

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO  
SECUNDÁRIO

# Os novos caminhos no ensino da História: a sátira, a caricatura e o “*meme*”

Paula Daniela Pedroso Mendes

**M**

2022



Paula Daniela Pedroso Mendes

## Os novos caminhos no ensino da História: a sátira, a caricatura e o “*meme*”

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e pelo Professor Doutor Hugo Daniel Silva Barreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2022

Paula Daniela Pedroso Mendes

## Os novos caminhos no ensino da História: a sátira, a caricatura e o “*meme*”

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e pelo Professor Doutor Hugo Daniel Silva Barreira

### Membros do Júri

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto- Universidade do Porto

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Aos meus pais pelo apoio incondicional  
e por todas as palavras sábias e reconfortantes  
que me aconchegam o coração.*

## Sumário

<b>Declaração de honra</b> .....	<b>7</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>8</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>10</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>11</b>
<b>Índice De Ilustrações</b> .....	<b>12</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>13</b>
<b>Índice de Gráficos</b> .....	<b>15</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>16</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>18</b>
<b>1. Enquadramento Teórico</b> .....	<b>22</b>
1.1. A fotografia no ensino da História .....	22
1.2. A análise da imagem no ensino da História .....	26
1.3. A imagem em movimento no ensino da História .....	29
1.4. A sátira.....	34
1.5. A caricatura.....	40
1.6. Os novos caminhos da sátira e da caricatura... “O Meme” .....	49
1.7. A caricatura como fonte histórica: potencialidades e limitações .....	55
1.8. A caricatura nos manuais escolares .....	58
<b>2. “A inversão dos papéis, de aluno a professor”. A prática profissional e o contexto de intervenção</b> .....	<b>83</b>
2.1. “Escola Básica de Vila das Aves e a sua História” .....	83
2.2. “Pés a caminho” A experiência letiva .....	85
<b>3. Metodologia de investigação</b> .....	<b>97</b>
3.1. Opções metodológicas e objetivos de intervenção .....	97
<b>4. Apresentação e análise dos dados</b> .....	<b>107</b>
4.1. A 1.ª atividade #SEMFILTROS .....	108
4.2. A 2.ª atividade – “Sátira em verso” .....	113
4.3. A 3.ª atividade - “Concurso de memes” .....	115

4.4. A ficha de avaliação sumativa .....	118
4.5. Inquérito por questionário .....	124
<b>5. Considerações finais .....</b>	<b>137</b>
<b>6. Bibliografia .....</b>	<b>141</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>145</b>

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 26 de Setembro de 2022

Paula Daniela Pedroso Mendes

## **Agradecimentos**

Finalizando uma das etapas mais importantes, abre-se espaço para agradecer a todos aqueles que estiveram do meu lado nesta viagem.

Em primeiro lugar, aos meus pais, a quem lhes dedico o presente relatório de estágio, pelo apoio inigualável em todas as fases da minha vida. A finalização deste curso deve-se em grande parte ao apoio financeiro e emocional que sempre me foi dado. Agradeço-vos por tornarem esta passagem pela terra mais bonita!

De seguida, agradeço ao meu irmão pela calma que sempre me transmitiu em momentos delicados.

Agradeço aos meus amigos mais próximos, que me acompanharam durante estes anos todos, em especial, ao Jorge, ao Henrique, à Rafaela e à Raquel.

Resta-me agradecer a todos os amigos com quem criei laços durante estes cinco anos. Ao Rui Magalhães, que desde o primeiro dia de aulas me acompanhou e por todos os momentos divertidos e épicos que vivenciámos. Ao César e ao David por todas as conversas. Sem dúvida que vos lavarei para sempre no coração!

Ao Tiago Reis, que sempre me ajudou durante o percurso académico, principalmente, na hora de estudar para os exames.

Ao Rafael e à Bárbara por me terem acompanhado durante este percurso, por todas as conversas, saídas noturnas e por esta amizade excepcional que conseguimos criar.

Ao João Sá por todos os conselhos, pelo apoio incondicional e, sobretudo, por me fazer acreditar nas minhas capacidades.

Um obrigada, a todos os colegas de faculdade que tornaram estes cinco anos inesquecíveis.

Agradeço à professora Cláudia Ribeiro por todo o conhecimento que transmitiu e, sobretudo, por me ter ensinado a ser professora. Obrigada pela disponibilidade e pelo acompanhamento crucial durante o estágio e a realização do relatório de estágio.

Agradeço ao professor Hugo Barreira pelo trabalho que desempenhou como coorientador, pela disponibilidade e pelo acompanhamento durante a realização do relatório de estágio.

Também agradeço ao professor Gonçalo Marques, com quem tive o privilégio de trabalhar durante o estágio. Agradeço-lhe pelo trabalho excecional que desempenhou enquanto supervisor, que me ajudou a melhorar as aulas que lecionei e que virei a lecionar. Obrigada pelas suas críticas, ajudaram-me a crescer enquanto profissional.

À professora Conceição Silva, que me orientou durante o estágio, e com quem tive a oportunidade de trabalhar. Agradeço-lhe pela disponibilidade, por me ter ajudado incondicionalmente, e por me ter ensinado a ser professora. O seu acompanhamento foi crucial.

E por último à professora Rosa Correia, professora na Escola Secundária D. Afonso Henriques. Agradeço-lhe por todos os conhecimentos que me passou enquanto sua aluna no curso de Humanidades, que despertaram o gosto pela História. Sem dúvida, que para mim a professora é uma inspiração enquanto profissional, e por isso, agradeço-lhe por me ter transmitido variados conhecimentos, e por me ter ajudado no que foi necessário durante este ano letivo.

## Resumo

O presente estudo colocado em prática na Escola Básica de Vila das Aves teve como principal vetor o estudo da caricatura e do “*meme*” no ensino da História.

Inicialmente o estudo focar-se-á na evolução tecnológica e científica da imagem, assim como focalizamos o nosso estudo para as potencialidades e para as limitações que os objetos visuais podem trazer para o nosso conhecimento e de que forma devem ser analisados para prevenir possíveis erros. Para tal, recorreremos a bibliografia que nos permitisse ter acesso aos vários métodos propostos por autores que auxiliam na observação de imagens. Seguindo o estudo das imagens, direcionamos o nosso estudo para a imagem em movimento, visto que foi possível unir à imagem o som e o movimento. Neste sentido, o desenvolvimento da imagem permitiu que o cinema se desenvolvesse, e que a partir dele a História passasse a ser incluída. Assim, neste capítulo refletiremos sobre as potencialidades do filme enquanto material didático.

De seguida afinamos o nosso conhecimento sobre as origens da criação de objetos satíricos, do mesmo modo que se pretendeu conhecer os grandes caricaturistas em Portugal. Neste sentido, pretendemos refletir sobre as potencialidades e as debilidades que as caricaturas podem representar enquanto material didático e de que forma devem ser utilizadas em sala de aula. Também abordaremos a criação de caricaturas através dos meios digitais, sendo uma prática cada vez mais comum por parte dos alunos, e por isso focalizaremos a nossa atenção para as possíveis competências que os discentes podem vir a desenvolver.

Para podermos comprovar que a utilização de caricaturas é um documento privilegiado pelas editoras partiremos para análise de três manuais do 9.º ano de escolaridade, com datas de criação diferentes de maneira a conseguirmos refletir sobre o número de caricaturas escolhidas, o número total de imagens, assim como pretendemos analisar as propostas dos questionários relativos à análise das caricaturas.

Por último, pretendemos conferir sobre os resultados dos alunos face às cinco estratégias de aprendizagens postas em prática, de maneira a podermos refletir e respondermos às questões que orientaram o presente estudo.

Palavras-chave: Imagem, Sátira, Caricatura, “*Meme*”.

## **Abstract**

The present study was put into practice in the Elementary School of Vila das Aves and the main vector was to study the caricature and the meme in the teaching of History.

Initially, the study will focus on the technological and scientific evolution of the image, as well as, in the potentialities and limitations that visual objects can bring to knowledge and how they should be analyzed to prevent possible mistakes. To do so, the present bibliography allowed to have access to the various methods proposed by authors who help in the observation of images. Following the study of images, the next step was the study of the moving image, since it was possible to unite sound and movement to the image. In this sense, the development of the image allowed cinema to develop, and, from it, history to be included. Therefore, in this chapter it will be reflected the potentialities of film as a didactic material.

Next it will be analysed the origins of the creation of satirical objects, in the same way that we intend to get to know the great caricaturists of Portugal. In this sense, we intend to reflect on the potentialities and weaknesses that caricatures can represent as didactic material and how they should be used in the classroom, addressing at the same time the creation of caricatures through digital media, which is an increasingly common practice among students, and therefore focus our attention on the possible skills that students may develop in this practice.

In order to prove that the use of caricatures is a document favored by publishers, we will analyze three textbooks for the 9th grade, with different creation dates, so that we can reflect on the number of caricatures chosen, the total number and images, as well as analyze the proposals of the questionnaires regarding the analysis of caricatures.

Finally, we intend to check the students' results regarding the five learning strategies put into practice, in order to reflect and answer the questions that guided this study.

Key-words: Image, Satire, Caricature, “Meme”.

## Índice De Ilustrações

FIGURA 1. "O GRANDE CÃO" E "A GALINHA CHOCA" (1900) .....	42
FIGURA 2. "A GRANDE PORCA" (1900) E "A GRANDE BURRA" (1901).....	43
FIGURA 3. "ESTUDO PARA SANTO ANTÓNIO DE LISBOA: - P´RÁ CERA DO SANT' ANTÓ..." .....	44
FIGURA 4. "O ZÉ POVINHO NA HISTÓRIA" .....	45
FIGURA 5. "1.ª ATIVIDADE #SEMFILTROS" .....	98
FIGURA 6. TRÊS TRABALHOS COM CLASSIFICAÇÕES SUPERIORES (1.ª ATIVIDADE)....	99
FIGURA 7. TRÊS TRABALHOS COM CLASSIFICAÇÕES INFERIORES (1.ª ATIVIDADE) ...	100
FIGURA 8. 2.ª ATIVIDADE - "SÁTIRA EM VERSO" .....	100
FIGURA 9. TRÊS TRABALHOS COM CLASSIFICAÇÕES SUPERIORES (2.ª ATIVIDADE)...	101
FIGURA 10. TRÊS TRABALHOS COM CLASSIFICAÇÕES INFERIORES (2.ª ATIVIDADE)...	102
FIGURA 11. 3.ª ATIVIDADE - "CONCURSO DE MEMES" .....	102
FIGURA 12. TRÊS TRABALHOS COM CLASSIFICAÇÕES SUPERIORES (3.ª ATIVIDADE). .....	104
FIGURA 13. TRÊS TRABALHOS COM CLASSIFICAÇÕES INFERIORES (3.ª ATIVIDADE).. .....	105

## Índice de Tabelas

TABELA 1. A CARICATURA NO MANUAL ESCOLAR “NOVO VIVA A HISTÓRIA” (2021)	59
TABELA 2. NÚMERO TOTAL DE IMAGENS PRESENTES NO MANUAL ESCOLAR “NOVO VIVA A HISTÓRIA” (2021) .....	65
TABELA 3. A CARICATURA NO MANUAL ESCOLAR “VIVA A HISTÓRIA” (2008).....	67
TABELA 4. NÚMERO TOTAL DE IMAGENS PRESENTES NO MANUAL ESCOLAR “VIVA A HISTÓRIA” (2008).....	74
TABELA 5. A CARICATURA NO MANUAL ESCOLAR “NOVO CLUBE DE HISTÓRIA” (2005) .....	76
TABELA 6. NÚMERO TOTAL DE IMAGENS PRESENTES NO MANUAL ESCOLAR “NOVO CLUBE DE HISTÓRIA” (2005) .....	81
TABELA 7. AMOSTRA DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE COMPLETARAM A 1.ª ATIVIDADE.....	108
TABELA 8. TAXA DE SUCESSO DA 1.ª ATIVIDADE .....	109
TABELA 9. TEMAS ESCOLHIDOS PARA A 1.ª ATIVIDADE .....	109
TABELA 10. MÉDIA DOS TEMAS ESCOLHIDOS PARA A 1.ª ATIVIDADE .....	111
TABELA 11. MÉDIA DOS ALUNOS POR SEXO NA 1.ª ATIVIDADE .....	112
TABELA 12. AMOSTRA DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE COMPLETARAM A 2.ª ATIVIDADE.....	113
TABELA 13. TAXA DE SUCESSO DA 2.ª ATIVIDADE .....	113
TABELA 14. MÉDIA DOS ALUNOS POR SEXO NA 2.ª ATIVIDADE .....	114
TABELA 15. AMOSTRA DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE COMPLETARAM A 3.ª ATIVIDADE.....	115
TABELA 16. TAXA DE SUCESSO DA 3.ª ATIVIDADE .....	116
TABELA 17. MÉDIA DOS ALUNOS POR SEXO NA 3.ª ATIVIDADE .....	117
TABELA 18. IDENTIFICAÇÃO DAS PERSONALIDADES ESCOLHIDAS PARA A 3.ª ATIVIDADE .....	118
TABELA 19. AMOSTRA DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE RESPONDERAM À PERGUNTA 7.1 .....	119

<b>TABELA 20. TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE RESPONDERAM À PERGUNTA 7.1 .....</b>	<b>119</b>
<b>TABELA 21. MÉDIA DAS COTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO POR SEXO QUE RESPONDERAM À PERGUNTA 7.1.....</b>	<b>120</b>
<b>TABELA 22. TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE RESPONDERAM À PERGUNTA 7.2 .....</b>	<b>121</b>
<b>TABELA 23. MÉDIA DAS COTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE RESPONDERAM À QUESTÃO 7.2.....</b>	<b>122</b>
<b>TABELA 24. TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE RESPONDERAM À PERGUNTA 7.3 .....</b>	<b>122</b>
<b>TABELA 25. MÉDIA DAS COTAÇÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE 9.º ANO QUE RESPONDERAM À PERGUNTA 7.3.....</b>	<b>123</b>
<b>TABELA 26. JUSTIFICAÇÃO DOS ALUNOS FACE À RESPOSTA DADA À PERGUNTA “DAS ATIVIDADES PROPOSTAS AO LONGO DO ANO, QUAL É QUE FOI A QUE TE DESPERTOU MAIS INTERESSE?” .....</b>	<b>129</b>
<b>TABELA 27. JUSTIFICAÇÃO DOS ALUNOS FACE À RESPOSTA DADA À PERGUNTA “DAS ATIVIDADES SEGUINTE, QUAL É QUE FOI A QUE CONSIDERASTE MAIS DIFÍCIL DE REALIZAR?” .....</b>	<b>132</b>
<b>TABELA 28. QUAIS FORAM AS COMPETÊNCIAS QUE DESENVOLVESTES COM A ANÁLISE DAS CARICATURAS E COM A CRIAÇÃO DE "MEMES"? .....</b>	<b>135</b>

## Índice de Gráficos

<b>GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO 7.º ANO POR GÉNERO .....</b>	<b>86</b>
<b>GRÁFICO 2. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO 9.º ANO POR GÉNERO .....</b>	<b>87</b>
<b>GRÁFICO 3. GOSTAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA? .....</b>	<b>125</b>
<b>GRÁFICO 4. NUMA ESCALA DE 1 A 5, EM QUE 1 SIGNIFICA “POUCO FREQUENTE” E 5 SIGNIFICA “MUITO FREQUENTE”, INDICA COM QUE REGULARIDADE ANALISAVAS CARICATURAS NAS AULAS DE HISTÓRIA, EM ANOS ANTERIORES .....</b>	<b>126</b>
<b>GRÁFICO 5. GOSTAS DE ANALISAR CARICATURAS E MEMES? .....</b>	<b>127</b>
<b>GRÁFICO 6. CONSIDERAS-TE ÚTIL A UTILIZAÇÃO DE CARICATURAS PARA APRENDER HISTÓRIA? .....</b>	<b>127</b>
<b>GRÁFICO 7. DAS ATIVIDADES PROPOSTAS AO LONGO DO ANO, QUAL É QUE FOI A QUE TE DESPERTOU MAIS INTERESSE? .....</b>	<b>128</b>
<b>GRÁFICO 8. DAS ATIVIDADES SEGUINTE, QUAL É QUE FOI A QUE CONSIDERASTE MAIS DIFÍCIL DE REALIZAR? .....</b>	<b>131</b>
<b>GRÁFICO 9. NUMA ESCALA DE 1 A 5, EM QUE 1 SIGNIFICA “POUCO INTERESSANTE” E 5 SIGNIFICA “MUITO INTERESSANTE”, CLASSIFICA: .....</b>	<b>133</b>
<b>GRÁFICO 10. CONSIDERAS QUE O TEU CONHECIMENTO HISTÓRICO PROGREDIU COM A ANÁLISE DE CARICATURAS? .....</b>	<b>134</b>

## Índice de Anexos

<b>ANEXO 1. PLANO DE AULA: AS TRANSFORMAÇÕES ECONÓMICAS DO APÓS-GUERRA.</b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXO 2. CHARLIE CHAPLIN “TEMPOS MODERNOS” (1936).....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 3. PLANO DE AULA: SOCIEDADE E CULTURA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: “OS LOUCOS ANOS 20” E A EMANCIPAÇÃO DA MULHER.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 4. CAPA DE REVISTA NORTE-AMERICANA (1925) .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 5. “A MULHER E AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM IMAGENS E TEXTO” DA AUTORIA DE FRANCISCO DAS NEVES ALVES (O SORVETE, 1894) .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 6. PLANO DE AULA: A CRISE E A QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL. A IMPLANTAÇÃO DA 1.ª REPÚBLICA A 5 DE OUTUBRO DE 1910 .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 7. CARICATURA “DEPOIS DAS ELEIÇÕES” DE RAFAEL BORDALO PINHEIRO (O ANTÓNIO MARIA, 1880) .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 8. CARICATURA “O ULTIMATUM, UM TIRO CERTEIRO DE JOHN BULL” (REVISTA PONTOS NOS II 1890) DA AUTORIA DE RAFAEL BORDALO PINHEIRO.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO 9. ILUSTRAÇÃO DA ÉPOCA INTITULADA “A MORTE DA MONARQUIA” (CASA COMUM).....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO 10. CARICATURA SOBRE A POLÍTICA ANTICLERICAL DE AFONSO COSTA.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 11. PLANO DE AULA: MUNDIALIZAÇÃO DA CRISE .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 12. A CRISE (CARICATURA ALEMÃ DE T. HEINE, 1941) .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 13. PLANO DE AULA: ASCENSÃO DO FASCISMO E DO NAZISMO .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 14. “TODOS DICTADORES” (EVAN MARENGO, 1936).....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 15. CARICATURA INTITULADA “HITLER, SENHOR DA EUROPA” (DERSO E KEDEN, JORNAL BRITÂNICO, 1938).....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 16. PLANO DE AULA: O ESTADO NOVO EM PORTUGAL .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 17. “SALAZAR, O SALVADOR DA PÁTRIA” .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 18. DECÁLOGO DO ESTADO NOVO.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 19. IDEOLOGIA DO ESTADO NOVO.....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO 20. DOCUMENTO RETIRADO DO LIVRO DE LEITURA PARA A 4.ª CLASSE DO ENSINO PRIMÁRIO (1945).....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO 21. PLANO DE AULA: A GUERRA FRIA .....</b>	<b>173</b>

<b>ANEXO 22. PARTE DO POEMA “EUROPA SONHO FUTURO” (1946) DE ADOLFO CASAIS MONTEIRO .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO 23. A CARICATURA DOS TEMPOS (BELMONTE, 1982).....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO 24. A CRISE DOS MÍSSEIS DE CUBA.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO 25. CARTOON DO CAPITÃO AMÉRICA NA LUTA CONTRA OS COMUNISTAS (MARVEL, 1957).....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO 26. FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DO 9º ANO .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO 27. MATRIZ DA FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO 28. CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO 29. INQUÉRITO APLICADO AOS DISCENTES NO ÂMBITO DO PRESENTE ESTUDO .....</b>	<b>191</b>

## Introdução

*“Um caricaturista coloca-se na situação, mas também no estado mental das pessoas. Ele aproxima-se muito delas e quer que a sua caricatura cause uma impressão. A arte máxima de um caricaturista é equilibrar-se entre esses dois polos.”*

**Anette Gehrig**

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, segundo o plano de estudos referente ao Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto que decorreu no ano letivo 2021/2022 e, foi posto em prática na Escola Básica de Vila das Aves inserida no Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques.

Depois de reger algumas aulas, identifiquei a caricatura e o “*meme*” como uma forte possibilidade de estudo, definindo assim a mesma como uma estratégia de aprendizagem, enriquecedora para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, utilizando a mesma como fonte histórica passível de ser utilizada no ensino da História. Primeiramente, a caricatura pode ser um recurso que estimula o estudante a obter a informação através do desenvolvimento da crítica da mesma. Em segundo lugar, seria importante que os alunos conhecessem e desenvolvessem a caricatura digital, apelidada de “*meme*”. Assim, o propósito deste relatório de estágio teve como principal vetor, o desenvolvimento do espírito crítico dos discentes, ensinando os mesmos a refletir historicamente depois de questionar as caricaturas por nós apresentadas.

A caricatura desde os seus primórdios pretendia provocar o riso nos demais, através da criação de imagens deformadas, todavia a caricatura é uma forma de criticar, julgar e sobretudo espalhar uma ideologia. Será que a análise de caricaturas ou memes aproxima-nos da História, ou afasta-nos...

Ao longo dos anos a caricatura evoluiu e ampliou os seus mecanismos de alcance. Desde os seus primórdios que a utilização da sátira por via da escrita foi fundamental para poderem utilizar a crítica de uma forma subentendida, principalmente nos regimes ditatoriais do século XX. Na atualidade somos “bombardeados” com caricaturas sem ser necessário folhear os livros de História ou entrar numa biblioteca, basta ligarmos os nossos

smartphones ou simplesmente a televisão. A era digital teve repercussões no mundo artístico, nomeadamente na criação de objetos satíricos. Na generalidade, a população domina as novas tecnologias e torna-se o autor de caricaturas digitais, os “*memes*” que vão sendo espalhados através das plataformas sociais. É possível aprender-se história através dos “*memes*”?

Desta forma, abracei este projeto com o objetivo de estudar a eficácia da caricatura e do “*meme*”, como ferramenta didática, capaz de proporcionar uma aproximação cada vez maior do aluno para com a História. Esta investigação foi posta em prática com uma turma do 9.º ano da escola Básica de Vila das Aves.

O presente relatório de estágio terá como suporte a experiência letiva ao longo do ano letivo (2021-2022) e pela criação de atividades que pretendiam que o aluno trabalhasse diretamente com as fontes, ou que fosse o criador dessas mesmas fontes históricas, para que desenvolvesse as competências necessárias, tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Foi também elaborado um inquérito para aferir a eficácia da caricatura e do “*meme*” como estratégia de aprendizagem no ensino da História. No seguimento do referido, foi assim possível aproximar o discente do docente, uma vez que, é possível avaliar se os alunos tiram ou não proveito destas novas metodologias.

Assim sendo, optamos por organizar o nosso relatório de estágio em quatro capítulos. No primeiro capítulo “**Enquadramento Teórico**”, será traçada uma contextualização histórica da imagem e das potencialidades da mesma em contexto ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, teremos em atenção ao papel da fotografia como material didático de extrema importância para o ensino da História, não descurando as limitações e as potencialidades que representa. Também será abordado a união da ficção e da História através do filme e a sua importância para o ensino da História.

Seguidamente será a vez de refletirmos sobre o que é a sátira e o que é a caricatura e em que meios é que estes géneros se desenvolveram. Partindo da explicação destes dois conceitos será a vez de abordarmos a caricatura digital, caricaturas criadas pelos estudantes através dos meios digitais, em contraposição regressaremos ao passado para estudarmos a caricatura e os principais momentos em que se desenvolveu. De seguida analisaremos alguns manuais escolares de maneira a refletirmos sobre o número de caricaturas presentes,

os exercícios propostos, os autores e os temas apresentados pelas caricaturas nos manuais escolares.

O segundo capítulo **“A inversão dos papéis, de aluno a professor”**. **“A Prática profissional e o contexto de intervenção”**, terá como foco a prática profissional, a vida de professor digamos, onde será feita uma contextualização da Escola Básica de Vila das Aves e do agrupamento em que está inserida. Seguidamente, iremos descrever a nossa experiência letiva, onde faremos uma contextualização da turma com quem trabalhamos e onde foram postas em prática as estratégias de aprendizagem que utilizamos ao longo do corrente ano letivo.

