e a energia dedicada pelos estudantes à atividade educativa são os melhores indicadores da sua aprendizagem e também do seu desenvolvimento pessoal.

No que concerne às fragilidades dos alunos na realização destas atividades, evidenciaram-se alguns problemas na produção escrita, com ortografia e pontuação deficitárias, em alguns casos evidenciaram falta de conhecimento de determinadas palavras, por exemplo, na turma do 8.º ano, vários alunos escreveram “zurpador” invés de usurpador, o que demonstrou que estiveram atentos num dos vídeos apresentados (trecho da série *Ministério do Tempo*), mas desconheciam a palavra.

Aplicando este género de metodologias não só contribuiu para o aumento do interesse dos alunos sobre as temáticas em apreço, como os motivou na aprendizagem de história através de outro tipo de metodologias (Reigada, 2016, p. 83). Esta motivação é comprovada pela opinião que os alunos demonstraram nos questionários que, de um modo geral, vai ao encontro de diversos estudos já publicados Ferreira (2010), Reigada (2013), Pestana (2019) e Pinheiro (2020). De um modo geral, a maioria dos alunos referiu que esta metodologia facilitou as suas aprendizagens, aumentou a sua motivação e cativou-os no interesse pela aprendizagem em história.

Tendo em conta os comentários dos alunos, entendemos que as experiências criadas pelas aplicações didáticas trouxeram um conjunto de contribuições positivas para estes e possibilitaram a intensificação gradual e contínua das relações de *engagement* escolar, abrindo

precedentes para novas investigações sobre esta temática (aplicação de recursos audiovisuais no ensino em História), que procurem avaliar novas métricas do *engagement* emocional, físico e cognitivo dos alunos.

Com esta investigação conseguimos verificar que o uso das imagens em movimento é uma mais valia na promoção do *engagement* académico e no aumento do interesse dos alunos pelas temáticas abordadas, verificou-se um maior interesse dos alunos por vídeos referentes a séries, do que por exemplo vídeos didáticos de editoras.

Deste modo, é possível constatar que o uso das imagens em movimento na sala de aula se articula com as três categorias básicas da relação ensino-aprendizagem escolar, apresentada por Napolitano (2005, p.18), que defende que os filmes/séries podem ser utilizados como ferramenta de ensino, dependendo do tipo de conteúdos curriculares apresentados em determinada disciplina e/ou aula.

Os alunos apresentaram um nível de atenção elevado, assim como interesse em quererem ver mais episódios das séries e obterem mais informações sobre as aprendizagens relativas a esses conteúdos, revelando ainda um aumento da participação oral após a visualização dos mesmos, ficando mais desinibidos após esses momentos.

Outro dado deste estudo, foi que entre os conteúdos apresentados através dos trechos das séries, a série *Sleepy Hollow* foi a favorita dos alunos, tendo contribuído mais para as suas aprendizagens, como foi mencionado por estes nos questionários.

Para além dos objetivos propostos neste trabalho, ainda é possível, através deste tipo de investigação, validar um conjunto de ideias já propostas noutros estudos (veja-se por exemplo: Reigada, 2016, p.87):

- a) A capacidade dos filmes/séries em promover uma atitude mais interpretativa e uma participação mais frequente dos alunos;
- b) A influência destes recursos multimédia na compreensão de conteúdos específicos multidisciplinares, sobretudo devido à sua componente visual que permite aos alunos estabelecerem uma referência concreta da aprendizagem;

c) A utilização das imagens em movimento promove também novos elementos de avaliação escritos, o que por sua vez, faz com que haja uma maior evolução ao nível da ortografia dos alunos (por exemplo, registaram-se menos erros ortográficos na segunda ficha de observação em comparação com a primeira);

d) A aproximação que se cria entre a aula e possíveis hábitos diários dos estudantes, no sentido em que a visualização de um filme/série em contexto de aula foi, por muitos deles, percebida como uma atividade que poderiam realizar fora do espaço de aulas.

No entanto, devemos apontar como principal fragilidade desta análise, o pequeno número de dados que possuímos, visto só termos efetuado as estratégias didáticas em duas turmas e em conteúdos curriculares apenas relativos à Época Moderna e Contemporânea.

De forma a explorar até que ponto esta Escala de *Engagement* (com as dimensões emocional, física e cognitiva) utilizado é a mais adequada para analisar as vantagens deste tipo de estratégia didática que era necessário aplica-la a aulas com conteúdos relacionados com a Antiguidade Clássica e Época Medieval, numa turma do 7.º /10.º ano, pelo menos representados por estes tipos de imagens em movimento.

Por outro lado, os resultados dos questionários permitiram-nos concluir que só através do papel pedagógico do professor é que é possível os alunos atingirem (e frequentemente ultrapassarem) o *engagement* académico, pois este deve ser o mediador entre o estudante e as aplicações didáticas.

Contudo, consideramos que esta análise já permite alcançar um conjunto de conclusões pertinentes para tentar compreender até que ponto é que o cinema promove o processo de aprendizagem dos alunos nas aulas de História, sobretudo ao nível do aumento da sua participação e do melhoramento do seu desempenho escolar.

Conclusão

Apesar do ano atípico devido à pandemia, este estágio não deixou de ser gratificante, e ao mesmo tempo, desafiante. De forma gradual, foi possível superar as dificuldades que foram aparecendo e aperfeiçoar as nossas metodologias tanto no contexto de sala de aula, como durante a realização deste relatório.

Deste modo, de uma forma geral, consideramos que esta experiência foi positiva e enriquecedora para a vida profissional próxima, que expectamos ser repleta de novos desafios, para os quais procuraremos dar resposta através dos nossos conhecimentos e estratégias que foram consolidados ao longo deste ano letivo.

Perante o aparecimento de novas tecnologias audiovisuais e do seu impacto no quotidiano, nomeadamente no dos mais jovens, é cada vez mais importante incorporá-las adequadamente no processo de aprendizagem. Tendo esta ideia como base, optámos por utilizar ao longo do estágio estratégias que permitissem compreender a importância que as imagens em movimento podem ter no contexto educativo.

Estas correspondem a um conjunto de imagens fixas que são apresentadas através de uma sequência temporal, não apresentando uma linguagem específica audiovisual. Por isso mesmo, possuem vários géneros, como é o caso de filmes, séries, videojogos, entre outros. Como foi possível verificar, ao longo desta investigação deu-se preferência às séries em detrimento de outros tipos de imagem em movimento (sobretudo pelo facto da sua narrativa se coadunar melhor com os conteúdos programáticos das aulas).

De maneira a efetuar uma análise dos resultados das fichas de observação e dos inquéritos rigorosa, recorreu-se a uma Escala de *Engagement* previamente construída, que se baseia no conceito de *engagement* académico, cuja abrangência é ampla. Este atende a dois objetivos principais: promover o desenvolvimento institucional e o individual.