No terceiro capítulo **“A metodologia de investigação”**, iremos descrever a metodologia que foi adotada durante este longo e trabalhoso percurso. Neste capítulo procuraremos explicar detalhadamente como se desenvolveu a investigação, tendo como apoio as ferramentas criadas, para que fosse possível chegar às devidas conclusões.

No quarto capítulo pretendemos refletir sobre as estratégias de aprendizagem aplicadas, assim como pretendemos responder às questões que regem esta investigação, A caricatura e o *“meme”* podem proporcionar ao aluno uma maior proximidade e entendimento da História? Que competências foram desenvolvidas com a análise focalizada das caricaturas com os alunos do 9º ano? Quais são as potencialidades e as limitações da caricatura e do *“meme”* enquanto recurso didático? Quais foram as dificuldades detetadas na análise dos objetos artísticos satíricos?

Este último capítulo pretende refletir sobre o papel das fontes históricas, neste caso a caricatura e o *“meme”*, no ensino da História, sendo que a caricatura é uma fonte histórica de difícil descodificação, e portanto, coube-nos acompanhar o aluno e moni-lo das ferramentas necessárias para a interpretação das mesmas. Neste último capítulo serão analisadas as respostas dos alunos face ao inquérito proposto, sobre a eficácia da caricatura no processo de aprendizagem. O provérbio, *“primeiro estranha-se, depois entranha-se”* define este processo de investigação levado a cabo com estes alunos, que com o passar das aulas conseguiram desenvolver as competências necessárias.

Este capítulo reflexivo pretende também refletir sobre o papel do professor que deve orientar, promovendo a aprendizagem através de uma variedade de fontes históricas,

para que o desenvolvimento dos alunos passe para além das fontes escritas. É necessário ensinar aos alunos sobre a importância de olhar e questionar as fontes históricas.

Que a leitura do presente relatório de estágio seja uma viagem agradável...

# 1. Enquadramento Teórico

O presente relatório de estágio tem como objetivo principal compreender de que forma a caricatura pode desempenhar um papel fundamental nas aulas de História. Relativamente ao primeiro capítulo, atentaremos na utilização da imagem no ensino da História, visto que a caricatura assume muitas vezes a forma de imagem, tornou-se imperativo analisar alguns aspetos importantes acerca da evolução tecnológica e científica da imagem. De seguida aprofundaremos o nosso estudo sobre a sátira e a caricatura, refletindo sobre a importância da caricatura digital na atualidade, de maneira a compreendermos as potencialidades e as limitações deste recurso no contexto de ensino aprendizagem.

## 1.1. A fotografia no ensino da História

*“O que é visível na fotografia revela e oculta. [...] talvez a grande sedução da imagem esteja na história do que ainda está invisível. Mostrar o invisível é buscar outras visões, outras linguagens e outros discursos”.*

(Ciavatta, 1900-1930, p. 66)

A imagem surgiu antes da invenção da escrita, tendo sido um dos primeiros momentos capazes de registarem a história da vida humana. Durante a pré-história os humanos produziam imagens, imitando as pessoas e os objetos da realidade em que estavam inseridos, através de pinturas e gravuras parietais. A partir das imagens registadas nas paredes o povo sumério criou os primeiros sistemas de escrita (escrita cuneiforme). Deste modo, surgiram os primeiros alfabetos a partir das imagens. Desde cedo que os humanos se viram obrigados a identificar e a interpretar a imagem visual (Carreira, 2011, p. 40).

Foi no século XIX que a fotografia foi inventada fruto da evolução científica e tecnológica. Assim, desde a sua criação, a fotografia tem a capacidade de registar um momento e através dela conseguimos aferir a um conjunto de informações, como por exemplo, quando, quem, o quê e onde. É a partir do século XIX, início do século XX que a fotografia ganha mais expressão junto dos jornalistas e historiadores. A fotografia durante muitos anos foi vista com total veracidade, pelo facto de aparentar mostrar com

exatidão ao homem uma realidade, que não é possível aferir visualmente através dos documentos escritos.

Até 1860 a fotografia só podia ser produzida se existisse luz solar, pois ainda não existia a luz artificial. Por isso, as pessoas estavam num local imóvel enquanto esperavam que fossem fotografadas (Cardoso D. M., 2019, pp. 21-36).

Boris Kossoy afirma que para existir uma fotografia é necessária uma estreita ligação entre a técnica, o homem e o tema. Portanto, o homem necessita de ter materiais fotossensíveis e técnicas adequadas, assim como precisa da ação de um fotógrafo que escolhe o tema da fotografia (Kossoy, 2001, p. 36).

Quanto às inovações da fotografia, deveram-se em grande parte ao uso das máquinas de desenhar criadas no século XIV. A partir dessas máquinas de desenhar foi possível criar a *Camera obscura*, que permitia fotografar o ambiente escolhido e reenviar a fotografia horizontal. Em 1801 Thomas Wedgwood conseguiu gravar uma imagem que tinha como suporte tecidos de couro, todavia as silhuetas de folhas que tentou gravar acabaram por escurecer (Cardoso D. M., 2019, pp. 21-36).

Foi Joseph Niépce que encontrou a solução para o problema que Thomas Wedgwood enfrentou, através da utilização da *Camera obscura* onde a placa de estanho era colocada em direção à luz natural durante oito horas. A esta técnica desenvolvida por Joseph Niépce deu-se o nome de *heliogravura* devido à imagem necessitar de um ambiente rico em luz solar (Santos P. G., 2020, pp. 16-22). A primeira fotografia criada fruto desse processo chama-se *Mesa Posta* e foi produzida em 1822. Em 1829 Joseph Niépce e Louis Jacques Mandé Daguerre tornam-se parceiros de investigação. O objetivo era conseguirem desenvolver uma técnica definitiva de captura de imagens através da *Camera obscura*. Após a morte de Niépce, Daguerre conseguiu fixar as imagens numa lâmina de prata fundida a uma lâmina de cobre por um tempo indeterminado. A lâmina ou o suporte era sensibilizada através de cristais de iodo, e em seguida, era encaixada dentro da *Camera obscura*. Este processo recebeu o nome de *daguerreótipo*, devido ao seu inventor, contudo, este processo era pouco prático, pesado e dispendioso (Cardoso D. M., 2019, pp. 28-29).

Em Inglaterra, enquanto Daguerre punha em prática o *daguerreótipo* Henry Fox Talbot criou um processo conhecido como *calotipia*. Com o calótipo de Talbot a revelação de uma imagem passava a ser dez segundos mais rápida. Através da *Camera obscura*

descobriu o processo negativo, em que permitia replicar a mesma fotografia em série para outro papel (Cardoso D. M., 2019, p. 28).

Com os contributos de George Eastman e com a construção de maquinaria capaz de espalhar os produtos químicos a fotografia passou a ser acessível a todos. Até então, a fotografia era dispendiosa e, por isso, uma grande parte da população não poderia ter acesso aos vários equipamentos. A partir de 1880 é que se tornou possível a captação instantânea da guerra devido às inovações tecnológicas através do uso do “instantâneo”, nome que designava a fotografia. É no ano de 1889, em Paris, que se regularam as objetivas, os pesos, o tamanho e o custo das máquinas. Com a criação da máquina fotográfica Kodak por George Eastman, deu-se uma viragem no mundo da fotografia, assim a população conseguia aceder a uma máquina mais barata, mais leve e mais fácil de funcionamento devido aos sucessivos avanços científicos e tecnológicos referidos anteriormente (Santos P. G., 2020, p. 21).

Todavia, ao traçar o panorama da evolução da imagem fotográfica não nos podemos esquecer do grande contributo da família Lumière que no ano de 1904 tornaram possível a criação de fotografias a cor, deixando para trás a perspetiva de um mundo monocromático como a única forma de o reproduzir.

Em 1925 com a inovação da Leica passou a ser mais praticável a criação de imagens de cariz social e documental (Bauret, 2006, p. 33).

Outra das grandes inovações foi protagonizada no decorrer do século XX, no ano de 1930 por Harold. A invenção do Flash fotográfico constituiu uma das maiores inovações para a fotografia, pois passou a ser exequível a criação de fotografias através da luz artificial (Cardoso D. M., 2019, p. 29).

Atualmente, a imagem nos seus variados domínios, quer através da pintura, da escultura, da fotografia, do filme aparece pela via do digital. A população acede às imagens através dos computadores, ou dos telemóveis e por isso, conseguem guardá-las nos seus dispositivos eletrónicos, como se lhes pertencesse. Todavia a globalização da fotografia e o acesso direto pode apresentar alguns problemas que serão apresentados mais adiante.

O desenvolvimento das técnicas fotográficas deu origem à imagem animada, que consiste num registo simultâneo de imagens, que viria a permitir mais tarde a introdução

do som. Através da imagem fotográfica criaram-se, progressivamente, as tecnologias visuais, a televisão, os filmes, o vídeo e a fotografia digital. (Carreira, 2011, pp. 43-46).

A fotografia conseguiu obter o estatuto de documento histórico. Assim, a fotografia pretende na sua génese mostrar o passado, recordar e registar memórias que podem desvanecer. Todavia, tal como as fontes escritas necessitam de uma análise crítica, o mesmo acontece com as fotografias documentais que devem ser alvo de uma crítica adequada de maneira a entender as potencialidades e as fragilidades. A fotografia foi um forte aliado dos historiadores pois através das mesmas conseguiam ter acesso a um maior número de detalhes apreendidos através da visão que não seria possível através dos documentos escritos. Em França, em meados do século XIX, alguns fotógrafos começaram a produzir imagens acerca dos monumentos. Também o registo fotográfico teve um papel fundamental em documentar as condições de vida das populações, bem como se desenvolveu a fotografia documental de guerra. Apesar de Matthew Brady e Alexandre Gardner não terem conseguido mostrar guerra no seu decorrer, devido ao elevado tempo que demoraria produzir uma imagem, conseguiram mostrar o pós-guerra, o que constituiu uma fonte crucial para o entendimento das consequências do pós-guerra.

Posto isto, a imagem tem como principal função a promoção do diálogo, visto que qualquer imagem que é criada pretende passar uma mensagem. A par da vertente comunicativa, a fotografia pretende documentar, registar e divulgar ao público. A imagem marca a sociedade contemporânea pelo facto de constantemente nos depararmos com a cultura visual através das novas tecnologias. Mitchell escreveu um artigo intitulado “What is an Image?” em que refere que a imagem deve ser encarada como um diálogo com os seus simbolismos e não uma janela que leva a quem a vê, a sair do seu mundo (Mitchell, 2005, pp. 503-532).

Segundo Kossoy “*A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada recetor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações*” (Kossoy, 2001). Para este autor a imagem é um recurso complexo devido a poder gerar diferentes interpretações.

A fotografia no ensino da História tem se mostrado um documento valioso, no entanto os professores devem utilizar a imagem como documento capaz de interligar as aprendizagens e não como um simples adorno ou ilustração. Neste sentido, a fotografia e

todos os documentos iconográficos nos finais dos anos de 1890 não lhes era reconhecido qualquer valor documental. Assim, os documentos iconográficos só passaram a adquirir o estatuto de fonte histórica com a criação da revista *Annales*, que abriu ao mundo a possibilidade de estudo de novas fontes com vista a desenvolver e a progredir no conhecimento histórico (Sônego, 2010, pp. 113-120).

Para Lucien Febvre e Marc Bloch a falta de documentos escritos não significa que não houvesse a possibilidade de construir o conhecimento histórico (Sônego, 2010, pp. 113-120). Segundo a Escola Histórica Positivista, tudo o que está relacionado com o homem pode ser utilizado como fonte histórica. Dessa forma, houve um aumento no número de documentos que passaram a ser vistos como fonte histórica, e por isso, necessitaram de estudar o significado e o conteúdo intrínseco aos mesmos.

## **1.2. A análise da imagem no ensino da História**

*“Discute-se a possibilidade de mentir da imagem fotográfica (...) não importa se a imagem mente, o importante é saber por que mentiu e como mentiu”.*

**(Fernandes, 2019, p. 30)**

Com o estudo de documentos iconográficos o professor deve procurar que os alunos interpretem a imagem e a desconstruam. Tendo em conta que o aluno deve ter em consideração que a imagem é um meio de comunicação com o outro, e que na maioria dos casos, pretende retratar a sociedade, ou parte dela, devem ter em atenção ao papel do fotógrafo aquando da criação da fotografia. Assim, a imagem fotográfica não pode ser totalmente aceite com veracidade pois *“o conteúdo de uma imagem nunca é completamente transparente”* e por isso, é imperativo interpretar as imagens, através da formulação de hipóteses e do questionamento da mesma (Gillian, 2007, p. 2). Portanto, o fotógrafo deixa sempre um rasto de si na fotografia, logo existe, inevitavelmente, uma influência por parte do criador que deve ser descodificado pelos alunos para um melhor entendimento da mensagem. Deste modo, todos os aspetos da fotografia são calculados pelo fotógrafo, desde o espaço que pretende fotografar, as pessoas, as posturas, os ângulos e os objetos, e por isso, são escolhidos assertivamente pelo fotógrafo para transmitirem a mensagem que pretende (Bittencourt, 2008, p. 367). Logo, cabe ao professor e ao historiador descortinar os contextos em que determinada fotografia foi produzida, bem como perceber o que está oculto na fotografia.

Após descodificar o contexto em que a fotografia foi produzida e o papel do fotógrafo, é imperativo realizar uma leitura adequada da imagem, para que se torne material didático. A leitura da imagem deve ser feita entre alunos e professor, de maneira a criar uma aula em que vigore o diálogo entre os vários alunos tornando a aula mais próxima dos discentes. Logo, a aula torna-se mais interativa e dinâmica pois os alunos tentam afinar o seu olhar crítico à medida que vão comunicando com os demais. Segundo a autora Cândida Proença o aluno deve ter “*uma descoberta guiada*” (Proença, 1990, p. 58) pelas fontes históricas de maneira descodificar os simbolismos de forma adequada.

Erwin Panofsky, historiador da arte, foi um dos maiores representantes de um método de análise de imagem conhecido como iconologia. No ano de 1939, através da obra *Estudos em Iconologia*, Panofsky propôs como se deveriam estudar os documentos iconográficos. Assim a iconografia é uma ramificação da História da arte que pretende estudar o tema e as mensagens que as obras de arte transmitem. Deste modo, Panofsky propõe para o estudo da imagem três níveis crescentes: o nível pré-iconográfico, o nível iconográfico e o nível iconológico.

Deste modo, o primeiro nível consiste em olhar e descrever as formas, as cores, assim como se pretende que detetem os principais planos tendo apenas por base a experiência visual. Assim, os alunos num primeiro momento devem conseguir explorar a imagem de uma forma externa, isto é, atentarem nos diferentes objetos de maneira a procurarem saberem mais. Portanto, o nível pré-iconográfico corresponde a um primeiro contacto com a fonte pautada por uma abordagem superficial dos elementos (Panofsky, 1986, p. 55).

No nível iconográfico afina-se o olhar de historiador e por isso, pretende-se desvendar as ligações e ir mais além, refletindo sobre os significados da arte produzida. Este nível é mais complexo que o anterior, e por isso, existe um maior investimento científico. Assim, pretende-se que se proceda ao estabelecimento das datas das obras de arte bem como as suas origens (Panofsky, 1986, p. 53).

Em terceiro lugar, Panofsky apresenta-nos o nível iconológico, sendo considerado o nível mais complexo. A exigência deste nível é maior e por isso, os alunos devem mostrar um conhecimento conciso sobre o tema. Neste nível o historiador pretende explorar os diferentes pontos de vista, histórico, social e cultural. O historiador deve conseguir

interligar os contextos com a arte desenvolvida, visto que a arte não é inócua, a arte traz consigo um contexto e uma história que muitas vezes é invisível ao olhar (Panofsky, 1986, p. 54).

Deste modo, este método proposto por Panofsky é uma das formas de análise de um documento pictórico dividido em três fases por ordem crescente a nível de complexidade. Num primeiro momento, exige-se apenas um olhar observador sobre as formas, enquanto num segundo momento o olhar passa por um processo de afinamento e, portanto, começa a ser necessário uma crítica mais profunda sobre os assuntos da fotografia e os motivos artísticos que levaram à sua criação. E por último, o historiador consegue aceder à subjetividade da obra, desvendando os vários pontos de vista que a obra elenca. Poderia enumerar um amplo conjunto de autores que se debruçam sobre a imagem no ensino da História, no entanto escolhi esta obra por ter sido pioneira nos estudos acerca da imagem.

Deste modo, ao estimularmos o aluno a desenvolver as capacidades de análise das imagens estaremos a desenvolver a sua “*literacia visual*” (Gil, 2011, p. 28). Segundo a autora Isabel Gil, a literacia visual ou a alfabetização visual vai para além da capacidade de ver. A literacia visual é a capacidade de interpretar a complexidade, dando ao observador a capacidade de exercer os direitos fundamentais das sociedades democráticas (Gil, 2011, p. 28).

Segundo as autoras Ana Cláudia Seccato e Flaviana Gasparotti Nunes, tal como ensinam os alunos a escrever é necessário ensinar a ler uma imagem, isto é, ensinar os alunos a verem para lá da imagem. Para isso, a educação deve promover a literacia visual, que consiste na descodificação das formas, das cores de maneira a promover o desenvolvimento da alfabetização a nível visual (Secatto & Gasparotti Nunes, 2015, p. 71). Deste modo, a cultura visual é construída através do desenvolvimento da observação e da decomposição dos vários significados de uma imagem. Assim, o estudo de imagens em sala de aula tem como objetivo educar o olhar dos alunos, desenvolvendo a capacidade crítica, a capacidade de observação nas entrelinhas da imagem que lhes permitirá refletir sobre o que veem.

### 1.3. A imagem em movimento no ensino da História

*“O simples passatempo se pode transformar num verdadeiro espaço de aprendizagem”.*

(Alves, 2014, p. 227)

Atualmente temos facilidade em acedermos ao nosso telemóvel pessoal e instantaneamente fotografamos uma paisagem, ou até mesmo a nós próprios através da camara frontal. No início da descoberta da fotografia, os fotógrafos conseguiram através da experiência criar uma imagem estática. Todavia, foi com a criação da máquina fotográfica Kodak que houve uma mudança significativa a nível fotográfico.

Neste sentido, para se entender a criação do cinema, e a ligação para com a História, necessitamos de recuar aos primórdios da evolução da imagem, que inicialmente era estática, e que fruto da evolução da tecnologia e da ciência a imagem adquiriu movimento e som. Deste modo, o cinema é o resultado de um processo contínuo que se iniciou através da imagem, e da alteração da mesma através de processos tecnológicos e científicos.

Em 1895 os irmãos Lumière criaram um instrumento que permitia captar e projetar imagens em movimento, o chamado *cinematógrafo*. A partir deste instrumento tornou-se possível a criação de imagens com movimento, assim esta invenção constituiu um dos passos cruciais para a história do cinema, embora tenham existido diversos aparelhos nos primórdios do cinema.

Atualmente, podemos assistir aos filmes através de plataformas digitais sem precisarmos de nos deslocarmos a uma sala de espetáculos. Durante a primeira década do século XX, o cinema não tinha um espaço dedicado para o efeito, e por isso, o cinema inicialmente era itinerante, tendo ganhado expressão nas feiras. Assim, houve a necessidade de divulgar e dar a conhecer à população com o objetivo de conquistar um público. As feiras eram compostas por barracas de atrações, onde seriam representadas peças de teatro e filmes. Desta forma, o cinema itinerante abriu as portas para qualquer estrato da sociedade, tornando o cinema um fenómeno cultural de massas.

O cinema constituiu uma forma de comunicar com o outro, de informar e persuadir. Deste modo, o cinema conquista o público pela capacidade de entreter os demais, para além de que através da ficção a população encontrava espaço para se distanciar da realidade por uns minutos. Na primeira década do século XX os filmes eram de curta duração, não

ultrapassando os dez minutos, o que prejudicava a existência de uma história com princípio, meio e fim. A dificuldade em contar uma história, concomitantemente com a falta de experiência dos atores e dos escritores levou, inevitavelmente, a que a população perdesse o fascínio inicial (Reigada, 2013, p. 27).

Na segunda década do século XX, o cineasta norte-americano David W. Griffith veio a modificar o cinema que até então apresentava de forma rudimentar. A sua influência foi notória lançando as bases para o cinema atual. Griffith veio a estruturar a produção cinematográfica, com o objetivo de erradicar os problemas que tinha enfrentado durante a primeira década do século XX, assim como foi o responsável pela criação de filmes históricos. Para além de introduzir assuntos reais e pessoas que realmente fizeram parte da história, criou os flashbacks. Para despoletar no público as emoções, criou cenas de cariz emocional que provocassem a emoção no telespetador (Reigada, 2013, pp. 53-55).

A relação da História com o cinema e com a imagem fotográfica só foi viável devido à Nova História, que foi criada com a corrente positivista. Com a Escola Positivista deixou-se de privilegiar unicamente, os documentos escritos, e por isso, abriu-se a possibilidade de estudo de documentos iconográficos, documentos orais, escavações arqueológicas etc. Com a mudança de paradigma e da reorganização da História levou a que o cinema começasse a ser encarado com legitimidade. Deste modo, a legitimidade que o cinema vai usufruir foi em grande parte fruto da união das características sociais e culturais, que lhes permitia um conhecimento mais vasto, através da representação.

Com a criação do cinema foi possível mostrar ao mundo a imagem em movimento, traduzindo uma ideia de fidelidade para com a realidade, ainda que muitas vezes tal seja ilusório (Reigada, 2013). É através do filme que testemunhamos traços da sociedade, apesar de não ser totalmente real, pois são momentos reconstruídos e imaginados.

A abertura da História a novos documentos e o aparecimento do cinema levou a alguns autores a debruçarem-se sobre a ligação da História com o cinema. Marc Ferro foi um dos percussores do movimento. Segundo Marc Ferro houve uma grande dificuldade em aceitar o cinema como fonte histórica, devido ao facto de os historiadores não puderem utilizar as imagens de um filme como fonte. Similarmente há uma desconfiança dos historiadores para com os filmes, fruto em grande parte, da incapacidade de interpretar as imagens que compõem o filme (Reigada, 2013, p. 33).

Quando assistimos a um filme temos a sensação de que estamos a viver a história, como se fizessemos parte do elenco, traduzindo-nos a falsa sensação de verossimilhança. Segundo Peter Burke, o filme tem a capacidade de proporcionar no observador a sensação de testemunho da realidade, constituindo um dos perigos do filme (Reigada, 2013, p. 33). Apesar de o filme ter na sua génese a construção de situações imaginárias, é possível através da ficção acedermos ao real, todavia é necessário existir uma filtragem do que é verídico e do que é ilusório ou discernir o que existe na ficção que é real (Reigada, 2013, p. 33).

A partir do momento que se considera um filme como uma fonte histórica aceita-se que o filme é um testemunho de uma época que traz consigo uma cultura e uma ideologia. Tal como as imagens tem influência do fotógrafo, o filme também está condicionado pela subjetividade das equipas de produção que têm as suas perspetivas em relação ao que depreende. Deste modo, o filme histórico quando é criado tem por base uma realidade histórica, todavia, utiliza técnicas, de maneira a recriar a aparência do local onde se desenrolou a ação. Apesar de o filme histórico ter na sua essência a História, ela surge a pretexto de outra história inventada, com personagens fictícias.

Segundo Robert Rosenstone, *“os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas e ideológicas afetam a maneira como vemos o passado”* (Reigada, 2013, p. 43). Segundo este autor, a crítica aos filmes não deve ser feita sobre o método que utilizam para apresentar a mensagem, mas sim sobre o conteúdo. Deste modo, o filme constituiu uma forma de interpretação do passado diferente dos livros, o que não faz deste recurso menos ou mais legítimo. Tal como as fontes escritas apresentam limitações, visto que grande parte da informação que nos chega apresenta-se fragmentada, o filme também apresenta limitações. Tendo em conta a sua duração não é possível ter uma abordagem significativa de um tema, assim como o filme se diferencia de fontes escritas por utilizar a dramatização como veículo. É através da dramatização que se criam emoções. A dramatização das cenas e a carga emocional aproxima o observador da história. Segundo Tony Barta, *“a dramatização se impõe à História tornando-a mais familiar”* (Reigada, 2013, p. 44). Deste modo, os alunos ao estarem em contacto com as personagens, relacionam-se emocionalmente com as personagens e as suas histórias.