O desenvolvimento institucional corresponde a todos os métodos a partir dos quais são avaliados os recursos da entidade de ensino, a sua oferta formativa, assim como outras oportunidades de aprendizagem que faculta e que podem facilitar a participação dos estudantes noutros processos de aprendizagem.

Por sua vez, o desenvolvimento individual contempla a quantidade de tempo e o esforço que os estudantes investem nos seus estudos e noutras atividades educacionais.

Ao longo deste relatório foi possível verificar que um dos desafios pedagógicos das aulas de História é precisamente a dificuldade de alguns professores em utilizarem e potencializarem os materiais multimédia que dispõem. Dentro destes, possivelmente aquele que é menos aproveitado são as imagens em movimento, apesar de ser um dos recursos audiovisuais que possui mais potencialidades didáticas, quando propriamente enquadrado.

Com esta investigação, conseguimos concluir que a utilização das imagens em movimento no contexto de aula promove o interesse e *engagement* académico dos alunos, devido a um conjunto de fatores, de entre os quais, destacamos a familiaridade que estes têm para com este tipo de recurso, assim como o próprio dinamismo que se cria com a visualização de séries/filmes e respetiva interpretação destes.

Com este estudo conseguimos verificar o aumento do interesse dos alunos pelas temáticas abordadas, sobretudo, quando estas eram acompanhadas de recursos audiovisuais ficcionais como as séries utilizadas nas estratégias didáticas.

Sustentamos esta afirmação a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas fichas de observação; na retenção de informações e fortalecimento do seu espírito crítico, evidenciado nas respostas de desenvolvimento; no aumento dos níveis de participação; e, também, nas respostas dadas nos questionários, onde se verifica que os estudantes reconheceram a importância destas estratégias para as suas aprendizagens e motivação.

Também se constatou um maior interesse dos alunos por vídeos referentes a séries, do que por exemplo vídeos didáticos de editoras, o que se pode explicar pelo carácter mais dinâmico e “espetacular” das séries, que lhes confere no contexto pedagógico uma maior interatividade.

Os estudantes apresentaram um nível de atenção elevado e evidenciaram interesse em ver mais episódios das séries (utilizadas nas estratégias didáticas) e em obter mais informações sobre as aprendizagens relativas a esses conteúdos. Outro aspeto importante revelado pelos estudantes foi um aumento geral da participação, após a visualização dos vídeos, apresentando estes uma maior desinibição.

Com este estudo, pretendemos compreender se o uso das imagens em movimento ajudou os alunos no seu processo de aprendizagem em aulas de história e através da análise dos resultados obtidos por estes nas estratégias didáticas realizadas. Podemos concluir que o impacto satisfatório do uso das imagens em movimento no desenvolvimento de competências

de aprendizagem em história concretizou-se, algo que fica claro quando se analisa as respostas dos alunos às fichas de observação, que de um modo geral, atingiu os objetivos pretendidos (não se registando nenhuma classificação negativa).

Por sua vez, a análise das respostas aos questionários permitiu-nos concluir que, de facto, a utilização das imagens em movimento durante as aulas foi um dos principais fatores para a promoção do *engagement* académico aquando das estratégias didáticas, algo que foi constatado pelos próprios alunos.

Assim, com este trabalho, procuramos contribuir para a evolução do estudo deste tipo de recursos e o seu respetivo enquadramento no ensino. Deste modo, este estudo teve como objetivo principal analisar a reação dos estudantes à utilização de imagens em movimento na sala de aula e perceber até que ponto é que através destas os alunos conseguiram melhorar a sua postura e prestação.

Porém, a utilização das aplicações didáticas apenas a turmas do 8.º e 11.º ano trouxe um conjunto de limitações, sendo que a amostra que possuímos não nos permite tirar conclusões definitivas relativas aos proveitos que podem existir para os docentes e discentes da utilização destes recursos.

De igual modo, o facto de só se terem realizado estratégias didáticas em turmas do 8.º e 11.º ano trouxe algumas questões relacionadas com a viabilidade da utilização de filmes e séries em outros conteúdos programáticos, assim como noutros anos escolares, até porque, para os conteúdos programáticos dos outros períodos históricos não lecionados (Antiguidade Clássica e Época Medieval), este tipo de recursos é mais escasso.

Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir para a compreensão da importância das imagens em movimento em várias áreas do saber, assim como para as potencialidades didáticas deste, não só em contexto de sala de aula, mas também no quotidiano.

Bibliografia

- Alves, P. (2011). Cinema e realidade: entender a função vital da sétima arte. In Sierra Sánchez, J. & Liberal Ormaechea, S. (coord.), *Reflexiones científicas sobre cine, publicidade y género desde la óptica audiovisual* (pp. 107-126). Editorial Fragua.
- Antas, M. N. B. (2004). A didática da história e o ensino da História, *Lusíada. História*, II Série, n.º 1, 179-192.
- António, L. (coord.) (1998). *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*, Porto Editora.
- Barros, J. A. (2016). Cinema-História Múltiplos aspetos de uma relação. *Revista do programa de pós-graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas Gerais*, 17-40.
- Burch, G. & Heller, N. & Burch, J. (2015). Student engagement: developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(1), 224-229.
- Carneiro, J. & Orsini A. & Costa, F. (2018). Escala de engajamento de discentes universitários: adaptação e revalidação para o contexto brasileiro. *Meta: Avaliação*, 10(30), 600-620.
- Comissão Europeia (2013). *Abrir a Educação: Ensino e aprendizagem para todos de maneira inovadora graças às novas tecnologias e aos Recursos Educativos Abertos*. Serviço de Publicações da Comissão Europeia.
- Dalton, M. M. & Linda, L. (2016). *The sitcom reader: America re-viewed, still skewed*, University of New York Press.
- Dias-Trindade, S. (2018). Ferramentas digitais para o desenvolvimento de cenários de aprendizagem onde o cinema pode ser a estrela. In Moreira, J. A., Alves, P., Garcia Garcia, F. (Orgs.) *Fusões no Cinema: Educação, Didática e Tecnologia*. (pp. 113-125). Citcem/Icono14
- Dias-Trindade, S. & Ribeiro, A. I. (2016). O espaço do cinema na didática da história. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, 2, 27-34.
- Dias-Trindade, S. & Moreira, J. & RIGO, R. (2021). O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior. *Praxis & Saber*, 12(29), 1-13.

- Ferreira, E. C. (2010), *O uso dos audiovisuais como recurso didático*. [dissertação de mestrado não publicada] Universidade do Porto.
- Ferro, M. (1988). *Cinema and History*. Wayne State University Press.
- Fonseca, S. G. (2005). *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. (4ª ed). Papyrus Editora.
- Francis Salazar, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 5(1). 2-19.
- Pérez García, A. & Muñoz Ruíz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. In Alves, L., García García, F. & Alves, P. (Coord.). *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Citcem/Icono14.
- Herman, D. & Manfred, J & Ryan, M.L (2005). *The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Routledge.
- Journot, M.-T. (2006). *Le Vocabulaire Du Cinema*. Armand Colin.
- Kalinke, M. A. (1999). *Para não ser um professor do século passado*. Gráfica Expoente.
- Madrid Valdiviezo, J. (2015). Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje: Explicaciones neurofisiológicas. *Revista Apunt. Universidad Peruana Unión*, 5(2), 41-55.
- Martins, G. O. M. (coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mesquita, N. A. S. & Soares, M. H. F. B. (2008). Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. In *Ciência & Educação*, 14(3), 417-429.
- Morán, J. M. (1995). *O vídeo na sala de aula*. In *Revista Comunicação & Educação*, 2, 27-35.
- Napolitano, M. (2003). *Como usar o Cinema na Sala de Aula*. Editora Contexto.
- Nova, C. (1996). O cinema e o conhecimento da História. O Olho da História. In *Revista de História Contemporânea*, 1(3), s.p.

- Nowell Simth, G. (ed.) (1996). *The Oxford History of World Cinema*. Oxford University Press.
- Ortega Carillo, J. A & Pérez Garcia (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. In *Educación XXI*, 16 (2), 297-320.
- Pac Salas, D. & Garcia Casarejos, N. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. In *Revista Internacional de Organizaciones*, n.º 10, 183-197.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students*. (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pérez García, A. & Muñoz Ruíz, D. (2014), *Análisis didáctico de narrativa audiovisual*, in Alves, L. A. et al. *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. (pp. 111-148). Citcem/Icono14.
- Pestana, M. A. F. (2019). *A utilização de ferramentas digitais na consolidação de conhecimento na disciplina de História e o seu impacto no autoconceito académico*. [Relatório de Estágio não publicado], Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. (2020). *As imagens em movimento como recurso pedagógico nas aulas de história*. [Relatório de Estágio não publicado], Universidade de Coimbra.
- Reigada, T. (2013). *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na Didática da História*. [tese de doutoramento não publicada], Universidade do Porto.
- Reigada, T. (2016). *Ensinar com a Sétima Arte: O Espaço do Cinema na Didática da História*. In Barca, I. & Alves, L. (org). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. 73-91. Citcem/Icono14.
- Reis, C & Lopes, A. C. (2011). *Dicionário de Narratologia* (7.ª ed.). Livraria Almedina.
- Ribeiro, C. & Alves L. (2014). Uso do Cinema na didática da história: do cinema educativo ao cinema didático. In *Aprender del cine: narrativa y didáctica*, 149-179, Citcem/Icono14.
- Ribeiro, G. M. (2012). *O Ensino da História*. Relógio de Água Editores.
- Rigo, R. M. & Moreira, J. A. & Vitória, M. I. (2020). Engagement académico no ensino superior: Premissa pedagógica para o desenvolvimento de competências transferíveis. *Educação em Revista*, 36, 1-16.

Rodríguez Merchán. (2007). La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, XV(29), 13-20.

Saavedra, A., & Opfer, V. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: lessons from the learning sciences*. Rand Corporation.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 45-52.

Sinay, E. (2014). Global learning and teaching with educational technology in the Toronto District School Board. Toronto District School Board. In Torre, S. (coord.) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Octaedro.

Filmografia

Sleepy Hollow (FOX)

A Alma e a Gente (RTP)

Ministério do Tempo (RTP)

ANEXOS

Anexo 1 - A Exposição



MAGALHÃES
500 ANOS DA CIRCUNAVEGAÇÃO

A PRIMEIRA VOLTA AO MUNDO



Primeira Volta ao Mundo

Em 1492, Cristóvão Colombo descobriu a América. Mas quem foi o primeiro a dar a volta ao mundo? Foi Fernão de Magalhães, um navegador português que se tornou espanhol. Ele liderou a primeira expedição a dar a volta ao mundo, saindo de Espanha em 1498 e chegando de novo a Espanha em 1522, depois de quase três anos de viagem.

Magalhães tinha um plano: ir para o oeste, pelo Atlântico, para chegar às Índias Orientais. Ele sabia que o mundo era redondo e que, se navegasse o suficiente para oeste, chegaria às Índias. Ele conseguiu o apoio do rei espanhol, Isabel I, e partiu com cinco navios e 237 homens.

Após uma longa viagem pelo Atlântico, chegou às costas da América do Sul. Depois de explorar a região, decidiu cruzar o Istmo de Panamá e seguir para o oeste, pelo Pacífico. Chegou ao Oceano Pacífico em 1519 e descobriu o Estreito de Magalhães, que dá nome a ele.

Magalhães morreu em 1521, no arquipélago das Filipinas, durante a batalha de Mactán. Seu filho, Sebastião, completou a viagem e chegou a Espanha em 1522, dando a volta ao mundo.

A primeira volta ao mundo foi um feito histórico que provou que o mundo era redondo e que se podia viajar de oeste para leste. Foi o primeiro passo para a globalização e para a descoberta de novos mundos.

A TRAVESSIA DO OCEANO PACÍFICO



A TraveSSia do Oceano Pacífico

Após descobrir o Estreito de Magalhães, a expedição seguiu para o oeste, pelo Oceano Pacífico. A viagem foi extremamente difícil, com falta de comida e doenças. Mas os navegantes perseveraram e chegaram às Filipinas em 1521.

Magalhães morreu em 1521, no arquipélago das Filipinas, durante a batalha de Mactán. Seu filho, Sebastião, completou a viagem e chegou a Espanha em 1522, dando a volta ao mundo.

A primeira volta ao mundo foi um feito histórico que provou que o mundo era redondo e que se podia viajar de oeste para leste. Foi o primeiro passo para a globalização e para a descoberta de novos mundos.



O navio de Magalhães

O navio de Magalhães era um galeão de três mastros, com velas quadradas e uma popa alta. Era o tipo de navio mais avançado da época, capaz de viajar longas distâncias pelo oceano.

Anexo 2 - Plano Individual de Formação (PIF)

Plano Individual de Formação

Docentes: Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade

Discente: Joel Filipe Nogueira Perpétuo

O ano de estágio é o último passo enquanto estudante universitário, e ao mesmo tempo o primeiro enquanto professor, é por isso um ano de transição, marcado pela exigência e com o encarar de uma nova experiência bastante enriquecedora que permite experimentar um pouco do trabalho que iremos exercer no futuro, contactando já com alunos, docentes e colegas de estágio.

No entanto este será um ano marcado pela atual pandemia que atinge o mundo com forte impacto em todos os sectores, e o ensino não é exceção, por isso existe condições diferentes de tudo aquilo que seria um estágio normal, a começar pelo funcionamento das aulas, e com várias restrições, que irão impedir diversas tarefas realizáveis de forma normal, noutros anos, de este ano não serem possíveis de desenvolver, ou de serem desenvolvidas de formas diferentes. Mas esta experiência permite-nos enriquecer enquanto estudantes universitários, professores estagiários e sobretudo enquanto seres humanos.

Através deste Estágio Pedagógico é possível experimentar diversas ferramentas pedagógicas e didáticas, assim como estratégias em sala de aula.