A estreita relação da ficção e da História tem sido visível aos longos dos anos, principalmente com a inclusão de historiadores na realização de filmes, para que a historicidade não se perca. Robert Rosenstone afirma que o problema de um filme histórico não será solucionado com a inclusão de historiadores na realização de um filme. Pois um filme, estará sempre condicionado por um realizador que faz uso da sua perceção sobre o mundo e transporta-a para a arte, assim como outro dos problemas elencados é o facto de o ser humano ser influenciado pela sociedade onde se insere (Reigada, 2013, pp. 47-48).

No campo da didática da História, o filme pode ser utilizado como um recurso passível de ensinar História. Os alunos estão habituados a assistirem aos filmes, pela sua facilidade de acesso, devido ao desenvolvimento das novas tecnologias, precisamente, os alunos de faixas etárias mais novas aderem cada vez mais cedo às novas tecnologias, estando em contacto direto com imagens. Segundo Luís Alves, o cinema é familiar para os alunos e é possível através *“de um passatempo tornar um espaço de aprendizagem”* (Alves, 2014). Paul Weinstein afirma que *“globalmente falando, os alunos gostam de filmes, eles foram uma fonte de entretenimento para todos nós”* (Cardoso J. F., 2018, p. 26).

Em contrapartida, John O’Connor refere que *“a familiaridade com os objetos artísticos e tecnológicos não se pode confundir com sensibilidade para com os mesmos objetos”*, pois existe uma dificuldade de entender a subjetividade dos mesmos (Reigada, 2013, p. 54). O autor ressalta ainda a importância da preparação prévia do professor para poder utilizar o filme como recurso em sala de aula. A partir da preparação prévia deve orientar os alunos através da informação que conseguiu retirar da leitura e da análise que fez do filme (Reigada, 2013, p. 62).

Segundo Tiago Reigada, os alunos ficam mais motivados quando lhes é permitido verem um filme em sala de aula, assim como existem autores que referem que os alunos ao assistirem a um filme tem uma maior facilidade na retenção do conhecimento. Um dos exemplos é John O’Connor que refere *“o filme tem uma presença mais ativa na cabeça (...)”*, por isso, os alunos conseguem memorizar melhor os conteúdos através da visualização de um filme e da possibilidade de sentir as emoções que o filme provoca no telespetador (Reigada, 2013, p. 68). O facto de o filme levar à retenção do conhecimento de uma forma mais rápida, leva a que os números de representações mentais sejam

elevados, podendo provocar um risco de dispersão. Neste sentido, os alunos conseguem memorizar mais facilmente os dados através de um filme, em comparação com as fontes escritas (Reigada, 2013, pp. 67-68). Todavia, o filme enquanto recurso didático apresenta fragilidades. Uma das fragilidades é a possível falta de rigor histórico, apesar desta desvantagem cabe ao docente aplicar o filme, e ajudar o aluno a lidar com o erro e com os anacronismos próprios do filme. Assim, o aluno tem consciência da existência de alguns erros históricos, porém memoriza os assuntos de uma forma mais eficiente (Reigada, 2013, p. 68).

Segundo António Nóvoa, o professor deve planificar a aula iniciando, em primeiro lugar, o levantamento de vários filmes tendo em conta o conteúdo e a temática histórica que pretende abordar com a turma. Com a preparação da aula, o professor deve explorar os factos históricos com a turma, o realizador e o período histórico em que o filme se desenrola. Neste sentido, a preparação por parte do professor é que dita a utilização bem sucedida do recurso cinematográfico em sala de aula. Para que este recurso seja considerado um documento com funções didáticas é necessário explorá-lo criticamente, refletir, problematizar sobre as temáticas apresentadas e a relação com a realidade (Reigada, 2013, p. 63).

Portanto, cabe ao docente optar pelas estratégias que melhor se adaptam de maneira que este recurso seja complementar e promova a aprendizagem dos alunos. A complementaridade do cinema com as fontes escritas, refletem a importância deste recurso. Segundo algumas investigações a complementaridade do filme com outras fontes escritas provou ser uma estratégia eficaz, visto que os alunos conseguem reter de uma forma aperfeiçoada a informação e, portanto, pode potencializar as aprendizagens dos alunos (Reigada, 2013, p. 67).

Em suma, a imagem assume-se como o reflexo de uma realidade, que deve ser observada, questionada e problematizada. Assim, a criação de uma imagem, pressupõe um criador que deixa marcado na imagem uma parte de si, e um recetor, que deve se valer da crítica para entender a veracidade do conteúdo.

## 1.4. A sátira

*"A sátira necessita da inclusão, não da exclusão, do falhanço humano".*

**(Quintero, 2007)**

A definição de sátira não é consensual devido às várias interpretações dos estudiosos. A primeira corrente afirma que Sátira deriva da palavra grega “*Satyros*”, que se refere a um ser da mitologia grega caracterizado por ter metade do corpo homem e metade do corpo era cabra (Lopes L. S., 2020, p. 19). “*Satyros*” terá sido um seguidor do deus Baco, na mitologia romana e Dionísio na mitologia romana (Pardal, 2015, p. 14).

A segunda corrente afirma que sátira deriva da palavra latina “*Satura*” que significa mistura, variedade. Por consequência nasceu o termo “*satura lex*” que significava que a lei é composta por um conjunto de cláusulas. Segundo Ruben Quintero existem algumas ramificações que impedem de criar uma definição unânime do que é a sátira, assim como existem várias contradições relativamente ao local de origem da sátira (Pardal, 2015, p. 14). Neste sentido, o autor G. L. Hendrickson afirma que existe uma tendência para definir a sátira utilizando outros termos que também são complexos, e dissemelhantes, como por exemplo, a ironia, a paródia (Pardal, 2015, p. 15).

Deste modo, utilizaremos a definição dada pelo autor Schutz que afirma que a sátira *“é uma forma de comédia, que vai do drama à poesia à prosa narrativa. Deve ser divertido ou humorístico, mas a sátira é essencialmente um ataque a alguém ou alguma instituição social. Pode ridicularizar, parodiar ou caricaturar a seu alvo, mas o propósito da sátira com a sua abordagem negativa é a mudança positiva”* (Pardal, 2015, p. 15). A sátira pode se desenvolver através de vários meios, coexistindo com a comédia, através da imagem, da literatura. A sua função é essencialmente um ataque a alguém, ridicularizando as pessoas, as suas ações, os seus comportamentos, de maneira que através do mal consiga uma reação positiva nos leitores.

*“A sátira se baseia diretamente na realidade, captada nos costumes, nos preconceitos e outros usos, caricaturando-os. (...) a sátira crítica, mordazmente, representando caricaturalmente e pressupondo uma atitude ofensiva, ainda quando*

*dissimulada: o ataque é a sua marca indelével, a insatisfação perante o estabelecido, a sua mola básica”* (Pardal, 2015, p. 16).

A crítica mordaz inerente à sátira tem intrinsecamente uma vocação moral, isto é, a construção de sátiras pretende alertar o leitor, através de assuntos que não são trazidos para a praça pública, de modo que, a população seja sensibilizada e consiga modificar a sua forma de pensar e estar na sociedade. A sátira pode atuar de várias maneiras para alcançar o objetivo da mudança, por exemplo, pode expor a falha humana aos leitores, colocar questões e com isso criar a dúvida no leitor, expondo o ridículo de algum aspeto da realidade e aconselhar (Lopes L. S., 2020, p. 21). Todavia, o papel do satirista não passa pela solução dos problemas, dos vícios da humanidade, mas sim pelo encorajamento para que a verdade seja restabelecida (Pardal, 2015, p. 16). Segundo Ruben Quintero, a sátira tem esperança numa mudança e pretende que exista um “*Watchdog*”, termo utilizado pelo autor e que se define pela responsabilização dos agentes envolvidos (Pardal, 2015, p. 16). Segundo Patrícia Meyer Spacks, a sátira “*mostra-nos a nós próprios e o nosso mundo*” e por isso, em primeiro lugar dá-se a mudança pessoal que pretende atingir uma mudança social (Pardal, 2015, p. 15).

A criação da sátira remonta-nos para o ano 386 a.C., tendo dado os primeiros passos na Roma Antiga, todavia, como vimos, existem vários estudos que alegam que a sátira nasceu ora Roma ora na Grécia Antiga. Segundo Applebee e Graça Vieira, a sátira nasceu na Grécia Antiga ligados às celebrações da natureza, através dos “*cantos fálicos em ligados às sementeiras*” e os festivais dionisíacos, em honra à fertilização das vinhas e apreciavam as antigas peças de teatro de origem satírica (Lopes L. S., 2020, p. 29). Deste modo, surge outro autor grego que pode sustentar a ideia de que a sátira nasceu na Grécia Antiga, o seu nome é Aristófanes. Identificado por muitos como o grande satírico da Grécia Antiga, este autor participou nas competições atenienses, e criou comédias artísticas que iam para além da capacidade de provocar o riso. Aristófanes criticava a sociedade, a política e os homens da governança, por isso, muitas vezes foi acusado de difamar os alvos das suas piadas (Lopes L. S., 2020, p. 29).

Todavia, outros autores afirmam que a sátira tem a sua origem na Roma Antiga com os autores Horácio e Juliano referidos anteriormente. Quintiliano e o filósofo, teórico Mickhail Bakhtin referem que a sátira apareceu nos festivais culturais romanos como a

*Saturnalia*. Este festival romano pretendia homenagear o Deus Saturno, através da inversão dos papéis que assumiam na sociedade (Lopes L. S., 2020, p. 29).

As primeiras criações satíricas através de poemas tiveram como autores Quintus Horatius Flaccus (65 – 8 a.C.), mais conhecido por Horácio, e Decimus Junius Juvenalis, mais conhecido por Juvenal. Horácio foi um poeta e ensaísta romano que apresentou nos seus versos uma visão positiva, privilegiando o humor e a tolerância para com o mundo e as pessoas. Esta visão otimista do mundo fez com que Horácio acreditasse que iria eliminar todos os males do mundo. Deste modo, é através da sátira que pretende elucidar os homens pela via do riso, no entanto Horácio não ria dos leitores, mas ria com os leitores, tornando o “*riso moralizador*” (Lopes L. S., 2020, p. 24). Segundo Graça Videira Lopes, foi com o poeta Horácio que a sátira passou a ser considerada um género literário com a função de moralizar os leitores, através dos costumes romanos (Lopes L. S., 2020, p. 29). Segundo Sigmund Freud na sua obra “*Jokes and Their Relation to the Unconscious*”, afirma que o riso provoca uma libertação, e por isso, a maior parte dos atores satíricos, criticam instituições, indivíduos ou regras atuando como uma libertação do domínio. A piada e o humor permitem que certas ideias possam ser partilhadas sem medo de represálias (Pardal, 2015, p. 22).

Enquanto Horácio presenteia-nos com uma visão otimista, Juvenal apresentou uma visão negativa do mundo, através da utilização de uma escrita amargurada. A ilustração perfeita de como se realiza uma sátira pode ser encontrada através da coleção de poemas da sua autoria, denominado “*Sátiras*” (Lopes L. S., 2020, p. 25). Através da sua escrita temos a perceção de uma sátira mordaz, que vai para além, de exhibir as inquietudes da vida humana. Segundo Ruben Quintero, a escrita de Juvenal assume uma vertente moralizadora, assim como existe uma preocupação com a sociedade (Pardal, 2015, p. 16). Neste sentido, Horácio e Juvenal marcaram a literatura ocidental, tendo originado o estilo Horaciano, de cariz otimista, e o estilo Juvenal de cariz pessimista (Lopes L. S., 2020, p. 25).

Na Idade Média a figura satirizada, de maior destaque, na literatura, foi o bobo da corte. O bobo da corte é apresentado como uma figura ingénua, irracional e pouco astuto. A intenção do autor foi atribuir-lhe uma roupagem pejorativa, todavia as verdadeiras capacidades estavam ocultas. Assim, o bobo da corte esconde-se por de trás da sua loucura, das suas vestes ridicularizadas, que eram uma cópia distorcida das vestes do rei, que

provocam o riso, porém é o único capaz de criticar (Lopes L. S., 2020, pp. 30-31). No caso português a sátira conhece o seu desenvolvimento na Idade Média com os cancioneiros medievais. Os trovadores ora recitavam cantigas de amigo, de amor, de escárnio ou de maldizer. Tanto as cantigas de escárnio como as de maldizer pretendiam criticar alguém e provocar um riso crítico. As cantigas de escárnio são uma manifestação ostensiva de desdém e de menosprezo de forma direta, enquanto as cantigas de maldizer eram ditas de forma indireta. Em Portugal as cantigas satíricas pretendem criticar as tradições pagãs como por exemplo a feitiçaria, enquanto a sátira trovadoresca centra os seus esforços contra Deus, em muitos dos casos, porque a mulher amada morreu (Lopes L. S., 2020, p. 40).

Durante o Renascimento, a construção satírica inspirou-se nas obras dos artistas da antiguidade clássica nomeadamente, nas composições satíricas adotadas quer por Horácio, quer por Juvenal. Foi na Literatura que a crítica mordaz teve mais destaque com o contributo de autores afamados. Dante Alighieri (1265-1321) com a publicação de “*A Divina Comédia*”, o neerlandês Erasmo de Roterdão (1466-1536) com a publicação da obra “*Elogio da Loucura*” e o castelhano Miguel de Cervantes (1547-1616) (Lopes L. S., 2020, p. 34). No caso português destaca-se o autor Gil Vicente (1465-1536). A obra mais conhecida é o “*Auto da Barca do Inferno*” em que o dramaturgo coloca alguns membros da nobreza, do clero e do povo num julgamento presidido por um anjo e por um diabo. O objetivo é que fossem julgados e percebessem se iriam entrar na barca com destino ao céu ou se iriam entrar na barca que os levaria ao inferno (Lopes L. S., 2020, p. 41). Os séculos XVI a XVII são marcados em Portugal pelo domínio da dinastia filipina, pelas lutas entre as duas coroas que levará restauração da independência portuguesa em 1640. Assim, as obras satíricas desta época, num primeiro momento, ridicularizaram as características e os costumes dos espanhóis, enquanto num segundo momento, a ridicularização passou pelo “divórcio” entre as duas coroas. (Lopes L. S., 2020, pp. 41-42)

O século XVIII é considerado um período de desenvolvimento artístico e cultural, marcado pela ambição dos vários estudiosos em alargarem os seus conhecimentos. Neste período temos o contributo Montesquieu (1689-1755) e Voltaire (1694-1778), o irlandês Jonathan Swift (1667- 1745) e o inglês Alexander Pope (1688-1744), que difundiram a sátira através dos seus escritos. As suas críticas direccionaram-se em relação ao conflito da igreja e das injustiças sociais (Lopes L. S., 2020, p. 34). Alexander Pope foi um dos autores

que mais contribuiu para o desenvolvimento satírico, através da criação do projeto “*Scriblerus Club*” em 1713, em conjunto com Swift, em que pretendia utilizar a crítica, livremente, dirigida a todos aqueles que não eram vistos com bons olhos na sociedade (Lopes L. S., 2020, p. 35). Já em Portugal o século seguinte é marcado pelo liberalismo e a liberdade de expressão. Os autores que se destacam foram Almeida Garrett, Faustino Xavier de Novais, Camilo Castelo Branco, José da Silva Mendes Leal e Guilherme Braga que integraram as duas gerações do movimento romântico (Lopes L. S., 2020, p. 35)

O início do século XX é um período em que a construção satírica pautou-se por temas relacionados com a abolição da escravatura e a emancipação feminina, visto que este século é marcado pelo movimento das sufragistas. É, sobretudo, neste século que se formam as instituições democráticas, tendo constituído, um fator crucial para o desenvolvimento da sátira. Sem a existência de bases democráticas haveria consequências nefastas para o desenvolvimento satírico, principalmente, a falta de liberdade de expressão constituía uma machadada para o desenvolvimento satírico (Pardal, 2015, p. 12). Em Portugal a transição do século XIX para o Século XX é marcada por uma crise fruto do “*Ultimatum*” de 1890. Deste modo, o “*Ultimatum*” foi visto como uma humilhação portuguesa, todavia não existem obras satíricas sobre o “*Ultimatum*”. Nesta época destacam-se Fialho de Almeida (1857-1911) e Eça de Queirós (1845-1900) (Lopes L. S., 2020, p. 44).

Nos séculos XX e XXI, a sátira ganha expressão, quer através de filmes quer na televisão, com os programas de comédia que se vão multiplicando. Os meios em que a sátira se foi desenvolvendo, tendo como ponto de partida a literatura, está interligada com a criação dos meios de comunicação de massa. Assim, a sátira clássica, a sátira do século XVIII e do século XX é diferente da sátira que se faz atualmente, devido ao facto, de se desenvolver noutros meios, principalmente, através da internet, redes sociais, programas televisivos etc. Todavia, uma das características da Sátira atual é o facto de ser “*efémera*”, porque não resiste no tempo, visto que os eventos satíricos são mediáticos ou de pessoas mediáticas (Pardal, 2015, p. 13). Assim, a sátira só terá a capacidade de prevalecer no tempo se existir uma ligação entre o recetor para com o satirista, pelo que é necessária uma ligação do tempo histórico em que se desenvolve o objeto satírico e o recetor (Lopes L. S., 2020, p. 28).

Nos séculos XX e XXI deu-se um encontro feliz entre a sátira e os meios de comunicação de massas. A origem da sátira na comunicação social remete-nos para a utilização do cartoon nos jornais. Em 1843 o termo cartoon apareceu pela primeira vez na revista britânica “*Punch*”. Este primeiro cartoon apresentado tinha como principal objetivo criticar os aristocratas políticos de Westminster por se considerarem superiores e altivos (Pardal, 2015, p. 30).

Segundo Osvaldo Macedo de Sousa, o aparecimento do cartoon em Portugal deu-se em 1847 com a publicação *Suplemento Burlesco de O Patriota* (Pardal, 2015, p. 31). O cartoon foi a primeira tipologia de imagem que chegou aos jornais que pretendia criticar, e sobretudo, satirizar os elementos sociais. Com as exigências do mercado, os jornais começaram a incluir ilustrações, e pela necessidade de aumentar o número de compradores, como por exemplo o jornal francófono começou por inserir na primeira página cartoons, que eram compostos por texto e pela ilustração. Na década 1950 em quase todos os jornais portugueses, passou a constar uma secção onde estariam ilustrações satíricas de cariz social, económico e político (Pardal, 2015, p. 31). As imagens distorcidas no cartoon apresentam uma mensagem, que pode ir para além do artista. Assim, apresentam uma mensagem que é socialmente partilhada pela sociedade. Como Highsmith Press afirma no seu livro, “*The Way Editorial Cartoons Work: a MindSparks Guide to Teaching Students to Understand Cartoons*”, “*nós muitas vezes respondemos a estas características visuais emocionais, sem estarmos conscientes do que está a afetar-nos. É desta forma que o cartoon nos leva a aceitar o seu ponto de vista...*” (Santos H. M., 2015, p. 18)

Em Portugal durante o final século XIX e o início do século XX surgem os escritores Fernando Pessoa e as revistas satíricas como a “*Paródia*” (1900-1907) e “*A Sátira: Revista humorística de caricaturas*” (1911).

Atualmente, a sátira tem-se desenvolvendo cada vez mais, através dos meios de comunicação de massa, especialmente, através da televisão, onde a crítica e o humor é vista de forma gratuita. Também através das plataformas sociais é comum existirem críticas escritas ou iconográficas. Um dos exemplos de grande destaque no ano de 2022 é o programa apresentado pelo Ricardo Araújo Pereira intitulado “*isto é gozar com quem trabalha*”, no qual são abordados, principalmente, assuntos de política interna e externa

de forma mordaz. No entanto, alguns comediantes e jornalistas são afetados pela forma como o fazem, exemplo dramático foi o massacre ao jornal Charlie Hebdo a 7 de janeiro de 2005. Exemplo mais recente, aconteceu durante a cerimónia dos óscares após Chris Rock ter comparado Jada Pinkett Smith, que sofre de alopecia, à personagem de Demi Moore, pela ausência de cabelo, no filme “G.I. Jane”. Após a agressão de Will Smith a Chris Rock, levantou-se várias questões, nomeadamente, se existem limites para se praticar o humor. Apesar de não ser objeto do presente estudo, tornou-se importante referir que a forma como se faz o uso da piada e do humor tem levantado questões sensíveis.

### **1.5. A caricatura**

*“A caricatura é uma imagem ou uma descrição, que exagera ridiculamente, peculiaridades ou defeitos de pessoas ou coisas. Desta forma, a caricatura pode ser pensada como um subconjunto da sátira, concebida por vezes para suscitar alegria através do exagero da diferença. De uma forma mais simples, a caricatura pode ser pensada como sátira em forma de imagem [...]”*

**(Bal, 2011, p. 231)**

A caricatura segundo Fonseca, “a representação plástica ou gráfica de uma pessoa, tipo, ação, ideia interpretada voluntariamente de forma distorcida sob seu aspeto ridículo ou grotesco. É um desenho que, pelo traço, pela seleção criteriosa de detalhes, acentua ou revela certos aspetos ridículos de uma pessoa ou de um fato” (Lopes L. S., 2020, p. 51) todavia, a caricatura segundo Bal “deve ser pensada como sátira em forma de imagem” (Bal, 2011, p. 231).

Tamayo categoriza as caricaturas em cinco tipologias tendo em conta os fins para as quais a caricatura é produzida. A primeira tipologia é a caricatura editorial, em que utiliza uma notícia da atualidade para produzir a caricatura, de maneira a criticar, tendo os jornais como meio em que atua. Seguidamente existe a caricatura pessoal em que o caricaturista representa características fisionómicas faciais e corporais exageradamente. A caricatura política é também construída segundo a dinâmica governativa de um lugar e de determinado momento e a caricatura “*costumbrista*” em que retrata as características típicas de uma sociedade, os seus costumes e os estereótipos. Também existe a caricatura de ilustração, que na maior parte dos casos acompanha um texto e surge nos jornais

(Borregales, 2017, p. 115). Todavia, apesar da divisão proposta pelo autor, é possível que as características de cada categoria estejam presentes num único desenho satírico.

Com a criação e o desenvolvimento das novas tecnologias, através das imagens, e especialmente dos filmes que a caricatura assistiu a uma mudança significativa. Com as novas tecnologias, a caricatura manteve os objetivos fundamentais da sua criação, que passava pela crítica dos vários aspetos da sociedade, utilizando o exagero, a ironia e o sarcasmo, estendendo a sua crítica ao desporto, a personalidades e costumes sociais. Segundo Osvaldo de Sousa *“A caricatura vai prescindido de ser uma arte do “retrato político” para se transformar, cada vez mais, num jornalismo de opinião. Continua informativa, crítica, mas a vertente da diversão ganha peso. A sátira foi dando lugar à ironia e esta ao humor cómico”*. (Oliveira, 2019, p. 22)

Osvaldo de Sousa refere no livro *“A caricatura política em Portugal”*, que a caricatura nasceu com o liberalismo e desenvolveu-se com o republicanismo. Segundo o mesmo autor, a primeira caricatura criada em Portugal de cariz político é antimonárquica e apareceu em 1807 quando o rei e a família real fugiram para o Brasil. Por sua vez, o mesmo autor refere que a caricatura, inevitavelmente utiliza o humor, todavia o desenho satírico representava um meio aparentemente mudo e inócuo, ao serviço da política, que pretendia a união do povo contra as injustiças sociais provocadas pelo abuso do poder (Santos H. M., 2015, p. 25). Durante os vários séculos de história, em Portugal o direito à liberdade de expressão consistiu numa dura luta e, por isso, foi necessário a criação de meios alternativos, em que pudessem ser difundidos as suas ideias e as suas críticas demolidoras, de maneira a não se virem a sentar no “banco dos réus”.

A caricatura em Portugal inicia-se, assim, no século XIX com a publicação dos jornais *O Torniquete*, *Demócrito*, *O Duende*, tendo constituído o primeiro meio onde foram publicadas as caricaturas. Primeiramente, os autores eram anónimos ou utilizavam pseudónimos, para que não fossem sujeitos a perseguições. Desse núcleo de anónimos e pseudónimos temos como principais caricaturistas Manuel Macedo, Nogueira da Silva e Manuel Maria Bordalo Pinheiro, pai de Rafael Bordalo Pinheiro que através dos seus desenhos satíricos atacavam e defendiam os interesses do povo português (Santos H. M., 2015, p. 26). Foram os pioneiros durante o fim do cabralismo, tendo-se destacado pelas caricaturas sobre a Guerra civil da Patuleia e o movimento da Regeneração.

A primeira figura de destaque da caricatura portuguesa foi Rafael Bordalo Pinheiro, pelo seu trabalho desenvolvido na imprensa portuguesa e estrangeira e pela criação da imagem célebre do *Zé Povinho* (1875), que se tornou o símbolo da identidade portuguesa. Rafael Bordalo Pinheiro nasceu em Lisboa no ano de 1846, membro de uma família de artistas, o ilustrador colaborou com jornais estrangeiros *The Illustrated London News* e *El Mundo Cómico*. Em Portugal, criou *A Lanterna Mágica* (1875), dirigiu o jornal *O António Maria* (1879-1898), o semanário *Pontos nos ii* (1885-1891) e fundou e dirigiu o jornal *A Paródia* (1900-1908). A primeira série foi constituída por 155 números e com a participação de Rafael e Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro e com a colaboração literária de João Chagas. O descontentamento do ilustrador face à situação política que Portugal atravessava durante o início do século XX é visível através das capas das edições da *A Paródia* como *O grande cão*, *A galinha choca*, *A grande porca* e *A grande burra*. Em 1903 a direção do jornal foi assumida por Marcelino Mesquita. Em 1908 conheceu o seu fim com a ditadura franquista (Fidalgo, 2016, p. 64).

Figura 1. "O Grande Cão" e "A Galinha Choca" (1900)



Figura 2. "A Grande Porca" (1900) e "A Grande Burra" (1901)



O seu percurso também passou pelo Brasil onde residiu durante quatro anos, de 1875 a 1879. Fez parte do jornal *O Mosquito* tendo vindo a substituir o ilustrador Ângelo Agostini. Durante a colaboração com o jornal, Bordalo Pinheiro empreendeu as próprias publicações como *O Psit!!* e o *Besouro*. (FERRARI, 2019) O autor contribuiu para a mudança da caricatura no Brasil, tendo criticado o sistema monárquico, satirizando os ministros e o imperador, todavia, a severidade que empregava nas ilustrações levou-o a aborrecimentos, tendo regressado a Portugal.

Rafael Bordalo Pinheiro foi um artista que abordou a pintura e o teatro tendo optado pelo jornalismo de ilustração, em que o texto é apenas uma das componentes da mensagem. (Silva R. H., 2007, p. 239). Neste sentido, Bordalo Pinheiro está intimamente ligado ao final do século XIX português tendo sido responsável pela modernização das artes em Portugal. Bordalo ajudou a consolidar uma sociedade livre através das suas críticas demolidoras à sociedade portuguesa, através da dramatização e do riso, tornaram-se a chave de ouro para a construção de uma sociedade livre. Segundo Maria Virgílio Cambraia Lopes a defesa da liberdade de expressão “*cuja defesa sempre se ergueram as artes, em*

*todas as épocas, nos mais variados contextos, por vezes dando as mãos de forma criativa. Foi o que sucedeu entre a caricatura e o teatro, na sociedade fino-oitocentista, nos desenhos satíricos de Rafael Bordalo Pinheiro” (Lopes M. V., 2017, p. 49)*

A personagem mais conhecida criada pelo ilustrador foi o *Zé Povinho*, que nasceu na *Lanterna Mágica*, uma revista semanal sobre os acontecimentos relativos à semana em que era produzida.

**Figura 3. "Estudo para Santo António de Lisboa: - p'rá cera do Sant' Antó..."**



A primeira vez que apareceu foi no dia 12 de junho de 1875, época em que se realizavam as festas populares em honra ao Santo António, o ilustrador aproveita o facto de existir uma festa popular de cariz religioso, para criar um peditório a favor do santo onde é abordado o *Zé Povinho* para que este dê uma esmola em honra do Santo.

Assim, nesta encenação quem está a pedir é o Ministro da Fazenda, o Santo é António Maria de Fontes Pereira de Melo, Chefe do Governo do Menino Jesus que segura ao colo, que é o rei D. Luís. (Silva R. H., 2007, p. 243) O *Zé Povinho* é apresentado como um homem modesto, que apresenta uma atitude servil, é pobre e “*desconjuntado no vestuário, lento na compreensão e na decisão, factos visíveis através da bocarra aberta e na mão a coçar o cabelo*” (Silva R. H., 2007, p. 244). Assim, nascia o nome *Zé Povinho* devido a ser um nome utilizado por vários portugueses, e pela expressão popular *Zé Ninguém*. Por isso, Rafael Bordalo Pinheiro pensa no povo como um *Zé Ninguém*, por não conseguir reivindicar os seus direitos e, por isso, é um povo que sofre de abusos por parte do representante. Todavia, Bordalo também caracteriza o *Zé Ninguém* como vítima do

“*progresso e da prosperidade*” (Silva R. H., 2007, p. 245). Deste modo, o *Zé Povinho* é o retrato dos desastres da sociedade regeneradora, todavia, Bordalo Pinheiro utiliza a tragédia e o cômico para apontar as características negativas da sociedade portuguesa no final do século XIX. Assim, o ilustrador caracteriza o *Zé Povinho* como analfabeto e com uma constante vontade de dormir, metáfora utilizada para demonstrar a desistência e o conformismo face à situação que Portugal enfrentava.

**Figura 4. "O Zé Povinho na História"**



Temos o rei D. João VI que abandonou a coroa e deslocou-se para o Brasil, tendo o *Zé Povinho* se levantado para a revolução de 1820, todavia voltou a deitar-se para dormir, quando D. Miguel tomava as rédeas que o levariam a apoderar-se do trono (Silva R. H., 2007, p. 251). O seu sono constante, metáfora utilizada por Bordalo, levou-o a que a Regeneração se esquecesse do povo, em virtude dos interesses dos poderosos, porém, acorda de novo com o *Ultimatum*.

Neste sentido, Bordalo cria os desenhos satíricos através de uma construção de imagens, que lhes confere movimento. Bordalo utiliza nas suas construções a crítica, através da metáfora dos agentes envolvidos, com o objetivo de provocar o riso. Segundo o autor Gomes de Almeida “*o humor é a capacidade de criticar aquilo que nos cerca, o dia-a-dia de uma forma saudável e cauterizante, ou seja, não compreendo o humor se este não se referir a coisas que sejam do nosso dia-a-dia, que não tenha crítica, e apesar disto tudo deve ter alegria, ser positivo*” (Sousa, 1991, p. 69).

A criação do *Zé Povinho* é considerada um dos símbolos da identidade nacional do povo português pelo facto de nos fazer recordar a história da nação portuguesa. Como vimos anteriormente através das caricaturas, temos a presença de um homem camponês, pobre, que se vê obrigado a emigrar para outro país europeu. Através da figura do *Zé Povinho* entendemos os limites das revoluções liberais em Portugal, que falharam nos seus objetivos, principalmente, com o povo que continuou a viver em más condições. Esta figura grotesca é apresentada de forma desajeitada, refletindo Portugal, país que ainda representa um desenvolvimento inferior tendo em conta os outros países europeus (Silva R. H., 2007, p. 252).

O ilustrador nas suas composições utiliza a teatralidade, e por isso, *“a sua sátira, os desenhos entrelaçam-se de modo a criar ficções”* (Lopes M. V., 2017, p. 50). Rafael Bordalo Pinheiro na sua obra criou um *“jogo de enganar”* ou o *“jogo de faz de conta”*, através da criação de imagens satíricas em que representam e fingem, características próprias do teatro (Silva R. H., 2007, p. 246). A maior parte da eficácia conseguida pela sátira bordaliana foi fruto da apropriação de certas peças de teatro, de cenas bastante emotivas, que foram convertidas em arma do desenho satírico. Assim, a obra de Bordalo Pinheiro constituiu uma arma contra a censura, através da criação de objetos satíricos que tinham uma mensagem por desvendar. Desta forma, *“A mensagem deixa de atuar quando desaparece a realidade que origina, e por isso, é uma atividade artística efémera”* que torna difícil a interpretação dos contemporâneos (Lopes M. V., 2017, p. 51).

Rafael Bordalo Pinheiro não trabalhou sozinho na luta contra as dificuldades trágicas da República Oitocentista tendo contado com o seu irmão Columbano e o seu sobrinho Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro, assim como Manuel Macedo, Sebastião Sanhudo, João de Almeida e Silva, Alfredo Morais, Jorge Cid, João Amaral, Cristiano de Carvalho, Tomás Leal da Câmara, Celso Hermínio, Hugo Sarmiento, Arnaldo Ressano, Jorge Colaço e Cristiano Cruz, entre outros. Apesar do esforço dos caricaturistas através das suas ilustrações alertarem o povo português, de maneira a suscitar a mudança, o trabalho dos mesmos não foi suficiente.

Com o governo de António Oliveira de Salazar, a censura intensificou-se tendo nascido o *“lápiz azul”*, símbolo da censura e da época da ditadura portuguesa do século XX. Em 1926 foi instituída a Comissão da Censura, passando os jornais a estarem

obrigados a enviar os assuntos que iriam ser publicados, antes da publicação do jornal, assim como não podiam deixar em branco os espaços das notícias censuradas (Santos H. M., 2015, p. 25). Com o ano de 1933, a Constituição portuguesa foi alterada e instituiu-se legalmente a censura. Através do *lápiz azul* havia a manipulação das notícias e de todas as informações que queriam fazer chegar à população. Deste modo, houve a tentativa de silenciar todos aqueles que ousavam fazer da arte um veículo para a disseminação de ideias avessas ao regime. No entanto, a castração dos artistas nem sempre foi conseguida pelo regime, visto que os artistas muitas vezes punham em prática as suas críticas sem medo de virem a ser repreendidos. Neste período destacam-se José Almada Negreiros (1893-1970), Carlos Botelho (1899-1982) e João Abel Manta (1928) (Santos H. M., 2015, pp. 25-26).

Durante o fascismo, sobretudo a partir de 1940, a imprensa satírica foi repudiada e abafada, e por isso os artistas tiveram dificuldade em produzir a arte. Apesar da dificuldade sentida pelos artistas durante o regime de Oliveira Salazar, estes tentaram-se adaptar e construir a sua arte através da ironia. Segundo Osvaldo de Sousa, os artistas passaram *“ironizar a vida a traço grosso, comentando, sem comentar, a política nacional. Desenvolvia-se então a filosofia irónica, aquela que fazia da revista portuguesa um dos grandes triunfos populares, e da mesma forma os periódicos humorísticos que conseguiram sobreviver”* (Santos H. M., 2015, p. 27).

João Abel Manta, filho de Abel Manta e Clementina Carneiro de Moura, conhecidos pelo trabalho que desempenharam enquanto pintores, foi o artista que mais se destacou durante o regime Salazarista. Primeiramente, João Abel Manta enveredou pela arquitetura, tendo-se diplomado na Escola Superior de Belas Artes em Lisboa. Para além de se dedicar à arquitetura desenvolveu trabalho na área da cenografia, na ilustração através de cartoons, design de comunicação e cerâmica entre outros. João Abel Manta considerava-se um artista plástico devido ao facto de ter o desejo de trabalhar com diferentes meios, para além de o artista assumir-se como comentador político através dos cartoons. Os seus cartoons aparecem com grande relevância entre 1969 até 25 de Abril de 1974 correspondendo aos finais do fascismo em Portugal, onde a censura tentava controlar e silenciar todos aqueles que tentavam gritar em nome de uma nação reprimida. Um segundo momento de maior destaque prende-se com a criação de cartoons referentes ao período pós-revolucionário (Santos P. G., 2020, p. 31).

Durante o fascismo em Portugal a imprensa foi alvo de silenciamento, e portanto, os próprios órgãos de informação, conscientes de que o regime era intolerante para todos aqueles que ousavam não cumprir as regras, recusaram alguns artigos ou imagens que iam contra a política do Estado Novo. Com a chegada de Marcelo Caetano em 1968 houve uma aparente democratização, tendo levado o artista plástico João Abel Manta a iniciar a sua atividade como cartoonista, que viria a manter-se até 1975 (Alcobia, 2008, p. 11).

Rhonda Walker afirma que “*os cartoons políticos podem ser caracterizados como um instrumento influente na sociedade e representam os interesses característicos dos media*” (Santos H. M., 2015, p. 21). Neste sentido, o cartoon político pretende dar a conhecer uma mensagem ao público, promovendo uma introspeção sobre determinados assuntos, recorrendo muitas das vezes à sátira mordaz, ao exagero das formas pela via do humor. De um modo geral, os cartoons constituem uma forma de comunicação política e surgem como uma arma de rápido alcance devido à população poder aceder facilmente a ele, e entender a subjetividade da mesma. Deste modo, “*A política fornece uma fonte infinita de material para comediantes e cartunistas. Os próprios políticos tornam-se alvos altamente populares para os cartunistas como tema de caricatura*” (Santos H. M., 2015, p. 20).

Através da sua obra, João Abel Manta pretendia mostrar a sua revolta e a insatisfação para com o regime, mas também atacar os estratos sociais que apoiavam o governo, deixando o povo ignorante a viver na miséria (Alcobia, 2008, p. 11). Assim, o primeiro jornal em que o artista plástico desenvolveu a sua arte foi o Diário de Lisboa no suplemento de *Mesa Redonda*. Entre 1969 e 1971 colaborou com o suplemento de Mesa Redonda, todavia os primeiros cartoons relacionados com a política foram censurados. No total foram publicados cerca de cinquenta e oito cartoons na primeira página. Dentro deste suplemento teve diferentes projetos como *Monumentos Nacionais, Portugal Pitoresco e Construções na Areia* (Santos H. M., 2015, p. 31)

Ainda no Diário de Lisboa contribuiu com cartoons para o suplemento *A Mosca* (1972). Neste suplemento os cartoons eram satíricos e humorísticos, e por isso, muitas vezes foram censurados, tendo vindo a ser publicados mais tarde na *Sempre Fixe* em 1974 (Santos H. M., 2015, pp. 31-35).

Como vimos, o segundo momento de maior destaque na obra de João Abel Manta é sobre a mudança provocada com a revolução de 25 de Abril de 1974. Nesse mesmo ano colabora com o *Diário de Notícias* e em 1975 colabora com *O Jornal* onde foram publicados cartoons que ocupavam uma ou duas páginas. Desta forma, a partir de 1974 houve uma viragem na forma como podia ser produzida a arte. A liberdade de expressão nascia com a Revolução dos Cravos, e fruto desse nascimento desejado, os cartoons políticos produzidos por João Abel Manta passaram a abordar outros assuntos, de forma objetiva. Outrora o artista utilizava a “*subtileza para escapar à censura*” (Alcobia, 2008, p. 12) após a revolução de Abril a crítica passou a ser realizada diretamente sem estar sujeito a represálias.

### **1.6. Os novos caminhos da sátira e da caricatura... “O Meme”**

*“A sociedade moderna parece que está invadida pelo poder da imagem uma vez que a nossa sociedade produz e consome imagens como nunca antes. Vivemos em um período que é mais visual do que linguístico” (Mizan, 2015)*

**(Rother Candido & Santos Gomes, 2015, p. 1300)**

A última metade do século XX é marcada pelos avanços tecnológicos. A internet trouxe consigo uma série de mudanças, nomeadamente com a invenção da internet a população passou a conseguir aceder de uma forma facilitada à informação assim como, deixou de ser preciso um espaço físico para contactar com o outro. Neil Rudenstine refere que a internet possibilita um acesso ilimitado a fontes de informação, permite a navegação, exploração e a criação de aplicações multimédia, amplia o processo ensino-aprendizagem e torna os agentes ativos no processo ensino-aprendizagem deixando para trás a velha máxima de agente passivo de conhecimento (Silva C. C., 2002, p. 35). Com as novas tecnologias houve a possibilidade de aceder à informação de forma rápida e, portanto, o ensino também teve de se alterar em virtude das novas tecnologias. Apesar das novas tecnologias darem ao aluno a possibilidade de contatarem com dados, com fontes escritas, resumos, imagens entre outros, cabe ao professor ajudá-los a interpretar, relacioná-los e contextualizá-los (Silva C. C., 2002, p. 32). Assim, o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem torna as aulas mais participativas e interativas visto que os usos das novas tecnologias proporcionam interações mais vastas combinando o virtual com o real. Por sua vez, a internet proporciona aos alunos o

desenvolvimento da intuição, devido a terem de reajustar as procuras ao objeto que pretende estudar, assim como desenvolve a pesquisa individual.

A termo cultura digital foi criado nos anos 80 a 90 do século XX fruto do desenvolvimento das novas tecnologias. Cultura significa um somatório de conhecimentos, valores e práticas referentes a um grupo enquanto a palavra digital originária do termo latino *digitos*, refere-se às tecnologias que transmitem dados que serão convertidos em palavras, sons e imagens. O termo cultura digital é um termo relativamente recente que surge vinculado ao uso das tecnologias de informação e de comunicação (Kenski, 2018, p. 2).

Kerckhove afirma que a cultura digital trouxe a possibilidade de contatarem com novas fontes de informação e, por isso, deixaram de estar dependentes do acesso à informação pelos meios formais (Kenski, 2018, p. 5). Segundo o mesmo autor, a cultura digital promove a facilidade de acesso aos dados, a facilidade de interação e de comunicação. Por isso, a cultura digital forma-se a partir dos meios digitais e dos usuários. Alguns autores afirmam que existem diferenças entre aqueles que nasceram numa sociedade completamente digital e, por isso, são chamados de “*Digital Natives*” em contraposição à geração mais velha, que não nasceu familiarizado com as novas tecnologias e, por isso, tiveram de se adaptar, sendo chamados de “*Digital Immigrants*” (Prensky, 2001, p. 1).

O Ministério da Educação vem implementando programas desde o ano 2000 com o intuito de integrar as novas tecnologias no ensino (Almeida, 2020, p. 30). No que diz respeito ao manuseamento das novas tecnologias pelos estudantes, estes não sentem qualquer dificuldade, todavia existem aspetos que devem ser trabalhados junto dos discentes, nomeadamente a seleção criteriosa da informação, saber explorar as ferramentas que encontram disponíveis para ser possível retirarem um conhecimento sustentado (Almeida, 2020, p. 30). Deste modo, a literacia digital é definida pela capacidade de interagir com a tecnologia que é adquirida pela maior parte dos alunos, no entanto não usufruem de fluência digital. Sara Trindade refere que a fluência digital corresponde “*à prática continuada do uso da tecnologia conseguindo, a partir de um uso correto, atingir os objetivos desejados*” (Almeida, 2020, p. 31).

O uso das novas tecnologias no ensino da História trouxe modificações positivas, nomeadamente a disponibilização digital de documentos das bibliotecas e de arquivos a um clique de distância, também o historiador passou a conseguir cruzar vários dados de várias partes do mundo, tendo com isso ampliado as suas investigações. Na sala de aula os alunos sentem-se mais motivados e mostram grande interesse quando são utilizados recursos visuais como vídeos e filmes históricos. Segundo Sara Trindade, apesar de os alunos terem acesso aos novos meios digitais ou plataformas digitais como o Youtube, *“não conseguem compreender aquilo que lhes é apresentado pois não conseguem perspetivar a informação da mesma maneira que fazem quando jogam, veem ou leem conteúdos históricos”* (Almeida, 2020, p. 34). Neste sentido cabe ao docente a seleção dos recursos didáticos de maneira que os alunos se sintam motivados com a experiência, assim como devem promover o desenvolvimento das competências digitais em combinado com a utilização dos documentos oficiais.

Como referi anteriormente, as novas tecnologias trouxeram mudanças significativas para o ensino da História e inclusive para o aluno. Com as novas tecnologias a caricatura também sofreu alterações, tendo se tornado digital. A caricatura digital apelidada geralmente de *“memes”* é produzida e espalhada pela via digital, através das plataformas sociais como o Facebook, Instagram, E-mail entre outros.

Durante a escrita deste subcapítulo foram levantadas algumas questões: O que é um *“meme”*? Quais são os espaços em que circulam? Que objetivos pretendem ser conseguidos com a criação de um *“meme”*? O *“meme”* pode ser utilizado como recurso didático nas aulas de História?

O termo *“meme”* foi utilizado inicialmente na área da Biologia, especialmente nos estudos sobre a genética levados a cabo pelo biólogo e escritor britânico Richard Dawkins. O autor apropriou-se do termo *“mimeme”* de origem grega que significa tudo aquilo que pode ser imitado e, por isso, o autor associou este termo aos genes que se replicam ao mesmo que tempo que transmitem informações sobre os aspetos genéticos do ser humano (Guerreiro & Machado Soares, 2016, p. 190). Através do espaço digital é possível utilizarmos imagens, sons, textos em movimento estabelecendo uma nova forma de comunicação entre as pessoas. Deste modo, o *“meme”* é desenvolvido, no universo cibernético, através das partilhas entre várias pessoas. Normalmente, o *“meme”* é criado

após um assunto de grande destaque na sociedade (Guerreiro & Machado Soares, 2016, pp. 189-190). O ambiente digital provocou uma mudança nas formas de expressão entre os nativos digitais e os imigrantes digitais, tornando a linguagem mais versátil e flexível (Guerreiro & Machado Soares, 2016, p. 186). As redes sociais são os espaços privilegiados para a circulação dos “*memes*”, todavia, o “*meme*” pode assumir-se em forma de imagem, através de um vídeo, assim como pode ser representado através de uma imagem e de um texto. Para além da função humorística e irónica, o “*meme*” pretende criticar uma personalidade ou um acontecimento de grande destaque. Posto isto, a criação de “*memes*” está associado ao ambiente cibernético e às redes sociais, tendo vindo a constituir uma das formas de comunicar entre os demais utilizadores.

Outra das características dos “*memes*” é o facto de ser viral. Emprestado também da Biologia o termo “*viralização*”, remete-nos para algo que se espalha e contamina rapidamente a população. Na construção de “*memes*” existe também o fenómeno da viralização, isto é, o “*meme*” consegue rapidamente, através da internet, meio privilegiado onde é disseminado, espalhar de maneira “contagiosa” (Torres, 2016, p. 60). Esta é uma das características mais marcantes da cultura digital, todavia para que o “*meme*” ganhe força e conquiste um público, o “*meme*” precisa de evoluir para conseguir que a mensagem não desvaneça. Segundo Sílvia Ferreira, da Universidade Bilac, “*um meme pode ser tudo, menos estático. Se não inovar na mensagem ou na forma, estará fadado ao esquecimento*” (Torres, 2016, p. 60)”.

Luís Mauro Martino, na sua obra *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*, afirma que “*imagens, sons, gestos, palavras, melodias, jeitos de se vestir e até mesmo elementos complexos como crenças ou rituais se disseminam pela sociedade na forma de meme*” (Martino, 2015, pp. 177-178). O mesmo autor cita Shifman que na sua obra “*Memes in digital culture*”, define “*meme*” como a facilidade de manipulação e divulgação de materiais na internet, transformando assim em um fenómeno cultural.

Atualmente, o “*meme*”, na sua forma habitual resulta de uma imagem que foi criada num determinado contexto. Por sua vez, os criadores dos “*memes*” normalmente interligam essa mesma imagem a uma frase retirada de outro contexto com o objetivo de se complementarem, apesar de muitas vezes não terem qualquer união, tendendo a provocarem o riso nos recetores. Os autores Cândido e Gomes sustentam a ideia de que a

criação de um “*meme*” é feita de forma simplista, podendo ser produzidos através de programas de edição de fácil manuseamento, pois o objetivo principal da criação dos “*memes*” é a mensagem e não a estética (Guerreiro & Machado Soares, 2016, p. 191). A par desta ideia Luís Mauro Martino acrescenta que qualquer pessoa que possua algum conhecimento tecnológico pode “*apropriar-se de uma ideia, modificá-la e partilhá-la*” (Guerreiro & Machado Soares, 2016, p. 191).

Os autores Cândido e Gomes afirmam que os assuntos criados através dos “*memes*” remetem para situações do dia-a-dia, de notícias mediáticas que são transformadas em objetos cómicos e satíricos. Neste sentido, a criação de “*memes*” deve ser vista como um diálogo, que traz consigo uma crítica social, política e cultural, satirizando diversos acontecimentos que fazem parte do quotidiano de quem constrói um “*meme*” (Guerreiro & Machado Soares, 2016, p. 191).

Neste sentido, a construção de “*memes*” pressupõe “*interação com os participantes representativos e interativos*”, pretende “*registar histórias sociais e culturais nos contextos sociais*” assim como pretende, através do tom jocoso e humorístico, “*mostrar as ideologias sociais incorporadas* (Guerreiro & Machado Soares, 2016, p. 192)”.