Lecionar é um desafio que nos permite testar as nossas próprias capacidades e os nossos conhecimentos, que irão ser decisivos para que os alunos consigam adquirir conhecimentos importantes e atingir as metas que necessitam. Na lecionação, outro desafio importante é a capacidade de saber lidar com a diversidade proveniente dos alunos, que são diferentes, aprendem em ritmos diferentes e demonstram também uma capacidade de interesse ou retenção de conteúdos distinta, assim como a sua participação é também ela diferenciada.

O estágio ofereceu-me a possibilidade de trabalhar com 8.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, o que me permite trabalhar uma enorme diversidade temática, na qual irei abordar a questão da ficção no ensino da História, como potencial didático e reforço à consolidação de conteúdos.

Anexo 3- Ficha de Observação: Revolução Americana e *Sleepy Hollow* (11.º ano)



Agrupamento de escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021

Aluno: _____ EE: _____	N.º: _____	Professor Joel Perpétuo
	Turma: _____	

Avaliação	
-----------	--

Ficha de Observação — A Revolução Americana e
Sleepy Hollow



1- No momento da Batalha de Hudson Valley (New York) que coloca frente a frente, o exército britânico e exército americano. Identifica quem está com uniforme azul e vermelho, respetivamente:

2- Na primeira conversa entre Ichabod Crane e Abbie Mills, o que é que causa a grande admiração de Crane?

3 – O movimento *Boston Tea Party* é retratado (de forma ficcional) nesta série, como uma manobra de distração para Crane obter um objeto que se encontrava em navios da Coroa Britânica. Em que ano ocorreu?

6- Refere pelo menos uma situação onde Ichabod Crane fica surpreendido no século XXI e explica, qual a tua opinião sobre este personagem, sabendo que ele representa um dos fundadores do “American Dream” (Sonho americano), e que devido à sua viagem no tempo, está a verificar como mudaram os Estados Unidos da América.

7- Numa conversa entre Abbie e Crane, sobre o sistema eleitoral norte-americano no período que se segue à Revolução Americana, Abbie refere que não poderia votar por dois motivos, e Crane acrescenta um terceiro motivo, quais são os três motivos que não a iriam permitir ter direito a voto.

8- Assinala se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas, acrescentando um V ou F à sua frente:

- Benjamin Franklin e Ichabod Crane defendem de forma clara ideias liberais, o que os insere no espírito libertário das “Luzes”, que estão na origem das Revoluções Liberais.
- O modelo político adotado pelos Estados Unidos era uma República Socialista.
- Foram necessárias várias emendas à Constituição para salvaguardar os direitos do homem, nomeadamente as liberdades individuais e a igualdade de raças e sexos,

Anexo 4 - Ficha de Observação- Implantação do Liberalismo em Portugal: A Alma e a Gente (11.º Ano)

Ficha n.º 2 - Implantação do Liberalismo em Portugal

Lê com atenção antes de responderes às questões.

Lembra-te do que observaste nos vídeo- A Alma e Gente-Mouzinho da Silveira (Versão Curta) e também das aprendizagens relativas à Implantação do Liberalismo em Portugal.

*Obrigatório

Email *

O teu email

1- A guerra civil portuguesa entre liberais e absolutistas ocorreu entre ...



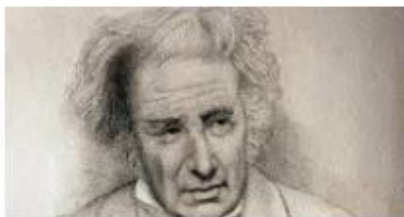
- 1833-1835
- 1834-1836
- 1832-1834
- 1834-1858

2- O Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves tinha como capital



- Rio de Janeiro
- Figueira da Foz
- Lisboa
- Porto

3- José Xavier Mouzinho da Silveira era o rosto de uma nota de



- 500 escudos
- 1000 escudos
- 2000 escudos

4- Mouzinho da Silveira "tinha a fama" de ser um homem



- Absolutamente tenso
- Absolutamente humilde
- Absolutamente alegre
- Absolutamente sério

5 - José Hermano Saraiva refere-se a Manuel Fernandes Tomás como um



- dos maiores líderes militares do nosso século XIX
- dos maiores génios do direito constitucional do século XIX
- dos maiores heróis cívicos do nosso século XIX
- dos maiores dramaturgos do século XIX

6- Quando se dá a Vilafrancada, José Mouzinho da Silveira encontrava-se



- no Exílio
- no Brasil
- no Governo
- na Austrália

7 - Segundo José Hermano Saraiva, Mouzinho da Silveira acabou com



- todos os vestígios do feudalismo e todos os entraves à liberdade
- todos os vestígios do liberalismo e todos os entraves ao absolutismo
- todos os vestígios arqueológicos existentes e todos os entraves à legislação
- todos os inimigos do liberalismo existentes e todos os entraves à sua governação

8 - No momento que ficou conhecido como "Grito do Ipiranga" D.Pedro proclamou:



- Independência ou absolutismo
- Independência ou colonização
- Independência ou Morte
- Independência ou dependência

9- D. Carlota Joaquina tinha fortes convicções



- Absolutistas
- Liberais
- Republicanas
- Socialistas

10- Durante a governação absoluta de D. Miguel, alguns liberais procuraram exílio em



- Holanda e Bélgica
- França e Inglaterra
- Brasil e Angola
- Irlanda e Islândia

Anexo 5- Ficha de Observação - Ministério do Tempo e a União Ibérica (8.º ano)



Ficha de Observação- Ministério do Tempo e a União Ibérica

*Obrigatório

Email *

O seu email



Lê com atenção antes de responderes às questões. Lembra-te do que observaste no excerto do vídeo e também das aprendizagens relativas à União Ibérica.

Nome: *

A sua resposta

Número: *

A sua resposta

1- Identifica o acontecimento de 1588, que leva o monarca Filipe I a querer alterar o curso da história? 0 pontos

- a) Derrota da «Armada Invencível» diante de Inglaterra;
- b) Derrota de Portugal na Batalha de Alcácer Quibir;
- c) Independência de Portugal;

2- O rei Filipe I de Portugal, ao viajar até ao século XXI, leva consigo inquisidores do "Santo Ofício", para o ajudarem. O que era o "Santo Ofício"? 0 pontos

- a) Era um Tribunal religioso destinado a defender a fé católica e "inquirir heresias".
- b) Era uma lista organizada de obras de leitura proibida;
- c) Era uma religião protestante;

3 – O monarca Filipe I admira-se por existirem regimes políticos que não são monarquias. 0 pontos

- Verdadeiro;
- Falso;

4- Quando o Rei Filipe I está no Ministério do Tempo pergunta "como é que o povo me recorda?". Qual foi a resposta do responsável do Ministério do Tempo, Salvador Martins? 0 pontos

A sua resposta

5- No dia 1 de dezembro de 1640, D. João IV é aclamado rei de Portugal. Indica um dos motivos que levaram ao descontentamento dos portugueses perante o domínio espanhol? 0 pontos

Assim, estava restaurada a independência de Portugal. Iniciava-se uma nova dinastia – a de Bragança.