Desta forma, o “*meme*” está vinculado à modificação de imagens e tal como foi desenvolvido ao longo deste relatório, a imagem pressupõe a existência de um agente que cria a imagem consoante a sua vontade e os seus valores. A análise de uma imagem deve ser feita cautelosamente, para isso, deve-se ter em atenção o autor da mesma, todavia, no caso dos “*memes*” o autor é geralmente anónimo. Por sua vez, é necessário detetar o espaço e o contexto em que se insere para melhor entender o conteúdo da criação imagética. Em contrapartida, apesar de o “*meme*” ter por base uma imagem, que é retirada do contexto real e passa por um processo de modificação, o público não sente a necessidade de se questionar sobre a veracidade da mesma, pelo facto da construção de um “*meme*” ser realizada de forma propositadamente simplista e, por isso, torna-se detetável para o observador que se trata de uma construção imagética que tem por base uma realidade diferente e alterada.

No ensino da História, o “*meme*” pode ser utilizado como recurso didático, entende-se que recurso didático “*é todo material utilizado como auxílio no ensino -*

*aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor aos seus alunos”* (Souza, 2007, p. 111). Durante o século XVI o papel do professor era de transmissor e expositor de conteúdo enquanto o papel dos alunos cingia-se a ouvir e memorizar o que o professor ensinava, sem qualquer reflexão. Também as utilizações de materiais didáticos não eram aceitas por unanimidade e, portanto, poucos eram os docentes que utilizavam materiais didáticos. Contudo, aqueles que utilizavam os materiais didáticos em sala de aula, apenas complementavam a exposição do professor.

No século XVIII, Rousseau considerava que a educação é um processo natural do desenvolvimento da criança e, portanto, passou a valorizar o jogo, o trabalho manual e a experiência empírica. A escola passa a valorizar os aspetos biológicos, o interesse, a espontaneidade, a criatividade no processo de ensino aprendizagem. Assim, os recursos didáticos são importantes na medida em que o aluno consegue assimilar os conteúdos através das fontes, permitindo que se desenvolva a criatividade e a habilidade de manusear os vários recursos. O recurso didático é encarado como um mediador no processo ensino-aprendizagem, em que aproxima o professor ao aluno e ao conhecimento. Todavia, cabe ao professor o papel de selecionar o melhor recurso didático a ser utilizado em sala de aula, de maneira que haja a construção de um conhecimento significativo. Deverá interligar o recurso didático com a matéria a lecionar sobretudo, em conjunto com os alunos deve proceder à crítica das fontes que foram utilizadas como material didático (Souza, 2007, pp. 110-114).

O “*meme*” nas aulas de História pode ser escolhido como recurso didático visto que os alunos estão familiarizados com a cultura digital e, por isso, a familiarização leva a que os alunos participem de uma linguagem digital comum entre professor e aluno. Por sua vez, a construção de “*memes*” implica a construção de uma mensagem, que deve ser desvendada pelo discente, assim como a mesma imagem pode dar origem a vários “*memes*” e, por isso, leva a que o aluno estimule e desenvolva o espírito crítico. Por outro lado, a construção de “*memes*” na disciplina de História pode ser realizada pelos alunos, e portanto, o professor deixa de ter o papel principal na difusão do conhecimento. O aluno passa a ser o agente principal do conhecimento com a criação de “*memes*” e através deles, pretende-se que desenvolva a capacidade crítica, a criatividade através da interligação dos conhecimentos aferidos (Silva D. L., 2019, pp. 175-176). As criações de caricaturas digitais dão ao aluno a oportunidade de serem criativos e críticos, todavia o objetivo não é

evidenciar que os “*memes*” devam ser considerados um dos principais recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula. Assim sendo, o objetivo deste subcapítulo é salientar a importância deste recurso enriquecedor no processo ensino-aprendizagem, particularmente quando são realizados pelos discentes.

### **1.7. A caricatura como fonte histórica: potencialidades e limitações**

*“Agarrar a imagem não é fácil. Multifacetada e polivalente – concreta e abstrata, icónica e racionalizada, eficaz e mágica, estática e denotativa, funcional e incontrolável -, ela escapa-se às visões analíticas, às grelhas quantificadoras, à matematização”.*

**(Calado, 1994, pp. 19-20)**

A caricatura segundo o autor Pedro León Zapata “*es un arte, porque es un arte gráfico, porque es también arte literario y porque es también una expresión artística del pensamiento*”. Neste sentido a caricatura constituiu uma expressão artística e racional que é construída tendo por base a realidade. Assim, tem o propósito de fazer rir, exagerar, enaltecer algumas características, assim como pretende que o público possa refletir, problematizar, opinar, denunciar e censurar.

O autor Julio Aróstegui afirma que as caricaturas que são criadas no decorrer de uma época são consideradas fontes primárias devido a ser uma fonte direta, visto que é possível aceder em primeira mão a características sociais, políticas entre outras a partir do desenho satírico. Todavia, o mesmo autor afirma que as caricaturas que são feitas a posteriori do tempo em que se desenrola a crítica são fontes secundárias. Por sua vez, a caricatura tem uma intencionalidade subjacente e, por isso, constituem uma fonte histórica que testemunha a cultura e a realidade, ou parte dela. O testemunho da realidade chegamos através de uma imagem e, por isso, é necessário saber ler a imagem e avaliar o conteúdo presente no objeto satírico.

Segundo Peter Burke, a crítica de imagens constitui uma atividade pouco frequente em comparação com a crítica de fontes escritas, que desde cedo constituiu uma parte fundamental da formação dos historiadores (Borregales, 2017, p. 121). Neste sentido, a caricatura é considerada um veículo de representação social, cultural e moral e, por isso, deve ser alvo de uma investigação. Todavia, a caricatura encontra-se ao serviço da política

e do humor, que é também um mecanismo de expressão social. Segundo o mesmo autor a caricatura deve ser analisada tendo em conta os elementos de alcance social, o seu contexto de produção, os seus destinatários, os discursos que a imagem pretende passar visto que a imagem é um discurso, assim como deve-se tentar descobrir o que está oculto na imagem satírica.

A caricatura como fonte histórica deve ser analisada, interpretada, de forma que se encontrem as potencialidades e as limitações que representam enquanto recurso didático a ser utilizado nas aulas de História. Neste sentido, o autor Schibelinski propõe que a caricatura deve ser analisada segundo cinco parâmetros, sendo que em primeiro lugar deve-se investigar sobre o contexto em que é produzida, de maneira que o aluno se familiarize com o contexto social, político e económico para que entenda o alcance da mensagem. Seguidamente, o autor propõe que o aluno e professor em parceria, desvendem as motivações intrínsecas ao caricaturista, que levou à criação da sátira. Deste modo, ao serem detetadas as motivações do indivíduo que segura o lápis e constrói a imagem, serão detetadas as suas ideologias, assim como será perceptível a influência do mesmo na arte que produz. Por sua vez, o passo seguinte vem a complementar o anterior, visto que o autor propõe que deva ser realizada uma investigação sobre os jornais em que foram realizadas, as publicações e as orientações políticas do caricaturista. De seguida, deve-se procurar saber a que público se destina e, por fim, o autor afirma que, deverá existir uma investigação sobre o posicionamento político dos artistas, visto que a caricatura se encontra ao serviço da política e desenvolveu-se através dela, principalmente nos momentos nefastos da história, onde foi visível o seu papel nos diversos contextos, sejam eles, políticos, económicos, culturais e até mesmo religiosos (Lopes L. S., 2020, p. 52).

Para além da proposta de análise do autor Schibelinski, como foi explorado anteriormente, também é possível através do método de análise desenvolvido por Erwin Panofsky através da obra *Estudos em Iconologia*, em que apresenta uma proposta de análise das fontes de cariz iconográfico, aplicar ao estudo e análise de caricaturas, visto que a caricatura se trata de uma imagem que possui um diálogo. Com o método de Erwin Panofsky a crítica da fonte pressupõe que a fonte seja analisada, de forma gradual, aumentando o grau de complexidade (Santos P. G., 2020, p. 33). Como vimos, o primeiro nível intitula-se de pré-iconográfico, visto que, num primeiro momento, o objetivo é que a

análise seja descrever as formas, as cores, os gestos e o posicionamento das personagens. (Santos P. G., 2020, p. 34).

Após a leitura dos pormenores do objeto iconográfico será possível a passagem para o nível iconográfico, em que se pretende desvendar os motivos inerentes ao artista que levou à criação do objeto artístico assim como pretende-se descobrir a mensagem que cada elemento reconhecido e identificado no objeto iconográfico a ser alvo de crítica (Santos P. G., 2020, p. 34).

O último nível é o nível mais complexo, e portanto, o historiador/aluno deve procurar estabelecer, através dos elementos identificados, pontos de vista culturais, sociais e políticos. Assim, este nível é considerado o mais complexo devido a que o historiador/aluno possua um conhecimento significativo sobre a obra. (Santos P. G., 2020, p. 35).

A caricatura como recurso didático é uma opção metodológica de relevância, visto que a análise de imagens satíricas, pressupõe o desenvolvimento de competências de análise e interpretação, de forma a construir-se o conhecimento histórico. Através da análise de caricaturas o aluno compreende que existem diferentes leituras e perceções de uma imagem, que aparentemente é explícita, todavia apresenta várias características implícitas que devem ser descobertas. Por sua vez, o aluno quando questiona a fonte adquire a consciência do papel do historiador, assim como desenvolve a capacidade crítica aliada à literacia visual (Oliveira, 2019, p. 21).

Em contrapartida, o docente deve ter alguns cuidados quando utiliza e seleciona a caricatura como recurso didático. Maria Céu de Melo afirma que *“algumas dessas técnicas persuasivas que devem ser contempladas nos procedimentos didáticos dos professores: Simbolismo: Os autores gráficos utilizam objetos comuns ou símbolos como representações de ideias ou conceitos que uma matriz cultural comum permite serem reconhecidos pelos leitores. (...) Exagero: (...) os artistas exageram certas características das pessoas e dos objetos de modo a defender uma certa ideia ou sentimento. (...) Legenda: Os artistas legendam frequentemente pessoas e ou objetos para esclarecer mais exatamente o que querem dizer. (...) Analogia: Os artistas estabelecem relações ou características semelhantes em pessoas/objetos de natureza diferente, ou fazendo associações entre temas ou situações complexas com outras mais familiares. (...) Ironia:*

*É uma figura de retórica pela qual se diz o contrário do que se quer dizer, e que é usada para ressaltar e/ou criar certos efeitos humorísticos” (Melo, 2008, pp. 171-172).*

Deste modo, as limitações da caricatura enquanto recurso didático prendem pelo facto de ser um objeto artístico em que são privilegiados o exagero e a ironia e, portanto, o aluno através da crítica da fonte deverá entender os trocadilhos provocados através das imagens. Também outras das limitações enquanto recurso didático é o facto de a caricatura ser criada em determinado contexto, que o aluno pode ou não conhecer, e por vezes alguns detalhes que o caricaturista passa para o papel são de difícil entendimento devido ao grau de distanciamento do aluno para com a fonte. A par da dificuldade de entendimento do conteúdo da imagem satírica provocada pelo desconhecimento do contexto histórico em que se insere, deveremos levar em consideração que a caricatura é produzida por indivíduo, que tem as suas convicções e ideologias e, por isso, o objeto artístico não é uma fonte imparcial.

### **1.8. A caricatura nos manuais escolares**

Neste subcapítulo pretende-se analisar três manuais escolares de 9.º ano de maneira a aferir se as caricaturas são selecionadas com regularidade pelas editoras, assim como pretendemos analisar as propostas de análise em cada manual e perceber se existiu evolução ao longo dos manuais escolares publicados. O manual de 9.º ano adotado na escola onde decorreu o estágio foi *Novo Viva a História* da autoria da Cristina Maia, Cláudia Pinto Ribeiro e Isabel Afonso (Maia , Pinto Ribeiro, & Afonso, 2021). Neste manual escolar encontramos cerca de dezanove caricaturas divididas tendo em conta os domínios e os subdomínios segundo as aprendizagens essenciais.

No primeiro subdomínio, intitulado *Apogeu e declínio da influência europeia*, foi selecionado um cartaz alusivo à entrada de Portugal na 1.ª Guerra Mundial (Maia , Pinto Ribeiro, & Afonso, 2021, p. 25). Apesar da inexistência de autor, este cartaz de propaganda representa duas aves, uma apresentada de cor negra, e outra de cor branca, que representa Portugal, e que tenta salvaguardar os seus ovos, isto é, as “*suas colónias*”, da interferência dos outros países europeus. Esta caricatura vem acompanhada de uma frase que auxilia o aluno na análise da fonte (consultar tabela 1). Apesar de não existir nenhum exercício direcionado para a análise da imagem, foi criado um exercício em que os alunos devem procurar responder à questão “*A 1. Guerra Mundial foi uma guerra curta e fulminante?*”,

tendo por base todos os documentos disponíveis nas páginas referentes. Todavia, a análise concreta desta fonte poderia ter sido uma estratégia implementada pela editora. Na Tabela 1 é possível aferir a um conjunto de informações fruto da análise do manual escolar “*Novo Viva a História*” do 9º ano.

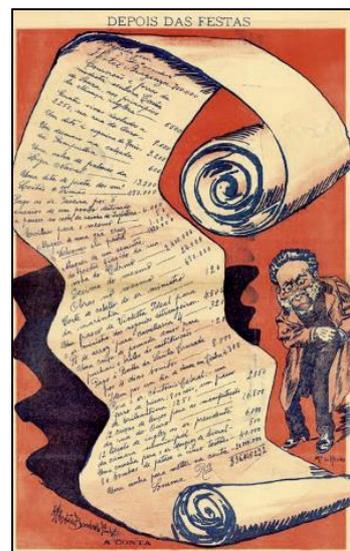
**Tabela 1. A caricatura no manual escolar “Novo Viva a História” (2021)**

Domínio	Subdomínio	Nº	Tipologia	Assunto	Ilustrações
1. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX	A) Apogeu e declínio da influência europeia	1	Imagem	Cartaz alusivo à entrada de Portugal na 1.ª Guerra Mundial.	
	B) As transformações políticas, económicas, sociais e culturais	3	Imagem	<p>Cartaz de 1920 “<i>Viva o Outubro Vermelho no Mundo Vermelho</i>”;</p> <p>Cartaz alemão contra os bolcheviques (1919);</p> <p>O presidente Wilson apresenta um ramo de oliveira da SDN à pomba da paz;</p>	  

C) Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar

8 Imagem

Caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro a criticar os gastos da família real (A *Paródia*, 1905);



Portugal e as colónias (Rafael Bordalo Pinheiro, em A *Paródia*, 1902);



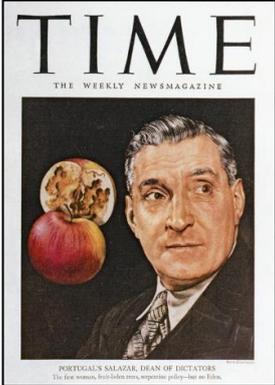
Lei da Separação da Igreja do Estado;



Afonso Costa "asfixia" os frades;



			<p>Caricatura intitulada o <i>inverno do Zé</i>;</p> <p><i>Zé Povinho</i> a erguer a bandeira de Portugal;</p> <p><i>O Zé e os Messias</i>: Bernardino Machado e João Franco;</p> <p>Descontentamento da 1.<sup>a</sup> República;</p>	   
<p><b>2. Da Grande Depressão à 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial</b></p>	<p>D) Crise, ditaduras e democracia na década de 1930</p>	<p>3</p>	<p>Imagem</p> <p>A mundialização da crise;</p>	

				<p>“Hitler, Senhor da Europa “(caricatura de Derso e de Kelen, jornal britânico, 1938);</p> <p>Apelo ao voto comunista (1936);</p>	 
E) A 2.ª Guerra Mundial: Violência e reconstrução	1	1	Imagem	Cartaz de propaganda dos Aliados;	
3. Do segundo após-guerra aos anos de 1980	F) A Guerra Fria	2	Imagem	<p>Portugal: até que ponto o melhor é mau? (Capa da revista Time, 22 julho de 1946);</p> <p>O estilo de vida americano (consumismo);</p>	 

4. O após-Guerra Fria e a Globalização	G) Estabilidade e instabilidade num mundo bipolar	1	Imagem	Caricatura de António (integração de Portugal na CEE).	
<b>Total: 19 caricaturas</b>					

De acordo com as informações, este manual selecionou dezanove caricaturas, o que corresponde a 7,1% das imagens que fazem parte do manual. É no domínio *A Europa e o Mundo no Limiar do século XX* que é possível encontrar um maior número de caricaturas, contando com catorze caricaturas. No subdomínio *Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar* existe um maior investimento na seleção de caricaturas, visto que apresentam oito caricaturas, na sua maioria são da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, tendo sido um dos ilustradores mais importantes, como foi referido anteriormente, durante o final do século XIX em Portugal. A seleção das caricaturas neste subdomínio vem acompanhado, na sua maioria pela data da publicação e pelo autor da mesma, todavia uma das lacunas apresentadas no manual adotado prende-se com o facto de muitas das obras não serem datadas nem ser conhecido o seu autor. Um dos exemplos da ausência de data e de autor é visível no domínio *O após-Guerra Fria e a Globalização*, em que é apresentada uma caricatura da autoria de António Moreira Antunes, simbolizando a integração de Portugal na CEE (Maia , Pinto Ribeiro, & Afonso, 2021, p. 205). Todavia, esta caricatura não se torna útil devido à falta de elementos cruciais para o seu entendimento, principalmente a ausência da data de publicação e alusão ao *Zé Povinho*. Por sua vez, a legenda apresentada pelo manual “*Caricatura de António (integração de Portugal na CEE)*” não refere com clareza o autor da obra, o que seria importante devido ao trabalho que desenvolveu enquanto cartoonista desde 1974<sup>1</sup> (Maia , Pinto Ribeiro, & Afonso, Novo Viva a História!, 2021, p. 205). No subdomínio *Guerra fria* incluímos como caricatura a imagem em que satiriza o estilo de vida americano (Maia , Pinto Ribeiro, & Afonso, Novo Viva a História!, 2021, p. 160). Apesar de incluirmos esta imagem como caricatura, ela é uma escultura

---

<sup>1</sup> António Antunes | CNAP - Galeria de Arte de Lisboa (consultado em 25/09/2022)

realista do artista Duane Hanson intitulada “*Supermarket shopper*”<sup>2</sup> de 1970. Apesar de ser uma escultura, também assume características de uma caricatura e, por isso, foi integrada na contagem. Esta imagem carece de uma legenda adequada, isto é, no manual a legenda escolhida foi “ *O estilo de vida americano-consumismo*”. Neste sentido, o manual poderia ter optado por referir na legenda o autor, a data e o título original da obra.

A grande variedade de caricaturas que se encontram no manual escolar adotado levou-nos a investigar sobre as propostas de exercícios apresentados pelo manual.

- Análise de vários documentos, entre os quais caricaturas (exemplo: *Agora, com base nas fontes e no que aprendeste descreve, em cerca de cinco parágrafos, a Revolução de Outubro de 1917*. Página 39)
- Explicar os conteúdos lecionados com base nas *caricaturas* (exemplo: *A família real contribuía para o défice da economia portuguesa? F2- argumenta* (página 67); *Como reagiu o país à divisão da África na Conferência de Berlim? F3 da página 67; Que medidas tomaram os governos da República para laicizar o Estado? F3 da página 69*).
- Análise da caricatura e do significado da mesma (exemplo: *Que significado atribuis à fonte? F5 da página 89*).

Neste sentido, as propostas de exercícios apresentadas pelo manual escolar, pretendem que o aluno obtenha o conhecimento através delas, e portanto, exige que o aluno analise a imagem e conseqüentemente desenvolva a literacia visual. Apesar das propostas de análise não exigirem uma análise exaustiva da fonte iconográfica, estes exercícios orientam o aluno, e impulsionam o professor a desenvolver uma análise mais aprofundada em sala de aula. Após a análise das várias propostas do manual face às caricaturas, compreendemos concluímos que dez caricaturas apresentadas no manual, o que corresponde a 53% do número de caricaturas existentes, não foram objetos diretos de exercícios interpretativos. Enquanto nove caricaturas, o que corresponde a 47,3% do número total de caricaturas, foram objetos diretos de um exercício interpretativo, ainda que as propostas de análise sejam bastante simplistas. Assim, as caricaturas seleccionadas no

---

<sup>2</sup> [Supermercado Shopper - Linha do tempo da história da arte \(weebly.com\)](http://weebly.com); (consultado a 25/09/2022)

manual constituem uma base fundamental para as aulas de História, todavia, a crítica das fontes deve ir além das propostas de análise apresentadas no manual escolar.

Por outro lado, procuramos analisar o número de imagens que compõem o manual, com o objetivo de realizarmos uma comparação entre o número de imagens escolhidas e o número de caricaturas selecionadas.

**Tabela 2. Número total de imagens presentes no manual escolar “Novo Viva a História” (2021)**

Domínio	Subdomínio	Número de imagens
<b>1. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX</b>	A) Apogeu e declínio da influência europeia	26
	B) As transformações políticas, económicas, sociais e culturais	56
	C) Portugal: da 1. <sup>a</sup> República à Ditadura militar	18
<b>2. Da Grande Depressão à 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial</b>	D) Crise, ditaduras e democracia na década de 1930	53
	E) A 2. <sup>a</sup> Guerra Mundial: Violência e reconstrução	15
<b>3. Do segundo após-guerra aos anos de 1980</b>	F) A Guerra Fria	85
<b>4. O após- Guerra Fria e a Globalização</b>	G) Estabilidade e instabilidade num mundo bipolar	12

Através da **tabela 2** podemos concluir:

- O manual escolar adotado é composto por duzentas e sessenta e cinco imagens, sendo que dezanove são caricaturas, o que corresponde, como vimos a 7,1% do total das imagens.
- O subdomínio “*Apogeu e declínio da influência europeia*” é composto por vinte e seis imagens, sendo que apenas conta com a presença de uma caricatura, correspondendo a 4% do número total das imagens neste subdomínio.
- No subdomínio “*As transformações políticas, económicas, sociais e culturais*” é composto por cinquenta e seis imagens, no entanto apenas 5,3% do número total de imagens neste subdomínio são caricaturas.

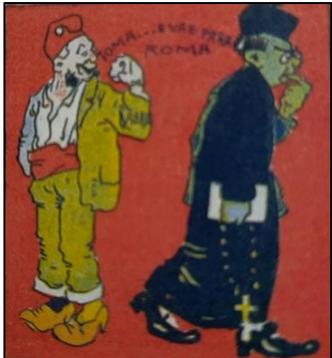
- Relativamente ao subdomínio **“Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar”** temos a presença de dezoito imagens. Neste subdomínio em particular, o número de caricaturas é o maior, o que representa 44,44% do número total de imagens.
- Tendo em conta o subdomínio **“Crise, ditaduras e democracia na década de 1930”** é composto por cinquenta e três imagens, sendo que 6% das imagens selecionadas são caricaturas.
- No subdomínio **“A 2.ª Guerra Mundial: Violência e reconstrução”** existem onze imagens na totalidade, e apenas uma imagem é uma caricatura, o que corresponde a 9% do número total das imagens que foram selecionadas neste subdomínio.
- No subdomínio **“A Guerra Fria”** é onde existe uma maior discrepância, visto que é composto por oitenta e três imagens. Apesar do elevado número de imagens selecionadas neste subdomínio, apenas 1% do número total de imagens relativamente a este subdomínio são caricaturas.
- O último subdomínio **“Estabilidade e instabilidade num mundo bipolar”** tem doze imagens, sendo que 8,3% representa o número de caricaturas existentes.

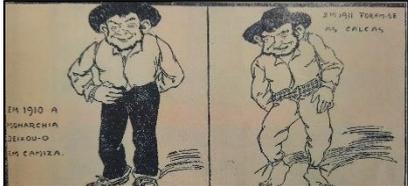
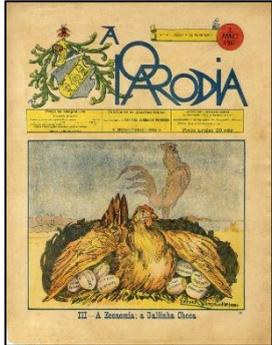
Posto isto, após a análise detalhada do número de imagens e da comparação para com o número de caricaturas existentes, compreendemos que o número de caricaturas é muito reduzido tendo em conta o número de imagens, que geralmente é de cariz ilustrativo. Também fruto da análise das propostas apresentadas pela editora compreendemos que os questionários apresentados neste manual em específico são algo redutoras. Também a nossa pesquisa se pautou pela análise de manuais escolares mais antigos de maneira a realizarmos uma comparação, tendo em conta o número de caricaturas que foram selecionadas e os seus autores, bem como as propostas de análise das diversas caricaturas e o número total de imagens que cada manual é constituído.