Doc. 3

Aclamação de D. João IV, rei de Portugal, o fundador da dinastia de Bragança.

- a) sentimento de revolta por parte da nobreza, que ia perdendo cargos e rendimentos;
- b) sentimento de desconforto por parte do povo, que não sabia o que fazer com tanto dinheiro;
- c) sentimento de revolta por parte da burguesia, que se encontrava em guerra;

6- O poeta Luís Vaz de Camões faleceu em 1580, no ano em que Filipe II de Espanha, se tornou rei de Portugal. Fernando Pessoa viveu entre 1888 e 1935, porém, nesta série (de forma fictícia) estas personalidades são apresentados como viajantes do tempo. Qual das frases é proferida por Luís Vaz de Camões, ao referir-se ao monarca espanhol no vídeo? 0 pontos

- A) "Esse é o nosso rei"
- b) "Esse rei não é nosso"
- c) "Esse pode ser o nosso rei"

7- Assinala se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas

7.1- Quando o monarca Filipe I se encontra no Ministério do Tempo do século XXI, a sua primeira preocupação foi encontrar uma biblioteca * 0 pontos

- Verdadeiro;
- Falso;

7.2-O rei D. Filipe I ficou conhecido pelo cognome de "prudente", e neste vídeo demonstra ser prudente. 0 pontos

- Verdadeiro;
- Falso;

8- Selecciona a afirmação correta:

0 pontos

- Filipe I fica admirado ao saber que a Inquisição não existe no século XXI.
- Filipe I fica admirado ao saber que a Inquisição ainda existe no século XXI.

9- Qual o aspeto que mais te chamou atenção neste vídeo. Justifica a tua opinião. 0 pontos

A sua resposta

Submeter

Anexo 6 - Ficha de Observação- Revolução Americana e *Sleepy Hollow* (8.º ano)



Agrupamento de escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021
8.º C

Nome e número: _____

Avaliação	Compreensão Histórica: Temporalidade/Espacialidade/Contextualização	
	Tratamento da Informação/Comunicação em História	

Ficha de Observação — A Revolução Americana e *Sleepy Hollow*

Lê com atenção antes de responderes às questões, lembra-te do que observaste no excerto do vídeo, e também das aprendizagens relativas à Revolução Americana.



Responde à seguinte questão:

1- No momento da Batalha de Hudson Valley (New York) que coloca frente a frente, o exército britânico e exército americano. Identifica quem está com uniforme azul e vermelho, respetivamente:

Completa as seguintes frases com a opção correta:

2- Na primeira conversa entre Ichabod Crane e Abbie Mills, o que é que causa a grande admiração de Crane é ...

- a) ... a emancipação de uma mulher negra da escravidão e o facto de esta ser tenente.
- b) ... a capacidade das prisões norte-americanas poderem ter milhares de prisioneiros.
- c)... a existência de escravatura no século XXI.

3 – O movimento *Boston Tea Party* é retratado (de forma ficcional) nesta série, como uma manobra de distração para Crane obter um objeto que se encontrava em navios da Coroa Britânica. Em que ano ocorreu?

- a) O movimento Boston Tea Party, ocorreu no ano de 1773.
- b) O movimento Boston Tea Party, ocorreu no ano de 1774.
- c) O movimento Boston Tea Party, ocorreu no ano de 1775.

4- No Museu de História Colonial de Tarrytown, o que vai incomodar a personagem principal é ...

- a) ... a inteligência do guia do museu que está a ensinar os alunos.
- b)... a qualidade com que a história é ensinada num local com muitos livros sobre a Revolução Americana.
- c) ...a falta de rigor por parte do guia do museu.

5- Benjamin Franklin, é uma das figuras chave no nascimento dos Estados Unidos da América, além do seu papel como diplomata, e da sua participação na redação da Declaração da Independência. Franklin vai ficar satisfeito quando conversa com uma mulher do século XXI porque ...

- a) ... para si, ela é inteligente e rica, e representa *“a importância do dinheiro no desenvolvimento dos Estados Unidos, uma terra rica, com oportunidades de enriquecer”*.
- b) ... para si, ela é brilhante, educada e fala bem e representa *“tudo o que estão a lutar, para criar os Estados Unidos, uma terra livre, com oportunidades para todos”*.
- c)... ele gosta de conversar de um modo geral, e fica sempre satisfeito por ter oportunidade de o fazer.

6- Numa conversa entre Abbie e Crane, sobre o sistema eleitoral norte-americano no período que se segue à Revolução Americana, Abbie refere que não poderia votar por dois motivos, e Crane acrescenta um terceiro motivo, quais são os três motivos que não a iriam permitir ter direito a voto.

a) O primeiro motivo pelo qual Abbie não poderia votar, era o facto de esta ser mulher, o segundo era ser negra, e o terceiro era não possuir propriedades significativas.

b) O primeiro motivo pelo qual Abbie não poderia votar, era o facto de esta ser mulher, o segundo era ser demasiado nova, e o terceiro não pagar uma taxa obrigatória;

7- Assinala se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas, acrescentando um V ou F à sua frente:

- Benjamin Franklin e Ichabod Crane defendem de forma clara ideias liberais, o que os insere no espírito libertário das “Luzes”, que estão na origem das Revoluções Liberais.

- Foram necessárias várias emendas à Constituição para salvaguardar os direitos do Homem, nomeadamente as liberdades individuais e a igualdade de raças e sexos.

8- Seleciona a afirmação correta:

- Ichabod Crane esperava que a ciência conquistasse a América moderna, invés da superstição.
- Ichabod Crane esperava que a superstição conquistasse a América moderna, invés da ciência.

Anexo 7 - Sinopse da Série *Sleepy Hollow*



Agrupamento de escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021

A Revolução Americana e *Sleepy Hollow*

FOX

★★★★★ 7.4/10

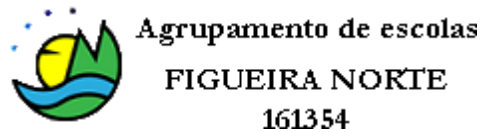


Informação geral	
Formato	série
Género	Drama Horror Ação
Criador(es)	Alex Kurtzman Roberto Orci Phillip Iscove Len Wiseman
Baseado em	<i>The Legend of Sleepy Hollow</i> de Washington Irving
Pais de origem	Estados Unidos
Idioma original	inglês
Produção	
Produtor(es)	Clayton Townsend Melissa Blake
Produtor(es) executivo(s)	Alex Kurtzman Roberto Orci Len Wiseman Heather Kadin Ken Olin Mark Goffman (1ª-2ª temp.) Clifton Campbell (3ª temp.)
Editor(es)	Michael N. Knue John Refoua
Cinematografia	Kramer Morgenthau
Distribuição	20th Century Fox Television Fox Network 20th Television
Elenco	Tom Mison Nicole Beharie Orlando Jones Katia Winter
Música	Robert Lydecker Brian Tyler
Empresa(s) produtora(s)	20th Century Fox Television Sketch Films Mark Goffman Productions K/O Paper Products
Localização	Wilmington, Carolina do Norte New Bern, Carolina do Norte