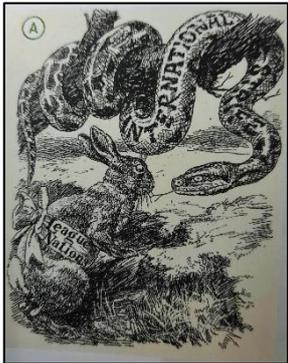
Tabela 3. A caricatura no manual escolar “Viva a História” (2008)

Domínio	Subdomínio	Nº	Tipologia	Assunto	Ilustrações
1. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX	A) Apogeu e declínio da influência europeia	4	Imagem	<p>“Ultimato inglês” (gravura de Rafael Bordalo Pinheiro);</p> <p>Caricatura sobre a luta entre impérios;</p> <p>Cartaz políticos alemão e francês sobre a aliança entente e o domínio alemão.</p>	

	<p>B) Portugal: da 1.<sup>a</sup> República à Ditadura militar</p>	<p>14 Imagem</p>	<p>Caricatura do Conde Burnay, banqueiro inglês (A <i>Paródia</i>, 1901);</p> <p>“<i>Portugal e as colónias</i>” (Rafael Bordalo Pinheiro, em A <i>Paródia</i>, 1902);</p> <p>Dificuldades do orçamento;</p> <p>Afonso Costa e as novas leis publicadas na 1.<sup>a</sup> República;</p> <p>“<i>O inverno do Zé</i>”;</p> <p>Caricatura de Afonso Costa a “asfixiar” os frades;</p>	     
--	--	------------------	---	--

				<p>O Zé Povinho a erguer a bandeira de Portugal;</p> <p>Caricatura anticlerical;</p> <p>Zé Povinho conversa com a “República”;</p> <p>“Salazar Salvador da Pátria”;</p>	   
--	--	--	--	---	--

				<p>O <i>Zé Povinho</i> e a sobrecarga de impostos;</p> <p>Banda desenhada “<i>Os progressos da política moderna</i>” (Zé Povinho sofre com as medidas da 1.ª República).</p> <p>“<i>A grande burra</i>”(1900);</p> <p>“<i>A galinha choca</i>” (1900);</p>	   
C)	Sociedade e cultura num Mundo em mudança	0	-----	-----	-----

2. Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial	D) A Grande crise do capitalismo nos anos 30	1	Imagem	“A crise” (caricatura alemã de T. Heine, 1941).	
	E) Regimes ditatoriais na Europa	1	Imagem	A ideologia fascista (o fracasso da Sociedade das Nações, representado pelo coelho, frente à ameaça internacional, simbolizando a cobra).	
	F) A 2.ª Guerra Mundial	0	-----	-----	-----
3. Do segundo pós-guerra aos anos 80	G) O Mundo saído da Guerra	1	Imagem	Cartaz anticomunista.	
	H) As transformações do mundo contemporâneo	0	-----	-----	-----

	I) Portugal: do autoritarism o à democracia	1	Imagem	“Zé Povinho saúde Spínola” (caricatura de Santana).	
<b>Total: 22 caricaturas</b>					

O Manual *Viva a História de 9º ano* do ano 2008 conta com a presença de vinte e duas caricaturas na totalidade, o que corresponde a 5,7% das trezentas e oitenta e uma imagem que fazem parte do manual (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008). Tal como no manual anterior, o subdomínio *Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar* apresenta o maior número de caricaturas selecionadas pela editora, sendo dezasseis. Deste modo, a maioria das caricaturas selecionadas estão referenciadas a data e o autor. Neste subdomínio o autor de referência é Rafael Bordalo Pinheiro, pela sua extensa obra, criada durante o final do século XIX. Igualmente algumas caricaturas selecionadas neste manual, estão presentes no manual adotado *Novo Viva a História*, nomeadamente a caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro, publicado em *A Paródia* em 1902, em que representa Portugal e as Colónias (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008, p. 41). Por sua vez, também existem caricaturas, representando Afonso Costa e as novas leis da República, que apesar de não ser a mesma caricatura exposta no manual adotado *Novo Viva a História*, o objetivo da caricatura é similar (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008, p. 43). Neste manual escolar temos a presença da figura célebre do Zé Povinho, criada por Rafael Bordalo Pinheiro em *A Lanterna Mágica* em 1875. Por sua vez, a figura célebre *O Zé Povinho* aparece várias vezes, assumindo diversas vertentes, como por exemplo *O inverno do Zé* (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008, p. 47); *O Zé Povinho* e a sobrecarga de impostos (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008, p. 52); Banda desenhada “*Os progressos da política moderna*” em que é demonstrado a situação penosa do Zé Povinho com a 1ª República (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008, p. 53). Deste

modo, as caricaturas selecionadas neste manual escolar constituem fontes históricas preciosas, que permitem uma análise diversificada dos temas, em especial do subdomínio *Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar* visto que é o subdomínio com o maior número de caricaturas. Relativamente ao número de caricaturas utilizadas nos outros domínios, são menores, e em alguns casos, como é possível conferir através dos dados sistematizados na Tabela 3, não existem caricaturas, nomeadamente nos subdomínios *Sociedade e cultura num Mundo em mudança*, *A 2.ª Guerra Mundial* e *As transformações do mundo contemporâneo*.

Relativamente às questões presentes no manual escolar em relação às caricaturas aferimos:

- Interpretação e análise de uma caricatura (exemplo: Como é que a imagem B do doc.3 apresenta a resolução do conflito? Página 17).
- Interpretação e análise de uma caricatura em conjunto com outro documento iconográfico (exemplo: Que área geográfica disputavam Portugal e a Inglaterra na questão do “*mapa cor-de-rosa*”? página 17).
- Comparação entre duas caricaturas que apresentam duas mensagens distintas (exemplo: Como é que os cartazes do doc.3 mostram que qualquer antagonismo podia desencadear um grave conflito internacional? Justifica a tua resposta. Página 19)

Neste sentido, este manual apresenta questões muito objetivas e diversificadas, e por isso, a análise da caricatura é mais aprofundada. Deste modo, o manual é composto por elevado número de caricaturas, pretendendo que o aluno obtenha a informação através da reflexão e da crítica das mesmas. Por sua vez, as construções das perguntas de forma objetiva permitem ao aluno focar-se em determinados aspetos, assim como facilita obtenção do conhecimento de forma orientada por parte do aluno. Assim, as perguntas propostas pelos editores do manual escolar pretendem que a análise da fonte seja realizada de forma gradual (exemplos: Que novas leis foram estabelecidas pela 1.ª República (doc.3)?; Como foi vista a obrigatoriedade do registo civil pela igreja (doc. 3A); Como caracteriza a ação da 1.ª República face à igreja (doc.3), (Maia & Paulos Brandão, *Viva a História!*, 2008, p. 43). Posto isto, este manual escolar inter-relaciona fontes iconográficas, nomeadamente a caricatura com fontes escritas para que os alunos analisem as duas em

simultâneo. Desta forma, a variedade de caricaturas selecionadas e as propostas de análise sugeridas pelos editores torna-se possível desenvolver competências de análise de documentos históricos iconográficos. Neste sentido, foi possível aferirmos que quinze caricaturas, o que corresponde 68% do número total, foi objeto direto de interpretação, através de perguntas diretas e objetivas, como referi anteriormente. Por outro lado, sete caricaturas, correspondendo a 32% da totalidade, não foi objeto direto de interpretação.

Relativamente aos questionários criados para que os alunos pudessem analisar criticamente a caricatura estavam bem desenvolvidos. Comparativamente com o manual *Novo Viva a História* houve uma maior preocupação por parte dos editores de criarem questionários mais complexos, todavia sete das caricaturas poderiam ter surgido com um questionário de apoio.

Por outro lado, a nossa pesquisa passou pela análise detalhada do número de imagens na sua totalidade, para que fosse possível existir uma comparação entre o número de imagens e o número de caricaturas selecionadas.

**Tabela 4. Número total de imagens presentes no manual escolar “Viva a História” (2008)**

<b>Domínio</b>	<b>Subdomínio</b>	<b>Número de imagens</b>
<b>1. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX</b>	A) Apogeu e declínio da influência europeia	48
	B) Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar	42
	C) Sociedade e cultura num Mundo em mudança	54
<b>2. Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial</b>	D) A Grande crise do capitalismo nos anos 30	26
	E) Regimes ditatoriais na Europa	45
	F) A 2.ª Guerra Mundial	38
<b>3. Do segundo após-guerra aos anos 80</b>	G) O Mundo saído da Guerra	16

	H) As transformações do mundo contemporâneo	69
	H) Portugal: do autoritarismo à democracia	43

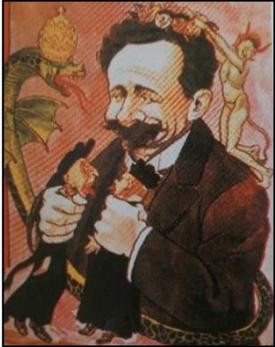
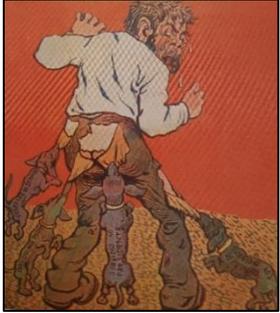
Através da tabela 4 aferimos que:

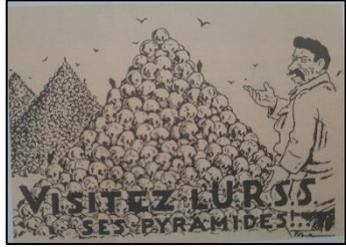
- O manual “*Viva a História*” é constituído por trezentas e oitenta e uma imagens, sendo que 5,7% são caricaturas.
- O subdomínio “*Apogeu e declínio da influência europeia*” é composto por quarenta e oito imagens. Destas imagens 8,3% são caricaturas, o que responde a quatro imagens.
- Também o subdomínio “*Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar*” tem quarenta e duas imagens, sendo que catorze são caricaturas, correspondendo a 33,3% do número total de caricaturas. Deste modo, este subdomínio é aquele que conta com o maior número de caricaturas. Em comparação com o manual “*Novo Viva a História*”, ambos tem um grande número de caricaturas presentes.
- Relativamente ao subdomínio “*Sociedade e cultura num mundo em mudança*” existem cinquenta e quatro imagens. Apesar do elevado número de imagens, este subdomínio não conta com a presença de caricaturas. O mesmo se repete no subdomínio “*A 2.ª Guerra Mundial*” que tem trinta e duas imagens, assim como o subdomínio “*As transformações do mundo contemporâneo*” em que temos sessenta e nove imagens, todavia não existem caricaturas.
- Por sua vez no subdomínio “*A Grande crise do capitalismo nos anos 30*” encontramos vinte e seis imagens e cerca de 4% correspondem a caricaturas.
- O subdomínio “*Regimes ditatoriais na Europa*” tem quarenta e cinco imagens, porém o número de caricaturas selecionadas é reduzido, correspondendo a 2,2%. O mesmo se repete no subdomínio “*O Mundo saído da Guerra*” em que foram selecionadas dezasseis imagens, no entanto o número de caricaturas selecionadas correspondem a 6,25%.
- Posto isto, o número de caricaturas selecionadas neste manual segundo os subdomínios é reduzido, à exceção do subdomínio “*Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar*” em que foram escolhidas várias caricaturas de excelente qualidade,

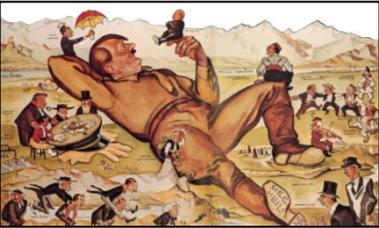
bem como foram criadas questões adequadas às mesmas. Porém, este manual apresenta falhas noutros domínios, devido à inexistência de caricaturas e pela excessiva escolha de imagens para fins ilustrativos. Posto isto, a substituição de imagens ilustrativas por documentos que permitissem a análise crítica como o principal meio para se obter o conhecimento enriqueceria o manual.

**Tabela 5. A caricatura no manual escolar “Novo Clube de História” (2005)**

Domínio	Subdomínio	Nº	Tipologia	Assunto	Ilustrações
1. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX	A) Apogeu e declínio da influência europeia	3	Imagem	<p>Caricatura representando a partilha da China pelas potências europeias;</p> <p>Caricatura sobre o tratado de delimitação da fronteira de Moçambique, feito entre Inglaterra e Portugal (Rafael Bordalo Pinheiro em <i>O António Maria</i> 1881);</p> <p>Caricatura sobre a desagregação do Império Otomano.</p>	

	<p>B) A Revolução Soviética</p>	<p>1</p>	<p>Imagem</p>	<p>Rússia czarista durante a 1.ª Guerra Mundial.</p>	
	<p>C) Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar</p>	<p>4</p>	<p>Imagem</p>	<p>Governo provisório (1910) ilustração da época;</p> <p>A política anticlerical de Afonso Costa;</p> <p>Zé Povinho (o jornal <i>O Zé</i>, 1917);</p>	  

				Aumento dos preços (revista <i>Ilustração Portuguesa</i> , 1920).	
	D) Sociedade e cultura num mundo em mudança	0	-----	-----	-----
<b>2. Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial</b>	E) A Grande crise do capitalismo nos anos 30	0	-----	-----	-----
	F) Regimes ditatoriais na Europa	2	Imagem	Salazar, <i>o salvador da pátria</i> ;  Violência estalinista (1930).	  

	G) A 2. <sup>a</sup> Guerra Mundial	1	Imagem	Hitler, “ <i>Senhor da Europa</i> ” (caricatura americana de 1938).	
3. Do segundo após-guerra aos anos 80	H) O Mundo saído da Guerra	1	Imagem	A formação da Nato (1951- caricatura soviética).	
	I) As transformações do mundo contemporâneo	0	-----	-----	-----
	J) Portugal: do autoritarismo à democracia	0	-----	-----	-----
<b>Total: 12 caricaturas</b>					

O manual escolar *Novo Clube de História 9* do ano de 2005, apresenta doze caricaturas, o que corresponde a 6,12% do número total de imagens (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005). Novamente o subdomínio em que existe um maior investimento na seleção de caricaturas é *Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar*. Tal como os dois outros manuais que foram analisados anteriormente, o autor de referência das caricaturas neste subdomínio é Rafael Bordalo Pinheiro. Apesar de existir um número bastante inferior

de caricaturas, em comparação com os outros manuais mais recentes, este utiliza algumas caricaturas que não foram selecionadas nos anteriores como por exemplo, no domínio *Apogeu e declínio da influência europeia* foi selecionado uma caricatura onde é representado a partilha da China pelas potências europeias (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005, p. 18). Todavia, uma das limitações apresentada neste manual escolar prende-se com a ausência da data e do autor da caricatura, que é fundamental para que os alunos consigam fazer uma análise crítica aprofundada. Outra das caricaturas incluídas, que não foi selecionada nos manuais escolares anteriormente analisados, foi o tratado de delimitação da fronteira de Moçambique, feito entre Inglaterra e Portugal, da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, tendo sido publicado em “*O António Maria*” em 1881 (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005, p. 22). Também foi escolhida a caricatura sobre a desagregação do império Otomano, que não integra nos manuais que foram analisados, no entanto carece do ano da publicação e do autor (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005, p. 24).

Por outro lado, algumas caricaturas existentes neste manual escolar também foram escolhidas e selecionadas nos manuais escolares analisados anteriormente, como por exemplo a ilustração da época sobre o governo provisório de 1910 (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005, p. 64), a caricatura de Afonso Costa (1871-1937), figura de destaque na 1.<sup>a</sup> República, esmagando a igreja, segundo a caricatura da época (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005, p. 66) e ainda a presença da figura célebre do *Zé Povinho* como vítima da exploração do governo republicano, publicado em 1917 no jornal *O Zé* (Almiro Neves, Maia, & Amaral, 2005, p. 68).

Por outro lado, em alguns subdomínios não existem caricaturas, como por exemplo o subdomínio *Sociedade e cultura num mundo em mudança, A Grande crise do capitalismo nos anos 30, As transformações do mundo contemporâneo, Portugal: do autoritarismo à democracia*.

Relativamente aos questionários propostos pelo manual escolar Novo Clube de História 9 aferimos:

- Para 91,6% das caricaturas selecionadas não foi criado questionários para a análise

- Questionários simplistas que não remetem para a consulta de fontes primárias, logo não estimulam o aluno a obter o conhecimento através da análise e reflexão das mesmas (exemplo: Indica as principais reformas implementadas pelos governos da 1.ª República. Página 71).
- As caricaturas selecionadas assumem um papel ilustrativo, visto que apenas existe a análise de uma caricatura. Neste sentido, o aluno absorve o conhecimento através de sinopses realizadas pelos editores.

Por sua vez, o nosso estudo passou pela análise do número total de imagens presentes no manual “*Novo Clube de História*” de maneira a compararmos com o número total de caricaturas existentes em cada subdomínio como é possível ver através da tabela 6.

**Tabela 6. Número total de imagens presentes no manual escolar “Novo Clube de História” (2005)**

<b>Domínio</b>	<b>Subdomínio</b>	<b>Número de imagens</b>
<b>1. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX</b>	A) Apogeu e declínio da influência europeia	43
	B) A Revolução Soviética	16
	C) Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar	20
	D) Sociedade e cultura num Mundo em mudança	34
<b>2. Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial</b>	E) A Grande crise do capitalismo nos anos 30	12
	F) Regimes ditatoriais na Europa	34
	G) A 2.ª Guerra Mundial	27
<b>3. Do segundo após-guerra aos anos 80</b>	H) O Mundo saído da Guerra	10
	I) As transformações do mundo contemporâneo	51
	J) Portugal: do autoritarismo à democracia	29

A partir da tabela 6 concluímos que:

- O manual escolar é constituído por cento e noventa e seis imagens, sendo que 6,12% são caricaturas.
- Tendo em conta o subdomínio “**Apogeu e declínio da influência europeia**” é constituído por quarenta e três imagens. Neste subdomínio 6,9% das imagens são caricaturas.
- Seguidamente o subdomínio “**A Revolução Soviética**” tem dezasseis imagens na totalidade, enquanto 6,25% das imagens neste subdomínio são caricaturas.
- Relativamente ao subdomínio “**Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar**” existem quatro caricaturas, o que corresponde a 20% do total de imagens seleccionadas neste subdomínio.
- No subdomínio “**Regimes ditatoriais na Europa**” existem trinta e quatro imagens, enquanto 5,8% são caricaturas. Também o subdomínio “**A 2.ª Guerra Mundial**” é constituído por vinte e sete imagens, sendo que 3,7% são caricaturas, bem como o subdomínio “**O Mundo saído da Guerra**” conta com a presença de uma caricatura, correspondendo a 10%.
- Através da tabela conferimos que existem subdomínios em que não existem caricaturas como por exemplo, o subdomínio “**Sociedade e cultura num Mundo em mudança**”, porém o número de imagens é bastante elevado, contando com trinta e quatro na totalidade. Do mesmo modo os subdomínios “**A Grande crise do capitalismo nos anos 30**”, “**As transformações do mundo contemporâneo**” e “**Portugal do autoritarismo à democracia**” não incluem caricaturas.
- Posto isto, este manual apresenta um défice de caricaturas seleccionadas comparativamente com o elevado número de imagens seleccionadas. A carência de caricaturas é visível através dos vários domínios em que são inexistentes ou através do número reduzido de caricaturas presentes em cada subdomínio. Neste sentido, este manual não privilegiou o uso de caricaturas, e por isso, as páginas são maioritariamente compostas por extensos textos, poucas imagens e alguns exercícios.
- As caricaturas seleccionadas constituem documentos históricos de valor inegável, visto que são fontes produzidas e publicadas na época. Porém, o aproveitamento das caricaturas seleccionadas, com vista ao desenvolvimento da capacidade crítica não foi

ponderado, devido ao facto de não ter existido um cuidado por parte dos editores, na construção de questionários direcionados às fontes históricas. Deste modo, a criação de questionários rigorosos viriam a enriquecer o manual escolar assim como impulsionariam para uma análise crítica detalhada. Deste modo, a ausência de propostas de análise por parte da editora segundo as caricaturas selecionadas tornam-nas unicamente ilustrativas. Por sua vez, o número de ilustrações neste manual escolar é bastante mais reduzido comparativamente com os manuais escolares anteriormente analisados.

## **2. “A inversão dos papéis, de aluno a professor”. A prática profissional e o contexto de intervenção**

*“Trata-se essencialmente na escola de trazer um olhar crítico às razões de aprender o que se aprende, às razões de aprender da forma como se aprende”.*

(De Roegiers & De Katele, 2004, p. 14)

### **2.1. “Escola Básica de Vila das Aves e a sua História”**

Desde tenra idade que conhecemos o Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, Vila das Aves, que resultou da unificação do Agrupamento Ave e da Escola Secundária D. Afonso Henriques. Nesta escola adquirimos os variados conhecimentos enquanto alunos, atualmente continuamos a nossa formação enquanto *“futuros professores”*. Por isso, uma parte deste capítulo será dedicada à história desta instituição, em que será traçado um quadro geral do que foi e do que é, na atualidade.

Esta instituição que abriu as suas portas para podermos realizar o estágio curricular trata-se de uma instituição do ensino básico e do ensino secundário. Situa-se no concelho de Santo Tirso tendo como limites os concelhos de Vila Nova de Famalicão e Guimarães.

Vila das Aves e as restantes freguesias à volta, S. Tomé de Negrelos, Rebordões, Roriz e Vila Nova do Campo, foram localidades privilegiadas pelo desenvolvimento fabril e pelo desenvolvimento de indústrias de plástico que permitiram às populações acederem facilmente a estes empregos, devido ao facto de não ser necessário formação profissional. Em contrapartida, segundo o Projeto Educativo (2018-2022) esta facilidade no acesso às várias estruturas industriais que rodeiam Vila das Aves, condicionou a mentalidade dos

pais, que ainda hoje não estimulam os seus filhos a continuarem o processo de escolarização.

Ao contarmos a história do Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques teremos inevitavelmente, de referir que a excelente qualidade do ensino se deve às distintas características dos cento e oitenta e seis docentes bem como dos assistentes operacionais contribuem para que este agrupamento tenha todas as condições para que os alunos desenvolvam as suas competências.

Relativamente aos alunos que estudam no Agrupamento de Escola D. Afonso Henriques são mil novecentos e oitenta e sete tendo em conta o Projeto Educativo realizado no ano 2018/2019, distribuídos por seis edifícios. O ensino pré-escolar detém cento e quarenta e cinco alunos, o primeiro ciclo é composto por trezentos e trinta e sete alunos, o segundo ciclo é formado por duzentos e quarenta e seis alunos, o terceiro ciclo é constituído por quinhentos e sessenta e um, o ensino secundário conta com quinhentos e setenta e quatro alunos, o EFA é constituído por vinte e cinco alunos. Este agrupamento tem cento e oitenta alunos inscritos nos cursos profissionais. Os alunos que integram esta instituição vêm na totalidade de Vila das Aves e de S. Tomé de Negrelos.

A Escola Básica de Vila das Aves está em funcionamento há vinte e sete anos, sendo identificado D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, como o patrono da instituição, e por isso existem atividades realizadas pelos alunos com o intuito de homenagear o patrono.

A escola Básica de Vila das Aves é, sem dúvida, uma escola com uma qualidade de ensino excecional, capaz de proporcionar a cada aluno um ensino adequado às suas necessidades. Uma das potencialidades desta instituição é o facto de terem optado por um ensino que privilegia uma maior proximidade do professor para com o aluno. É importante esta proximidade de professor e aluno, principalmente nas idades de transição, pois as crianças requerem uma maior atenção e um maior conforto por parte do professor que é visto pelos alunos mais novos como uma figura “paternal”.

## 2.2. “Pés a caminho” A experiência letiva

*“O conhecimento do conhecimento ... deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.*

(Morin, 2000, p. 31)

Em setembro de 2021 dei os primeiros passos na área do ensino de História ao ter iniciado o estágio na Escola Básica de Vila das Aves. Os primeiros dias de aulas foram desafiantes, visto que se iniciava um novo ciclo e, portanto, a sensação iminente de errar provocava inquietação. Havia uma mistura de sensações que me levavam a acreditar que seria um ano rico em aprendizagens e desafios. A frase proferida por Fernando Pessoa “*primeiro estranha-se, depois entranha-se*” define por completo a minha experiência enquanto professora estagiária. Inicialmente, a novidade trouxe a sensação de errar, todavia com a lecionação das aulas e o contacto com os alunos, o processo tornou-se leve e profundo.

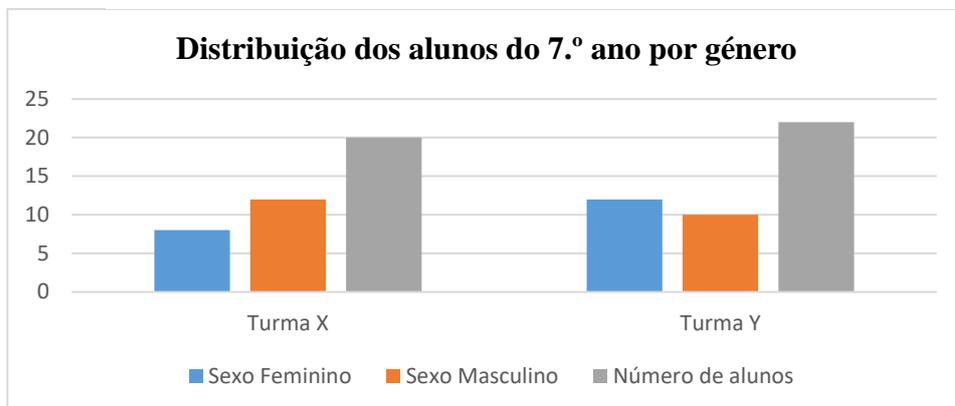
O presente capítulo pretende descrever a turma com quem trabalhamos ao longo do ano letivo 2021/2022 e demonstrar algumas estratégias de aprendizagens que foram postas em prática, com o objetivo de tornar o processo de ensino aprendizagem enriquecedor.

Ao longo deste ano letivo trabalhamos com duas turmas de 7.º ano de escolaridade e uma turma de 9.º ano de escolaridade. No total trabalhamos com sessenta e sete alunos com personalidades distintas, que por vários motivos levaram a que fossem adotadas estratégias diversas de maneira a que fosse possível desenvolverem as competências previstas. O estágio possibilitou-nos o contacto com os alunos e principalmente ensinou-nos a adaptar-nos tendo em conta as várias especificidades de cada aluno.

De seguida, iremos caracterizar as turmas com as quais trabalhamos ao longo deste ano letivo, iniciando pelas duas turmas do 7.º ano de escolaridade, e por último a turma do 9.º ano de escolaridade.

Relativamente ao 7.º ano de escolaridade trabalhamos com 42 alunos, distribuídos por duas turmas díspares a nível de resultados.

**Gráfico 1. Distribuição dos alunos do 7.º ano por género**

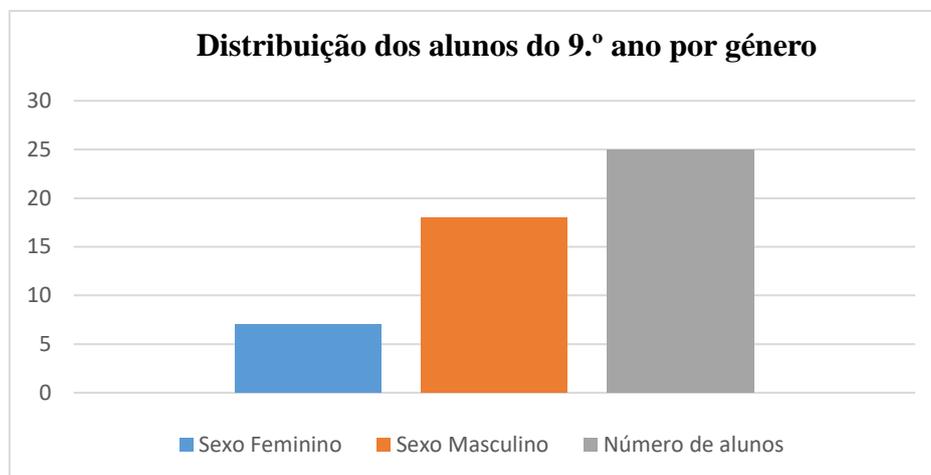


De maneira a manter o anonimato foi representado as duas turmas de 7.º ano como turma X e Y. Relativamente à turma X, esta é composta por 20 alunos, sendo que oito são do sexo feminino e doze são do sexo masculino. A turma X mostrou ser uma turma bastante agitada, pouco participativa e pouco interessada na aula. Desde o início do ano letivo foi necessário tomar as rédeas de maneira a manter a disciplina e a ordem na sala de aula. Reflexo da falta de atenção que um grande número de alunos apresentava, os resultados eram satisfatórios, à exceção de alguns alunos que obtinham classificações excelentes.

Em relação à turma Y, esta é composta por 22 alunos, sendo que doze pertencem ao sexo feminino e dez ao sexo masculino. A maior parte dos alunos que integram a turma Y era interessada, participativa e responsável. Durante as aulas, os alunos mostravam-se atentos e participavam sempre que fosse proposto um exercício, para além de que eram frequentes questões de esclarecimento de dúvidas, algo que por vezes era difícil gerir, devido ao facto de as aulas apenas terem a duração de 50 minutos. Apesar disso, foi sempre dada a oportunidade de o aluno se expressar e ver esclarecidas as suas dúvidas. Por fim, esta turma adquiriu um cantinho especial no coração, pelo carinho que sempre nos foi demonstrado desde o início do ano letivo, pela forma de estarem em sala de aula e, especialmente, por terem contribuído para que as aulas fossem dinâmicas.

Relativamente à turma de 9.º ano de escolaridade, trabalhamos com 25 alunos sendo que sete pertencem ao sexo feminino e dezoito pertencem ao sexo masculino.

**Gráfico 2. Distribuição dos alunos do 9.º ano por género**



A turma de 9.º ano com a que trabalhamos era constituído por alunos bastante empenhados, atentos e muito participativos, refletindo-se nos resultados que a turma apresenta. A maior parte dos alunos desta turma obteve resultados bastante positivos, em contrapartida existiam alguns discentes que apresentavam algumas dificuldades, e por isso obtiveram resultados satisfatórios. Todavia, com os trabalhos propostos ao longo do ano e o esforço por parte dos discentes foi possível alcançarem uma classificação satisfatória.

Ao nível da interação professor-aluno esta turma intervinha em todas as propostas de exercícios, a par disto, notou-se que esta turma, em particular, preferia um ensino em que fosse privilegiado o contacto com as fontes para se obter o conhecimento, apesar de a turma apresentar muitas dificuldades na crítica de fontes. A capacidade ou as várias tentativas de interpretação das fontes por parte dos discentes tornava a aula dinâmica, interativa e os alunos mostravam-se mais motivados. A crítica das fontes era realizada através de um diálogo entre docente-discente, e portanto, deu-se a possibilidade de todos os alunos se fazerem ouvir, inclusive, os alunos introvertidos que apresentam mais dificuldades em expressar-se.

Consideramos que o 9.º ano de escolaridade apresentava um maior desafio, comparativamente com as aulas lecionadas nas turmas do 7.º ano de escolaridade, em primeiro lugar porque os alunos do 9.º ano estavam a concluir um ciclo de estudos e, portanto, deveriam ir bem preparados cientificamente para o ensino secundário, em

segundo lugar porque se trata de uma turma com uma faixa etária entre os treze e os catorze anos, início da adolescência, idades em que existem muitas descobertas e dúvidas, e por isso, o desafio poderia ser maior.

Em suma, consideramos que os jovens com quem fomos trabalhando ao longo deste ano letivo marcaram positivamente o nosso primeiro caminho enquanto professor. A interação com os alunos, com diferentes personalidades, e com diferentes histórias de vida pessoal, levou-nos a aprender a adaptar-nos a cada circunstância. Para além de foi perceptível desde o início das aulas o carinho e o respeito com que fomos recebidos e tratados ao longo deste ano enriquecedor.

Relativamente às estratégias de aprendizagem implementadas é tempo de refletirmos sobre as estratégias utilizadas no âmbito do presente relatório de estágio.

No decorrer do ano letivo 2021/2022, foram lecionados 2550 minutos, distribuídos pelas duas turmas do 7.º ano e uma turma do 9.º ano de escolaridade. Todavia, as propostas aplicadas no âmbito do presente relatório de estágio foram postas em prática, unicamente, com a turma de 9.º ano. Em primeiro lugar, o que nos levou a escolher exclusivamente o 9.º ano como turma em que se iria desenrolar a nossa investigação, pautou-se pelos conteúdos que são abordados durante este ano. Assim, seria mais fácil de enquadrar o estudo da caricatura no ensino da História e do “*meme*”, visto que o 9.º ano trata o século XX e a caricatura atinge o seu expoente máximo no final do século XIX início do século XX. Assim, partiremos da análise de caricaturas no início do século XX até chegarmos à atualidade, com as novas tecnologias, que tornaram a caricatura digital acessível a todos. Por estes motivos, o objeto de estudo escolhido para o presente relatório de estágio direcionava-se para o 9.º ano, devido aos conteúdos que são desenvolvidos neste ano permitirem a integração de caricaturas no processo de ensino aprendizagem.

No início das aulas lecionadas à turma do 9.º ano de escolaridade foi pedido que os alunos realizassem a primeira tarefa, no âmbito do presente estudo. A tarefa #SEMFILTROS pretendia que os alunos iniciassem uma pesquisa através da internet e selecionassem uma caricatura, sem que fossem indicadas condicionantes pelo docente. O objetivo desta primeira estratégia de aprendizagem consistiu em aferir os conhecimentos tácitos, as competências dos alunos, nomeadamente, o espírito crítico e a criatividade na

seleção das temáticas apresentadas. Neste sentido, esta primeira estratégia consistiu numa preparação prévia para a metodologia que viria a ser desenvolvida ao longo do estágio.

Iniciamos o nosso trabalho com a turma do 9.º ano de escolaridade, no domínio “*A Europa e o Mundo no Limiar do século XX*” e com o subdomínio “*Apogeu e declínio da Influência Europeia*” (consultar anexo 1). A temática abordada na aula foi “As transformações económicas do pós-guerra”, e por isso, um dos documentos audiovisuais escolhidos foi um excerto de um filme da autoria de Charlie Chaplin “*Tempos modernos*” (consultar anexo 2). Com a utilização de um excerto deste filme pretendia-se que os alunos detetassem a crítica que o autor desejava realizar. Inicialmente, os alunos teriam de descrever as imagens em movimento que aparecem no vídeo, de seguida, deveria existir uma contextualização do trabalho produzido pelo autor. E depois de analisados os aspetos visuais seria a vez de desvendar os pontos de vista culturais e sociais interligando-os com a criação da obra.

Outra temática abordada foi os “*Loucos anos 20 e a emancipação da mulher*” (consultar anexo 3). Para tal, foram selecionadas uma capa de revista norte-americana de 1925 (consultar anexo 4) e uma caricatura em verso da autoria de Francisco das Neves Alves retirado do livro “*A mulher e as relações de género em imagens e texto*”(consultar anexo 5).

Assim, a análise da capa de revista teve por base a proposta de Panosfky como anteriormente citado. O primeiro nível apresentado por Panosfky consistia em explorarem a fotografia de forma externa, descrevendo as formas e as cores. Depois de serem analisados todos os elementos superficiais da capa de revista norte-americana de 1925 passariam para o segundo nível em que se pretendia que os alunos afinassem o olhar crítico, de maneira a desvendarem os verdadeiros motivos artísticos que levaram à criação da imagem. E, por último, o terceiro nível consiste na exploração dos pontos de vista históricos, sociais, culturais, interligando os contextos em que a obra foi desenvolvida. Enquanto projetava a capa de revista norte-americana do lado direito foram apresentadas três questões que serviam de orientação para o desenvolvimento da crítica da fonte (consultar anexo 4).

Para analisar a caricatura em verso foi pedido a um aluno que lesse de forma expressiva o documento. Após a leitura, seriam identificados o autor e o livro de onde foi

retirado o excerto. Seguidamente, foram retiradas possíveis dúvidas sobre o significado das palavras para que não constituísse um entrave à análise crítica. Um dos primeiros passos a serem dados na crítica da caricatura em verso pautou-se pela contextualização do contexto político, social e cultural aquando a criação da caricatura. Seguidamente, com a análise dos vários versos, o aluno deveria entender a crítica que se fazia e assim saber o posicionamento do autor face à realidade. Desta forma, foram apresentadas três perguntas que o aluno deveria saber responder (consultar anexo 5.).

No decorrer da análise de duas caricaturas produzidas de forma distinta, foi apresentada ao aluno a segunda atividade. A atividade proposta consistia que os alunos fossem os “caricaturistas” e, portanto, deveriam produzir uma caricatura em verso sobre a temática abordada na aula anterior. O objetivo da elaboração desta segunda estratégia de aprendizagem era perceber de que forma os alunos conseguiam utilizar o espírito crítico e a criatividade, por sua vez, os discentes deveriam, de forma subtil, contribuir com a sua opinião acerca do tema, que deveria ser entendida por todos aqueles que lessem os versos.

Por sua vez, no domínio “*A Europa e o Mundo no limiar do século XX*” e o subdomínio “*Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar*”, sendo que é o subdomínio com o maior número de caricaturas propostas pelo manual adotado. Neste sentido, a aula referente à 1.ª República, foi onde se utilizou um maior número de caricaturas, todavia, o tempo de exploração das mesmas teve de ser mais curto devido ao facto de aulas serem de 50 minutos (consultar anexo 6). Desta forma, a primeira caricatura a ser estudada é da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro e foi publicada no jornal *António Maria*, em 1880, intitulada “*Depois das eleições*” (consultar anexo 7). Esta caricatura foi escolhida com o objetivo de os alunos conseguirem caracterizar a situação política, económica e social de Portugal nos finais do século XIX. A caricatura apresenta o Zé povinho que carrega nas suas costas o rei D. Luís e Mariano de Carvalho, tendo-se destacado como político e jornalista português, assumindo na caricatura a personagem de agulheiro que vai espicaçando o *Zé Povinho*. Neste sentido, a aula inicia-se pela contextualização do autor, por muitos desconhecido, e da criação da figura célebre, tornando-se um dos símbolos da nacionalidade portuguesa, o *Zé Povinho*. De seguida, o processo repete-se com a análise da caricatura como meio de resposta às perguntas orientadoras. Assim, o método de Panofsky foi posto em prática aquando da crítica das imagens satíricas, permitindo que o conhecimento fosse gradual até atingir o último nível, o mais complexo. A análise das

caricaturas ao longo das aulas lecionadas à turma de 9.º ano foi realizada com base no diálogo entre o discente e o docente. Desta forma, o processo de análise de objetos satíricos foi guiado pelo docente, numa tentativa de colmatar possíveis erros e de desenvolver a literacia visual face ao objeto artístico em estudo.

Ainda na mesma aula foi selecionada outra caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro publicada na revista *Pontos nos ii*, em 1890, intitulada o “*O ultimatum, um tiro certo de John Bull*” (consultar anexo 8). Esta caricatura foi selecionada no âmbito da instabilidade política, económica e social que Portugal enfrentara nos finais do século XIX, e que veio a agravar-se com o *Ultimatum* lançado por Inglaterra a Portugal, tendo sido visto como uma prática humilhante para Portugal. Por isso, os alunos através da caricatura deveriam proceder a uma análise da imagem e dos vários objetos que compõem o desenho artístico, entender em que contexto foi criada e depois de terem feito uma exploração visual, partiríamos para a subjetividade da caricatura. A análise de caricaturas leva a que se proceda a uma investigação minuciosa da imagem e de todos os elementos, bem como do próprio autor, que carrega consigo as suas convicções. O objetivo da análise passa também por desvendar as ideologias e convicções do autor. Assim, o mesmo processo foi realizado na ilustração da época intitulada “*Morte da Monarquia*” (consultar anexo 9) e na caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro em que caricatura Afonso Costa e a legislação anticlerical (consultar anexo 10). A primeira ilustração pretendia que os alunos conseguissem discernir que a instabilidade política, económica e social, marcada por vários motivos estudados ao longo da aula. Através da ilustração a monarquia é “morta” por uma jovem donzela vestida com as cores de Portugal, que traz consigo uma espada, enquanto segura a bandeira de Portugal na mão direita (consultar anexo 9). Esta encenação que a ilustração da época traz é excelente para que os alunos consigam progredir no conhecimento histórico, através da análise dos detalhes e dos simbolismos próprios dos objetos artísticos. No mesmo sentido, foi utilizada a caricatura em que está representado Afonso Costa a tentar sufocar dois frades (consultar anexo 10). A par disso, Afonso Costa tem do seu lado esquerdo o diabo que o coroa, e do seu lado direito uma grande serpente verde com a coroa papal. Mais uma vez, a análise da caricatura leva o aluno a obter um conhecimento a partir das fontes, sendo visível através desta caricatura, que contribuiu para a explicação de uma das questões-orientadoras desta aula; *Quais foram as medidas tomadas pelo Governo Provisório da 1.ª República?*(consultar anexo 6).

Relativamente ao domínio “*Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial*” e ao subdomínio “*Crise, ditaduras e democracia na década de 1930*” lecionamos a aula sobre a mundialização da crise na década de 1930 e as consequências sociais provocadas pela Grande Depressão (consultar anexo 11). A aula em questão teve como objetivos entender as causas que levaram à mundialização da crise e as consequências sociais provocadas pela Grande Depressão de 1930. Inicialmente, procedeu-se ao esclarecimento de conceitos-chaves para de seguida se poder entender os motivos que levaram à mundialização da crise. Relativamente ao uso da caricatura, apenas foi selecionada uma intitulada “*A crise de T. Heine de 1941*” (consultar anexo 12). A caricatura representa um polvo com vários tentáculos, metáfora que reflete a crise que se alastrou aos vários países, pois abraça o globo. Desta forma, pretendia-se que alunos olhassem para a imagem e conseguissem decifrar os elementos presentes na caricatura, o objetivo da caricatura e o contexto em que foi produzida.

Ainda no domínio “*Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial*” e no subdomínio “*Crise, ditaduras e democracia na década de 1930*” lecionamos a aula sobre a ascensão do fascismo e do nazismo (consultar anexo 13). A aula pretendeu que os alunos entendessem como ascendeu o fascismo em Itália pela mão de Benito Mussolini assim como pretendia-se que os alunos entendessem como ascendeu o nazismo na Alemanha com Adolf Hitler. E, por último, os alunos deveriam adquirir conhecimentos relativos aos princípios ideológicos defendidos quer pelo fascismo italiano como pelo nazismo, assim como entender as semelhanças e as diferenças. Neste sentido, foram explicadas as causas que levaram à subida Benito Mussolini ao poder que veio a instaurar um regime fascista. Para tal utilizamos uma caricatura de Evan Marengo, de 1936, intitulada “*Todos dictadores*” (consultar anexo 14). Esta caricatura tem por base a lenda da formação de Roma, em que é apresentada a Loba que encontra Rómulo e Remo. Assim, pretendia-se que os alunos conseguissem mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Depois de conseguirem perceber que o caricaturista utiliza a base da imagem da criação de Roma, passamos para a descodificação da imagem. Assim, a loba que amamenta os seus filhos é Benito Mussolini, que amamenta cinco futuros ditadores, sendo eles, Hitler, fácil de descodificar devido a estar presente a cruz suástica nas suas vestes, Ataturk (Turquia), Metaxas (Grécia), Franco (Espanha) e, por último, Mosley, líder da extrema-direita fascista na Grã-Bretanha (consultar anexo 14). Após a interpretação da imagem, passamos a análise

do conteúdo da mensagem, em que Benito Mussolini lançou as bases para o regime fascista, que veio a alimentar as ideologias postas em prática por vários ditadores. É possível aferirmos que se trata do regime fascista pela presença do fasco na caricatura, símbolo do Partido Nacional Fascista. Por isso, através da análise do objeto satírico, os alunos conseguiram entender que o fascismo italiano serviu de base para os seguintes regimes ditatoriais que surgiram.

Após terem sido estudadas as causas que levaram à ascensão de Benito Mussolini, a aula voltou-se para o estudo da ascensão do nazismo na Alemanha. Assim, foram explicadas as causas e o processo levado a cabo por Adolf Hitler até se tornar chanceler da Alemanha.

Seguidamente, chegou a vez de compararmos as ideologias defendidas, quer pelo fascismo italiano quer por nazismo, de maneira a encontrar semelhanças. Por fim, a aula pautou-se pela análise de dois documentos escritos do manual (consultar anexo 13) e de uma caricatura da autoria de Derso e Keden, publicada num jornal britânico, em 1938. A caricatura intitula-se *“Hitler, senhor da Europa”* (consultar anexo 15). Primeiramente, houve a análise dos vários objetos e personalidades presentes na imagem caricaturada e, em segundo lugar, passou-se a uma análise mais aprofundada com o objetivo de perceber o conteúdo que os caricaturistas pretenderam passar. Ao mesmo tempo que analisamos a caricatura, os alunos iam respondendo às várias questões que estavam do lado direito da imagem satírica. Posto isto, a caricatura pretendia que os alunos entendessem a situação privilegiada de Adolf Hitler, perceptível através do tamanho e do facto de estar no centro da imagem, enquanto as outras personalidades foram representadas com um tamanho inferior, por estarem numa situação desvantajosa em relação à Alemanha. Por sua vez, esta imagem evidencia um dos princípios ideológicos defendidos pelo regime, o imperialismo. Assim, esta caricatura é repleta de pormenores que devem ser analisados, como por exemplo, o facto de Adolf Hitler ser representado num tamanho superior, e ter do seu lado esquerdo um dirigente político que segura um guarda-sol, enquanto do seu lado direito, tem na sua mão Benito Mussolini, para quem olha atentamente (consultar anexo 15). Seguidamente, deve-se dar atenção à passividade que é transmitida através das personalidades históricas satirizadas, que estão a jogar às cartas, a dançar, a tocar violino ou a saltar. Por sua vez, também está escrita uma frase na parte inferior do sapato de Hitler *“SIEG HEIL”*, que significa *“VIVA A VITÓRIA”* (consultar anexo 15). Posto isto, a riqueza encontrada nesta

caricatura é conseguida através do jogo de imagem criado pelos caricaturistas, que permitem uma análise significativa da imagem, pelos vários pormenores representados. Assim, os alunos afinam o olhar crítico, na tentativa de obterem respostas e de decifram os vários simbolismos criados pelos autores.

A próxima aula lecionada pautou-se pelo estudo do “*Estado Novo em Portugal*” (consultar anexo 16). A aula foi orientada segundo duas questões: Em que circunstâncias é que António de Oliveira Salazar chegou ao poder? Qual é a ideologia defendida pelo Estado Novo?

Neste sentido, foi traçado o panorama político, económico e social que levou à ascensão de António de Oliveira Salazar, que assumiu a pasta das finanças em 1928 a convite do Presidente da República Óscar Carmona. Assim, foi caracterizada a política económica levada a cabo por Salazar, que fez com que ganhasse prestígio. De seguida, foi utilizada uma caricatura intitulada “*Salazar, o Salvador da Pátria*”, em que o caricaturista representa Salazar com uma armadura, um escudo e uma espada, imagem referente a D. Afonso Henriques (consultar anexo 17). Escrita no escudo encontra-se a frase célebre “*Tudo pela nação, nada contra a nação*” (consultar anexo 17). Através desta caricatura é perceptível o carácter patriótico, nacionalista e protecionista defendido por Salazar, que incorpora a missão de “*defender a pátria*”. Após a análise desta caricatura, foi escolhido para analisar com os alunos o Decálogo do Estado Novo, onde está presente a ideologia salazarista, ao mesmo tempo que a análise do Decálogo foi acompanhada por um conjunto de questões (consultar anexo 18) e por uma imagem sobre a lição de Salazar onde estão representados os três princípios defendidos, “*Deus, Pátria e Família*” (consultar anexo 19). Esta imagem foi analisada e interpretada pelos alunos, de modo a conseguirem detetar os princípios ideológicos que o Estado Novo defendia. No seguimento da caracterização da ideologia defendida pelo regime fascista foi apresentado um documento escrito retirado do *Livro de Leitura para a 4.ª Classe do Ensino Primário*, Série Escolar Educação, de 1945, onde se pretendia que os alunos identificassem o princípio ideológico presente, assim como deveriam demonstrar através da seleção de fragmentos do texto o “*orgulho de ser português*” e porque é que o autor sentia “*orgulho de ser português*” (consultar anexo 20). Por último, pretendemos que os alunos apresentassem as semelhanças e as disparidades ideológicas do Estado Novo para com o regime fascista italiano e o regime nazi.