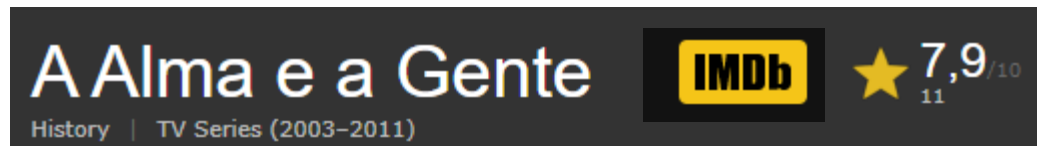
Sinopse: Em 1781, durante a Guerra de Independência dos Estados Unidos, o soldado e professor de História, Ichabod Crane (Tom Mison) que participou como soldado (a sua profissão original era Professor de História) ao lado do General George Washington. Durante um confronto com um cavaleiro inimigo é morto, tendo ressuscitado já no século XXI, em Sleepy Hollow, onde juntamente com a Tenente Abbie Mills (Nicole Beharie) investiga um cavaleiro sem cabeça e se adapta à vida no século XXI.

Anexo 8- Sinopse da série *A Alma e a Gente*



Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021

Ficha n.º 2 - Implantação do Liberalismo em Portugal (A Alma e a Gente - Mouzinho, arquiteto do futuro)



Ficha Técnica

Título Original	A Alma e a Gente
Realização	Videofono
Produção	Diogo d'Almeida Costa
Autoria	José Hermano Saraiva
Ano	2010
Série	VIII

Sinopse: *José Hermano Saraiva apresenta-nos alguns momentos e personalidades decisivas da História Nacional.* Cada programa, traça a biografia de um português notável, com a evocação da sua época e o esclarecimento da sua contribuição para o denominador comum que é a Pátria Portuguesa. Cada figura será recordada no cenário mais adequado, e no caso de figuras literárias será feita uma síntese da obra com a leitura expressiva de alguns trechos mais significativos. A ALMA E A GENTE constitui uma lição e um estímulo sobre a arte de falar a Língua Portuguesa. Sendo a sua base e verdadeira razão de ser, o êxito do Autor desde há mais de trinta anos, mantendo o método do improviso verbal, sem telepontons nem qualquer outro apoio, características que tem tornado tão populares todos os programas qualquer que seja o tema tratado.

Anexo 9- Sinopse da série *Ministério do Tempo*



Agrupamento de escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021

Ministério do Tempo e a União Ibérica



Ministério do Tempo

Adventure, Drama, Fantasy | TV Series (2017)



★ 7,7 / 10
384

Sinopse: Esta série portuguesa foi protagonizada pelos atores Mariana Monteiro, João Craveiro e Sisley Dias, sendo que o seu argumento gira em torno de uma repartição secreta do governo português, cujos agentes viajam no tempo com o objetivo de impedir que a História de Portugal seja alterada. É uma adaptação da série espanhola *El Ministerio del Tiempo* exibida pela TVE.



Informação geral	
Formato	série
Gênero	Aventura Drama Fantasia Ficção científica Ficção histórica
Duração	60 minutos
País de origem	Portugal
Idioma original	português
Produção	
Produtor(es)	Bruno Cerveira
Elenco	Mariana Monteiro João Craveiro Sisley Dias Luís Vicente António Capelo Andréia Dinis Carla Andrino (ver mais)
Empresa(s) produtora(s)	Iniziomedia Audiovisuais Veralia Contenidos Audiovisuales Just Up
Exibição	
Emissora original	RTP1
Formato de exibição	16:9 1080i (HDTV)
Transmissão original	2 de janeiro de 2017 – 29 de maio de 2017
Temporadas	1
Episódios	21 (lista de episódios)

Anexo 10 - Questionário *engagement* (11.º ano)

Questionário sobre Cinema na educação em História

O presente questionário destina-se a conhecer a sua opinião relativamente à estratégia pedagógica utilizada em duas aulas da disciplina de História A em que foram utilizados como recursos: observação de videogramas e de respetivas Fichas de Observação. Estas estratégias foram utilizadas para consolidação e avaliação formativa de aprendizagens essenciais da disciplina.

Desde já agradeço a sua colaboração, que deve refletir a sua perceção mais fiel e opinião sincera. Ao colaborar/responder está a contribuir para investigação universitária e a participar no enriquecimento das possibilidades de formação futura.

*Obrigatório

O Cinema na educação em História



Nome *

A sua resposta

Idade *

A sua resposta

Questões:

Responde às seguintes questões de acordo com as indicações

A) Refira de que forma esta metodologia contribuiu para o seu envolvimento e motivação para as aprendizagens da disciplina

B) Refira de que forma esta metodologia contribuiu para o seu empenho e dedicação no desenvolvimento das atividades pedagógicas definidas

C) Refira de que forma esta metodologia contribuiu para a sua atenção/concentração e participação nas atividades realizadas no decurso das aulas

D) Pergunta comparativa sobre os conteúdos apresentados

Refira qual dos dois recursos- videograma "Sleepy Hollow" ou o videograma "A Alma e a Gente" melhor contribuiu para as suas aprendizagens, e explique os motivos

D)

A sua resposta

Submeter

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Agrupamento de Escolas Figueira Norte. [Denunciar abuso](#)

Anexo 11- Questionário *engagement* (8.º ano)

Questionário sobre Cinema na educação em História

O presente questionário destina-se a conhecer a tua opinião relativamente à estratégia pedagógica utilizada em duas aulas da disciplina de História em que foram utilizados como recursos: observação de videogramas e de respetivas Fichas de Observação. Estas estratégias foram utilizadas para consolidação e avaliação formativa de aprendizagens essenciais da disciplina.

Desde já agradeço a tua colaboração, que deve refletir a sua perceção mais fiel e opinião sincera. Ao colaborar/responder está a contribuir para investigação universitária e a participar no enriquecimento das possibilidades de formação futura.

O seu email será registado quando enviar este formulário

Não é joelperpetuo@aefigueiranorte.pt? [Mude de conta](#)

Questionário sobre Cinema na educação em História



A) Refere de que forma esta metodologia contribuiu para o seu envolvimento e motivação para as aprendizagens da disciplina

B) Refira de que forma esta metodologia contribuiu para o seu empenho e dedicação no desenvolvimento das atividades pedagógicas definidas

C) Refira de que forma esta metodologia contribuiu para a sua atenção/concentração e participação nas atividades realizadas no decurso das aulas

D) Pergunta comparativa sobre os conteúdos apresentados

Refira qual dos dois recursos- videograma "Sleepy Hollow" ou o videograma "Ministério do Tempo" melhor contribuiu para as tuas aprendizagens, e explica os motivos.

D)

A sua resposta

Enviar-me uma cópia das minhas respostas.

Submeter

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Agrupamento de Escolas Figueira Norte. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Anexo 12 - Teste de avaliação (9.º Ano)



EDUCAÇÃO

Ano letivo 2020/2021

VERSÃO A

Teste de Avaliação de História (1) - 9º
5 de novembro de 2020

Duração da prova: 50 minutos

Aluno: _____ Nº _____ Turma: A	Prof. Carlos Duarte
EE: _____	

Avaliação	Compreensão Histórica: Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização	
	Tratamento da Informação/Utilização de Fontes/Comunicação em História	

1. Analisa os doc. 1 e 2.

Doc. 1 - As colónias...

Grandes ou pequenos, antigos ou recentes, são cinco ou seis os países que detêm a maior parte da riqueza do Mundo (...). O seu grande negócio consiste em investir vultuosos* capitais nos outros países, retirando daí enormes benefícios. Eles são senhores das terras longínquas de onde lhes vêm os lucros sem precisarem de lá pôr os pés (...). Numa palavra: enriquecem com o trabalho dos outros. Seguindo o exemplo dos ingleses e dos franceses, a Alemanha adotou a ideia de expansão para o ultramar, quer para se abastecer de matérias-primas, quer para ampliar os seus mercados.

*milhões

Revista Dos Dois Mundos, 1896.

Doc. 2 – Colonialismo e Imperialismo no final do século XIX



1.1. Para responderes a cada um dos itens de 1 a 3, seleciona com X a única opção correta para cada uma das afirmações:

1 - Nos finais do séc. XIX alguns dos países da Europa que dominavam o mundo eram:

- Inglaterra, França, Bélgica, Holanda, Alemanha;
- Inglaterra, Luxemburgo, Bélgica, Alemanha, Holanda;
- Inglaterra, França, Suíça, Bélgica, Alemanha.

2 - Segundo o autor do Doc.1, o principal motivo para a colonização era:

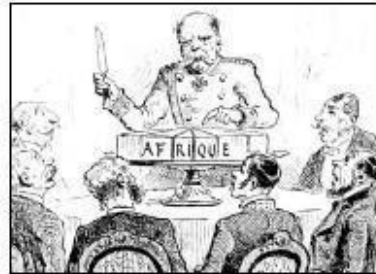
- Oferecer trabalho aos habitantes das colónias;
- Uma forma de abastecimento de matérias- primas e novos mercados para as exportações;
- Os europeus terem bons locais de lazer.

3 - Diz-se que a Europa dominava o Mundo, porque:

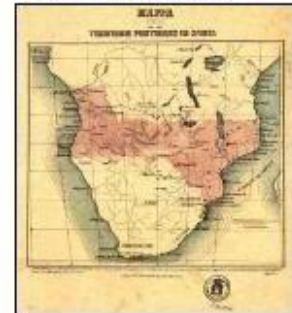
- A Europa tinha os países mais industrializados;
- A Europa era o continente com maior extensão territorial;
- Os europeus tinham iniciado a colonização muito tarde.

2. Observa os Doc. 3 e 4.

Doc. 3 – Caricatura da Conferência de Berlim



Doc. 4 – Mapa cor-de-rosa



2. 1. Assinala com V as afirmações Verdadeiras e com F as Falsas.

- O “Mapa cor-de-rosa” assinalava as capitais africanas;
- Na Conferência de Berlim fez-se a partilha da Europa;
- O “Mapa cor-de-rosa” foi feito pelos portugueses;
- As grandes explorações do final do séc. XIX tinham intenções meramente científicas;
- Na Conferência de Berlim afirmou-se que só a ocupação efetiva de um território justificava a sua posse.

2. 2. Associa os elementos das duas colunas e regista o número correto no quadro:

A - Racismo	1. Atitude e prática política de exaltação da Nação. Geralmente, glorifica o passado e os valores nacionais com vista a garantir a unidade nacional.
B - Nacionalismo	2. Ocupação de um território que passa pelo domínio político, económico, militar e cultural exercido por um Estado (metrópole) sobre esse território e sua população
C - Imperialismo	3. Doutrina que considera a superioridade física, intelectual e moral de uma raça sobre as outras.
D - Colonialismo	4. Política de expansão e domínio territorial efetivo, civilizacional e/ou económico de uma nação sobre outras.

A	
B	
C	
D	

3. Analisa os documentos 5 e 6.

Doc. 5 - A corrida aos armamentos (1900-1914)



Doc. 6 - A política de alianças em 1914



3. Sublinha a alínea e a frase que melhor completa a seguinte afirmação:

3.1. O clima de rivalidades, devido às disputas por territórios na Europa, em África e na Ásia e a questões nacionalistas, levou à...

- a) ... corrida aos armamentos e à formação da Tríplice Aliança e da Tríplice Entente, vivendo-se um clima de «paz armada»;
- b) ... corrida aos armamentos e à formação da Tríplice Aliança;
- c) ... corrida aos armamentos e à formação da Tríplice Entente, pois vivia-se um clima de «paz armada»

3.2. Indica, com base no documento 6 e nos teus conhecimentos:

a) duas regiões em tensão/conflicto na Europa em 1914: _____

b) os principais países dos blocos/grupos ou alianças em confronto na 1ª Guerra Mundial:

c) o acontecimento que levou às sucessivas declarações de guerra:

4. Analisa os documentos 7 (A e B) e 8.

Doc. 7- "Das trincheiras com saudade"



B "A enervante guerra de trincheiras (...): para as tropas, pesado é o fardo. Permanecer imóvel sob o fogo (...) do inimigo, na lama, na humidade e no frio, por vezes na fome e na sede; ou ficar oculto, dobrado sobre si mesmo, nos abrigos ou crateras, esperando um inimigo superior em forças e surgir fora de um ninho seguro para lançar-se sobre quem se esforça por trazer consigo a nossa perda."

Doc. 8- A vida nas trincheiras



4.1. Descreve a fase da guerra denominada de "guerra de trincheiras" ou de posições.

5. Ordena cronologicamente (do mais antigo para o mais recente) os seguintes acontecimentos relacionados com a I Grande Guerra.

- A. Guerra de movimentos.
- B. Entrada dos EUA na Guerra.
- C. Assassinio do arquiduque Francisco Fernando.
- D. Entrada de Portugal na frente europeia, ao lado dos Aliados.
- E. Assinatura do Armistício.

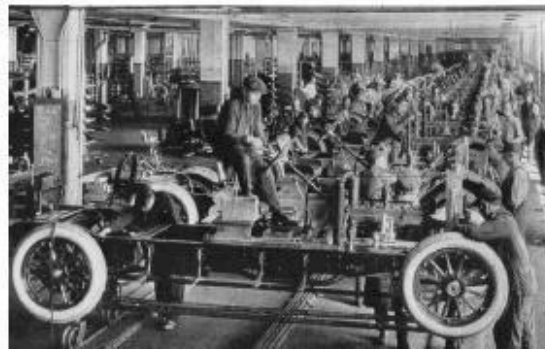
R: _____

6. Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

- O Tratado de Versalhes impôs à Alemanha o pagamento de elevadas indemnizações;
- Com o fim da guerra os impérios Austro-húngaro e o Turco foram desmembrados;
- O continente mais severamente atingido pela guerra foi a Ásia;
- Com o fim da 1ª Guerra Mundial a Europa ganhou a hegemonia mundial;
- O principal objetivo da Sociedade das Nações assegurar a paz entre os Estados.

7. Observa o Documento 9.

Doc. 9 – Fábrica Ford, início do séc. XX E.U.A



7.1. Completa o texto de forma correta com as palavras do quadro:

- a) Taylorismo; b) automóvel; c) salários; d) baixo preço; e) estandardização;
- f) produção em série; g) linha de montagem; h) crescimento económico

“O dos E.U.A. também é explicado pela adoção de novos métodos de organização do trabalho como o Esta nova organização do trabalho foi aplicada por Henry Ford na indústria O fordismo aplicou as ideias de Taylor através da e da conseguindo a de modelos uniformizados. A produção em massa estimulou o consumo, devido ao aumento dos e do dos produtos, o que resultava num maior poder de compra. “.

FIM

- 4 -

Anexo 13– Plano de aula



Agrupamento de Escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Plano de Aula

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021

08/06/2021 | 9.º A
Aula n.º 61
Por Joel Perpétuo

Domínio de aprendizagem: DO SEGUNDO PÓS- GUERRA AOS DESAFIOS DO NOSSO TEMPO	
Aprendizagens Essenciais	Conteúdos
<p>Da II Guerra à queda do muro de Berlim</p> <ul style="list-style-type: none">●Relacionar a afirmação dos EUA, enquanto potência hegemónica, com o auxílio económico prestado à Europa no após II Guerra e com o receio do avanço da influência comunista;●Compreender a Guerra Fria como resultado das tendências hegemónicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos;●Identificar/aplicar os conceitos: Guerra Fria; Democracia Popular; Maoísmo.	<p>A Guerra Fria- Parte 3</p> <ul style="list-style-type: none">● O mundo comunista:<ul style="list-style-type: none">◦ Unidade do mundo comunista.◦ Diversidade do mundo comunista.● Os problemas do «Bloco Soviético»:<ul style="list-style-type: none">◦ A evolução da URSS.
<p>Sumário A Guerra Fria – Parte 3: Unidade e diversidade do mundo comunista. Análise de documentação diversa.</p>	

Momentos de aula

Início da Aula

Projeção do sumário no quadro e registo do mesmo por parte dos alunos. Verificação da presença de todos os alunos e do material escolar necessário (manual escolar).

1.ª Parte da aula:

Será solicitado aos alunos indiquem o nome de atuais países comunistas que conheçam e, através da apresentação PPT- *O mundo comunista*, proceder-se-á à contextualização do período em que estes países adotaram o comunismo, relacionando-o com a expansão do modelo comunista da URSS para o leste europeu e também para outros continentes. Utilizarei como apoio visual o Documento 1 – **O mundo comunista da década de 1970** (p. 192 do manual).

Exploração das ideias tácitas dos alunos sobre a “Guerra Fria” e explicação sucinta deste conceito, para contextualizar o período no qual ocorre a expansão do comunismo.

Explicação das características do modelo soviético no mundo comunista (domínio dos governos destes países por parte de partidos comunistas, assim como a coletivização e planificação da economia) e da importância da COMECON para o desenvolvimento destes países. Fazer-se-á referência à existência de modelos alternativos (China e Jugoslávia).

Serão recordados conceitos como a “cortina de ferro” e as “democracias populares”, perguntado aos alunos se estes se recordam do seu significado e importância para a manutenção da unidade do mundo comunista. Atentar-se-á a duas situações onde foi necessária a intervenção da União Soviética em países da sua zona de influência (Revolução Húngara e Primavera de Praga), de modo a explicar a falta de liberdades existentes nestes.

Através da apresentação PPT, referirei a importância da Revolução Cubana para a URSS no contexto da Guerra Fria, acentuando a proximidade geográfica do país relativamente aos Estados Unidos, com recurso a um mapa. Irei também indicar quais as características do regime comunista instaurado por Fidel Castro em Cuba, de forma a que os alunos reconheçam as várias semelhanças com o modelo soviético.

Procura-se que os alunos saibam quais foram os países que se desviaram do modelo soviético no mundo comunista, através da análise das diferenças entre o comunismo da URSS e os regimes comunistas da China e da Jugoslávia.

Começar-se-á por descrever o modelo adotado por Mao Tsé-Tung, a partir de 1958, quando este começou a construir um modelo diferente de comunismo (em relação ao soviético), onde a chefia revolucionária era atribuída aos camponeses (ao invés do marxismo que defendia que era o operariado o motor da revolução).

Explicarei o conceito de maoísmo e farei referência à política do *Grande salto em Frente* (1958-1960) e também da *Revolução Cultural Chinesa* (1966-1976), explicando quais as consequências e objetivos destes dois episódios (sendo que o objetivo principal a educação da população segundo os princípios do maoísmo). Explorarei com os alunos o Documento 2 – A «**Revolução Cultural na China**» (p. 192 do manual), com o intuito que estes compreendam os objetivos da Revolução Cultural Chinesa (acabar com o sistema capitalista e introduzir ideias, cultura e costumes revolucionários). Farei também referência à importância do *Livro Vermelho*, enquanto guia básico cultural. Para ilustrar estes conceitos apresentarei algumas fotos e sugestões de filmes.

Explicarei que, após a morte de Mao, sob a liderança de Deng Xiaoping, a China manteve o Partido Comunista no poder, mas a sua economia adaptou-se à economia capitalista, mudança que se mantém até atualidade, sendo por isso um país comunista mas com empresas privadas. Referirei algumas marcas chinesas de forma aos alunos puderem fazer uma ligação entre os conhecimentos apresentados e a atualidade.

De seguida, irei abordar o caso da Jugoslávia, começando por perguntar aos alunos se sabem onde este país se localizava no mapa e quais os países atuais que faziam parte desta nação (utilizarei como recurso um mapa na apresentarei PPT).

Explicar-se-á que a Jugoslávia recusou a subordinação à URSS e promoveu um modelo de economia baseado na gestão das empresas pelos próprios trabalhadores, de tal forma que, para os Jugoslavos, o lucro e a concorrência eram aceites, assim como a propriedade privada, que coexistia com as empresas nacionalizadas. Será solicitado aos alunos a realização da Ficha de Trabalho (contém 4 questões: 3 de escolha múltipla e 1 de resposta direta), que deverá ser realizada individualmente, num período inferior a 10 minutos. De seguida, as respostas serão corrigidas em grupo alargado, com ajuda do professor.