Relativamente ao domínio “*Do segundo após-guerra aos anos de 1980 e o subdomínio “Guerra Fria”*”, lecionamos a aula sobre a Guerra Fria e os conflitos que tornaram tensas as relações entre a U.R.S.S. e os E.U.A. (consultar anexo 21). A aula iniciou-se com um discurso de Winston Churchill no dia 5 de março de 1946, no qual utilizou a expressão “*cortina de ferro que desceu sobre o continente*”. O objetivo da situação-problema era que os alunos soubessem explicar em que consistia a metáfora utilizada por Winston Churchill para se referir ao contexto pós-2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. De seguida, a aula foi dividida em duas partes, sendo que a primeira pretendia abordar as causas que levaram à criação de dois blocos antagónicos e estudar os momentos da Guerra Fria que tornaram as relações mais tensas entre a U.R.S.S. e os E.U.A, enquanto, a segunda parte da aula consistiu na leitura dramatizada e interpretação de uma parte do poema de Adolfo Casais Monteiro intitulado “*Europa sonho futuro*”, de 1946 (consultar anexo 22). Assim, a segunda parte da aula consistiu na análise do poema, e através do mesmo, dialogar sobre a Guerra Fria e a Guerra na Ucrânia (2022).

Inicialmente foram apresentadas aos alunos as causas que levaram à criação de um mundo bipolar e nesse seguimento foi apresentada uma caricatura de Belmonte, do ano de 1982 (consultar anexo 23). A caricatura apresenta Josef Stalin e Henry Truman a correr em direção a uma bola em que está representado o mapa mundo. Através desta caricatura está representada a competição entre dois chefes de Estado, que levou à criação de um clima de tensão e rivalidade.

Também para explicar um dos momentos de maior tensão, a crise dos mísseis de Cuba, durante a Guerra Fria, foi utilizada uma caricatura em que estão representados Nikita Khrushchev e o Presidente John Kennedy num braço de ferro, em que ambos têm ao seu dispor um botão que ativará uma míssil (consultar anexo 24). A tensão deste conflito pode ser evidenciada na caricatura através dos rostos rígidos das personalidades representadas, o facto de Nikita Khrushchev apresentar marcas de suor, detalhe utilizado pelo caricaturista, que representa nervosismo e no fundo da imagem são apresentados sinais de explosões. Posto isto, o exercício de análise consistiu, num primeiro momento, em analisar os aspetos visuais, para que fosse possível interligá-la com os acontecimentos.

Ainda na mesma aula utilizamos um *cartoon* do Capitão América, publicado em 1954, em que está representado o Capitão América a combater o comunismo, traduzido

num monstro verde (consultar anexo 25). Primeiramente houve a crítica da imagem e dos vários aspetos visuais, para de seguida atentarmos no texto original, que foi traduzido para que todos os alunos pudessem compreender a mensagem que acompanhava a imagem. Por sua vez, a orientação da crítica do *cartoon* fez-se através da criação de quatro questões fundamentais (consultar anexo 25).

Por sua vez, foi dada a conhecer à turma a terceira atividade a ser realizada no âmbito do presente relatório de estágio, que consistiu na elaboração de um “*meme*”, tendo por base as eleições que decorreram no dia 30 de Janeiro de 2022. Deste modo, foram apresentadas em sala de aula as diretrizes do trabalho a ser realizado e enviadas via email. Após a entrega dos “*memes*” seria realizado um concurso, de modo a serem elegidos os três melhores “*memes*” que viriam a ser premiados simbolicamente. Assim, a tarefa proposta pretendeu avaliar o espírito crítico e a criatividade na criação de objetos satíricos. Ao longo das aulas os discentes contactaram com várias fontes primárias caricaturais produzidas por autores conceituados, porém com esta atividade os alunos passaram de críticos a produtores de arte digital.

Após as várias aulas lecionadas em que foram incluídos o estudo e análise de caricaturas, a ficha de avaliação sumativa contou com a inclusão de duas caricaturas (consultar anexo 26). Devido à extensão da ficha de avaliação e ao facto de os alunos terem apenas 50 minutos para a realização da prova, apenas foi possível realizar três questões relativas às duas caricaturas apresentadas. A primeira caricatura escolhida intitula-se “*O bode expiatório*” da autoria de Belmonte e publicada em 1942. Para a análise desta caricatura foram escolhidas duas perguntas em que os alunos deveriam explicar quem era considerado “*o bode expiatório*” na Alemanha Nazi e justificar a resposta, assim como deveriam, na questão seguinte, identificar o princípio ideológico representado na caricatura. Desta forma, ao conseguirem justificar a resposta estariam a mobilizar os conhecimentos adquiridos.

A segunda caricatura tinha sido alvo de uma análise em sala de aula, intitulada “*Hitler, o Senhor da Europa*”( consultar anexos 13 e 15). Assim, os alunos deveriam identificar o princípio ideológico nazi representado e justificá-lo com os vários elementos presentes na caricatura. Devido ao facto de a caricatura ter sido analisada anteriormente,

exigia-se que o aluno tivesse uma maior destreza para com a fonte e conseguisse proceder a uma crítica fundamentada da imagem.

Por último, foi realizado um inquérito com treze perguntas à turma (consultar anexo 29) que pretendia perceber quais as atividades que os alunos mais gostaram, quais as atividades que os alunos sentiram mais dificuldades, perceber se os alunos consideraram útil o estudo e análise de caricaturas nas aulas de História, e que os alunos refletissem sobre as possíveis competências que poderiam ter vindo a desenvolver com o estudo e análise de objetos caricaturais nas aulas de História.

### **3. Metodologia de investigação**

No capítulo que se segue observaremos o modo como foram postos em prática os procedimentos metodológicos de forma a responderem às questões previamente estabelecidas. Estes procedimentos foram recolhidos e analisados de forma qualitativa e quantitativa que será descrito minuciosamente.

#### **3.1. Opções metodológicas e objetivos de intervenção**

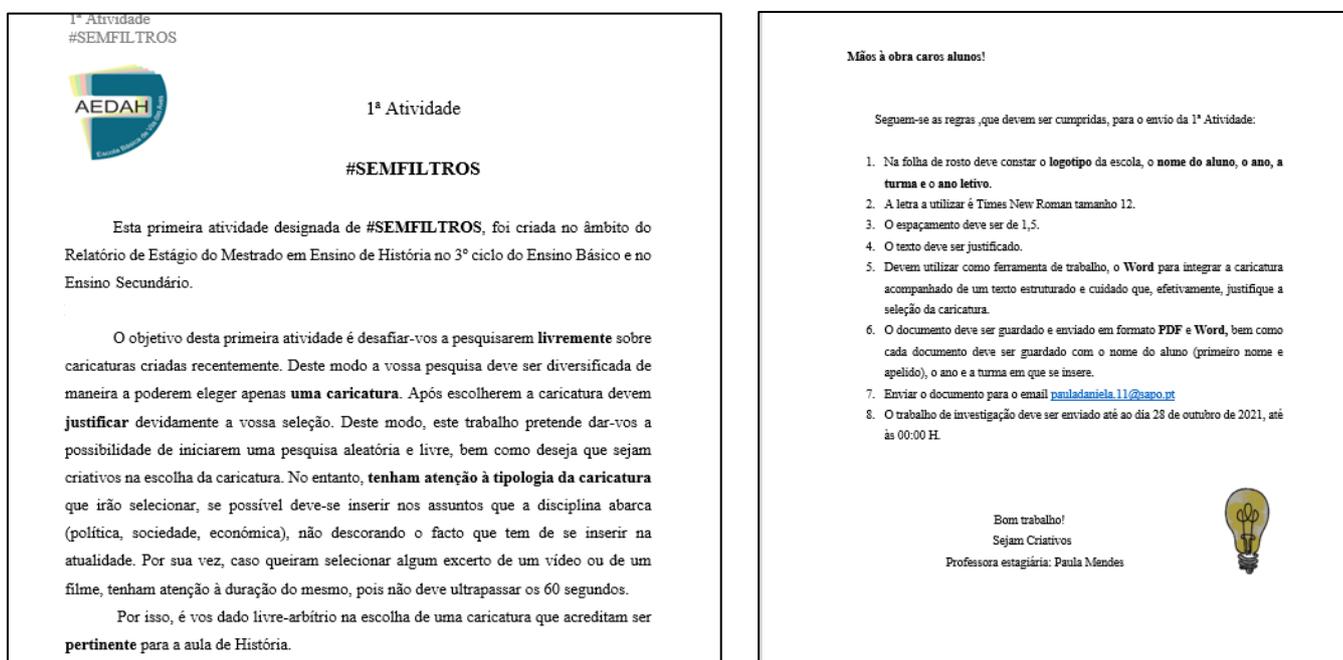
Como temos vindo a observar os alunos têm vindo a demonstrar dificuldades na análise de fontes iconográficas. Deste modo, as diversas estratégias de aprendizagem foram pensadas de maneira a que os alunos desenvolvessem competências críticas e analíticas. Foi neste sentido que escolhemos desenvolver o estudo sobre a caricatura e o “*meme*” no ensino da História, visto que, como referi anteriormente, ainda são encaradas com alguma dificuldade pelos alunos. Deste modo, a escolha do tema passou pela tentativa de entender, de forma geral, se a utilização da caricatura e do “*meme*” no ensino da História pode provocar um maior entendimento e aproximação da História. Outra das motivações que levaram à escolha deste tema foi perceber as potencialidades e as limitações enquanto recurso didático, assim como quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Do mesmo modo que o presente estudo pretende averiguar quais são as competências que podem vir a ser desenvolvidas fruto da análise de caricaturas e de “*memes*”.

Diante destes objetivos, este tema foi pensado para ser posto em prática com o 9.º ano de escolaridade, devido ao facto de os conteúdos lecionados durante este ano pertencerem ao século XIX, em segundo lugar porque a caricatura atinge o seu expoente

máximo nos finais do século XIX e XX e, portanto, tornava-se fácil a inclusão deste tema tendo em conta os vários conteúdos lecionados. Por sua vez, só foi possível pôrmos em prática este estudo com uma única turma, devido a termos apenas uma turma do 9.º ano de escolaridade.

Relativamente à metodologia que procuramos criar, a primeira atividade intitulada #SEMFILTROS foi posta em prática no início do ano letivo. Neste sentido, a atividade foi explicada na aula através de um documento que lhes foi enviado por email, onde continham todas as informações, de forma detalhada, acerca da atividade.

Figura 5. “1.ª atividade #SEMFILTROS”



1ª Atividade  
#SEMFILTROS



1ª Atividade  
#SEMFILTROS

Esta primeira atividade designada de #SEMFILTROS, foi criada no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O objetivo desta primeira atividade é desafiar-vos a pesquisarem **livremente** sobre caricaturas criadas recentemente. Deste modo a vossa pesquisa deve ser diversificada de maneira a poderem eleger apenas **uma caricatura**. Após escolherem a caricatura devem **justificar** devidamente a vossa seleção. Deste modo, este trabalho pretende dar-vos a possibilidade de iniciarem uma pesquisa aleatória e livre, bem como deseja que sejam criativos na escolha da caricatura. No entanto, **tenham atenção à tipologia da caricatura** que irão selecionar, se possível deve-se inserir nos assuntos que a disciplina abarca (política, sociedade, económica), não descurando o facto que tem de se inserir na atualidade. Por sua vez, caso queiram selecionar algum excerto de um vídeo ou de um filme, tenham atenção à duração do mesmo, pois não deve ultrapassar os 60 segundos.

Por isso, é vos dado livre-arbitrio na escolha de uma caricatura que acreditam ser **pertinente** para a aula de História.

Mãos à obra caros alunos!

Seguem-se as regras ,que devem ser cumpridas, para o envio da 1ª Atividade:

1. Na folha de rosto deve constar o **logotipo da escola, o nome do aluno, o ano, a turma e o ano letivo.**
2. A letra a utilizar é Times New Roman tamanho 12.
3. O espaçamento deve ser de 1,5.
4. O texto deve ser justificado.
5. Devem utilizar como ferramenta de trabalho, o **Word** para integrar a caricatura acompanhado de um texto estruturado e cuidado que, efetivamente, justifique a seleção da caricatura.
6. O documento deve ser guardado e enviado em formato **PDF e Word**, bem como cada documento deve ser guardado com o nome do aluno (primeiro nome e apelido), o ano e a turma em que se insere.
7. Enviar o documento para o email [pauladaniela.11@sapo.pt](mailto:pauladaniela.11@sapo.pt)
8. O trabalho de investigação deve ser enviado até ao dia 28 de outubro de 2021, até às 00:00 H.

Bom trabalho!  
Sejam Criativos  
Professora estagiária: Paula Mendes

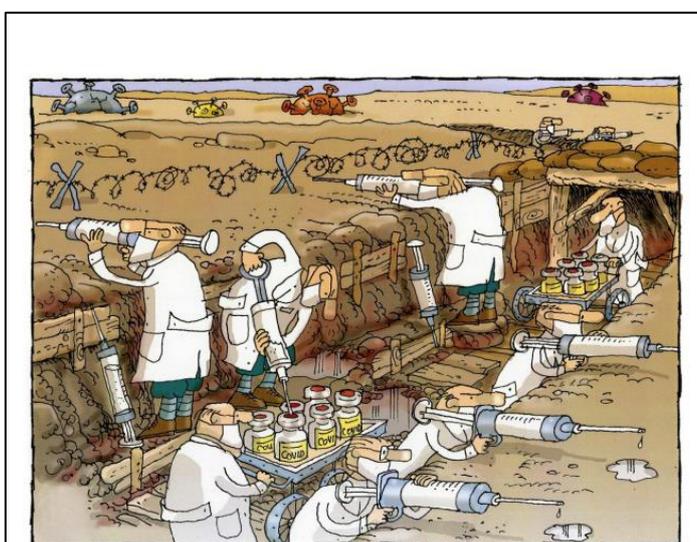


Esta primeira atividade consistia na pesquisa livre de uma caricatura e que, depois de selecionada, conseguissem justificar a escolha através da descrição da mesma. Deste modo, pretendíamos avaliar a capacidade de pesquisa, a análise crítica da imagem, que lhes permitia desenvolver uma justificação adequada e pormenorizada. Por isso, a primeira atividade teve como objetivo fundamental a introdução do estudo de caricaturas, que viriam a trabalhar ao longo do ano, assim como seria possível avaliar as dificuldades que alguns alunos pudessem ter com a procura e análise de caricaturas atuais.

Os critérios que foram criados para avaliar esta atividade pautaram-se, em primeiro lugar, pelo rigor e pelo desenvolvimento temático, isto é, avaliámos se o aluno desenvolveu

o tema central com clareza ou se apresentava algumas imprecisões. O segundo critério de avaliação passou por compreender se os alunos respeitaram a estrutura proposta pela professora para a realização da tarefa. O terceiro critério pretendia avaliar a correção linguística do texto construído que seguia anexo à caricatura selecionada. Por último, a avaliação desta atividade teve um peso significativo nos parâmetros “espírito crítico” e “criatividade”. Assim, o objetivo desta atividade passou por aferir se os alunos utilizaram a crítica na seleção da caricatura e se a escolha da caricatura foi feita de forma criativa.

**Figura 6. Três trabalhos com classificações superiores (1.ª atividade)**



Guerra mundial contra covid-19 - Nicola Listes (Croácia), in <https://worldpresscartoon.com>, consultado a 24/10/21

Após uma breve pesquisa, selecionei a caricatura, “Guerra Mundial contra a covid-19”, de Nicola Listes, um croata que nasceu na cidade de Split, em 1960. Trabalhou em vários jornais e revistas do mundo. Já recebeu mais de 50 prêmios; em 2018 venceu o Grande Prêmio Porto Cartoon, na sua 20ª edição.

Nicola Listes, sendo jornalista, tem um olhar muito peculiar, mordaz, atento e instigador sobre o mundo que o rodeia. A caricatura por mim selecionada é bem sinal disso, tendo recebido uma menção honrosa no World Press Cartoon de 2020. A mesma pode integrar-se no Domínio I “A Europa e o Mundo no limiar do século XXI” e no subdomínio II “Apogeu e declínio da influência europeia, dos conteúdos do 9º ano de escolaridade.

Entre 1914-18, milhares de soldados viveram entrancheados em condições sub-humanas, alimentação escassa, falta de higiene, doenças, humidade e bombardeamentos. As trincheiras eram protegidas por sacos de areia e arame farpado e as tropas colocadas frente a frente. A guerra das trincheiras faz parte do imaginário da 1ª Guerra Mundial e expõem a grande capacidade do ser humano sobreviver em condições deploráveis.

Nicola Listes faz uma analogia entre as trincheiras da 1ª Guerra Mundial, em que alemães e franceses se bateram frente a frente e, de uma forma engraçada, coloca dentro das trincheiras pessoal médico a combater, com grandes seringas, o vírus Sars-Cov2 que invade a “Terra de Ninguém” e se prepara para atacar, com toda a força, o mundo. A luta contra este vírus é uma luta sem tréguas, contra o tempo, na tentativa de salvar vidas e não de as eliminar como acontece numa guerra convencional.

Se outrora os inimigos eram conhecidos, agora o inimigo é desconhecido, altamente mortal e com passos largos se tornou mundial.

Em quatro anos, a 1ª Guerra Mundial fez, entre civis e militares, cerca de 19 milhões de mortos, em menos de metade do tempo já morreram 4,6 milhões de pessoas, em todo o mundo, vítimas de covid-19.

Esta caricatura aqui apresentada tem como principal objetivo retratar todo o controlo que os governos pelo mundo têm sobre nós, o povo comum, pelo meio das redes sociais, e pelas ofensas aos direitos da privacidade pessoal que nos são aí atentados. Essa crítica é feita através da comparação do já referido controlo sobre os nossos dados e informação contidos nas redes sociais, à sociedade coletivista e anti-individualista do INGSOC, descrita no romance distópico de George Orwell “1984”, pelo que podemos ver o homem na figura a virar a página no calendário de algum mês entre setembro e dezembro de 2020 para janeiro de 1984, em resposta a alguma afirmação dita pela mulher, que é sempre algum acontecimento em que alguma rede social “mainstream” atenta alguma ação limitadora da livre liberdade de expressão.

A imagem costuma ser utilizada quando algum político tem a sua conta banida em certas redes sociais, como aconteceu com Donald Trump e outros políticos norte-americanos (principalmente republicanos), ou mesmo quando alguma app censura um grande número de conteúdos relacionados à política e possivelmente controversos, maioritariamente com opiniões conservadoras e tradicionalistas.



**Simplesmente...Bolsonaro!**



Caricatura de Jair Bolsonaro, realizada pelo Cartunista mexicano *Dario Castillejos*, que ao realizar esta caricatura ganhou o segundo lugar no concurso “World Press Cartoon”. Escolhi esta caricatura de Jair Bolsonaro devido a desde 2018, ano em que foi eleito o 38º presidente brasileiro, ter sido uma personagem conhecida não apenas por possíveis boas decisões políticas, mas também por várias polémicas, uma delas e talvez a mais importante para o mundo e não apenas para o Brasil, o Desmatamento da Floresta Amazónia.

Jair Bolsonaro, como mostra a caricatura “desmata” a Amazônia como se fosse pelos do seu corpo, o problema é que estes pelos voltam a crescer, mas, as árvores da amazónia não sei se voltam a crescer. Estudos indicam que o Desmatamento da Amazônia no último ano foi maior em 10 anos. Esta caricatura serviu para alertar-nos sobre esta causa e como tanto dizem, a Amazônia é o pulmão da terra, Bolsonaro resumindo é um cigarro a qual a sua missão é destruir o nosso pulmão.

Figura 7. Três trabalhos com classificações inferiores (1.ª atividade)



A segunda atividade intitulada “Sátira em verso” pretendeu que os alunos construíssem um texto sobre o papel da mulher na sociedade, em que deveria ser perceptível, através da crítica, a sua posição em relação ao assunto. Desta forma, a estratégia de aprendizagem foi apresentada à turma durante a leção da aula “*Loucos anos 20*” e mediante a análise em sala de aula de um poema “*A mulher e as relações de gênero em imagens e texto*” da autoria de Francisco das Neves Alves (anexo 5), surgiu a ideia de que os alunos pudessem vir a ser os construtores de uma sátira, todavia, a sátira deixava de ser através de uma imagem para ser através da escrita. Para que os alunos obtivessem sucesso na atividade foi explicado no final da aula, de forma detalhada, quais os objetivos do trabalho e de que forma deveriam realizar. Da mesma forma, foi enviado via email um documento que retirava as eventuais dúvidas que surgissem.

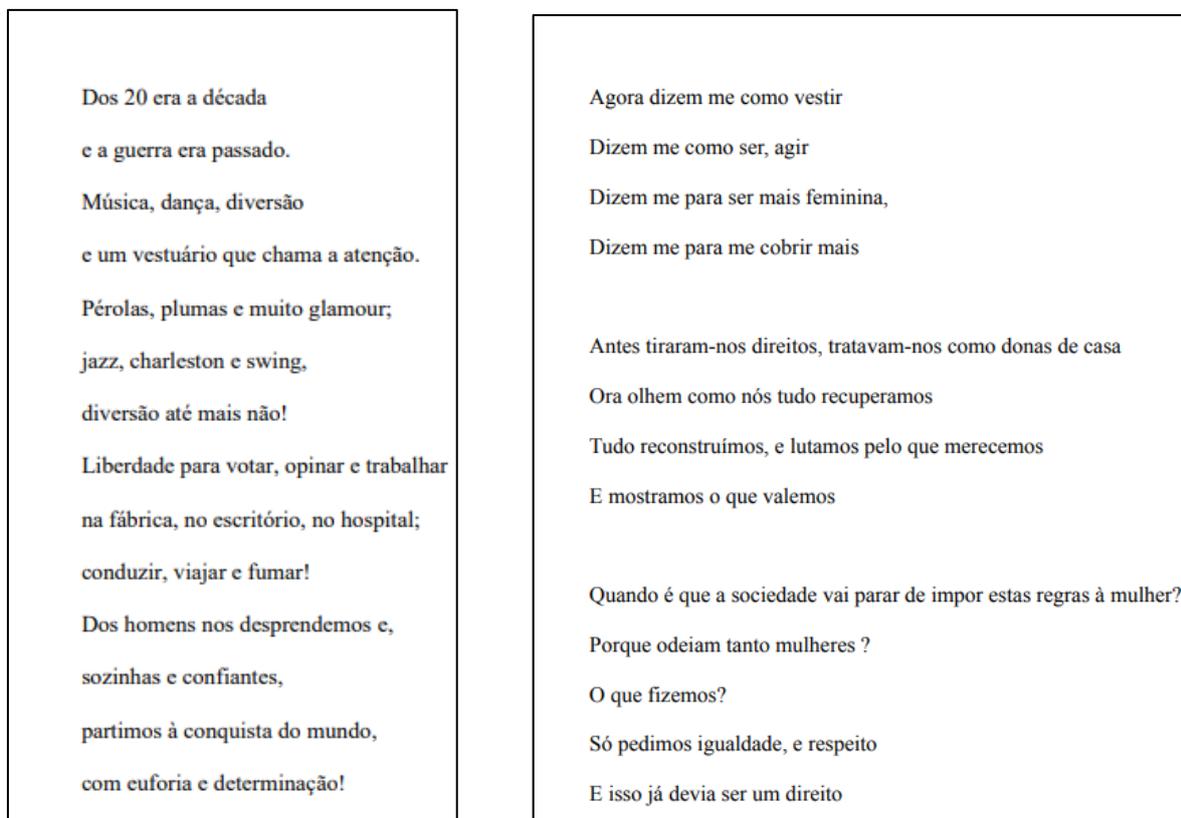
Figura 8. 2.ª atividade - "Sátira em Verso"

<p>2ª Atividade Paula Mendes</p>  <p style="text-align: right;">2ª Atividade</p> <p>A segunda atividade foi pensada no seguimento da aula de dia oito de novembro de 2021, visto que o assunto central da aula foi o <b>feminismo</b> e a <b>emancipação da mulher</b>. Nesta aula foram analisados vários documentos, dentro dos quais um poema (anexo 1) que é considerado uma caricatura em verso sobre a mulher na sociedade portuguesa.</p> <p>Deste modo, a atividade consiste em construir um <b>poema original</b>, da <b>vossa autoria</b>, sobre o papel da mulher na sociedade. O objetivo é que usem como método, a crítica e a sátira para retratar a mulher. Ao mesmo tempo, devem assumir uma posição acerca do tema abordado, isto é, se são defensores de ideias machistas, ou, se defendem, efetivamente, que as mulheres devem ter os mesmos direitos na sociedade, tal como o homem. Por isso, através das vossas produções escritas deve ser perceptível o <b>ponto de vista</b> que defendem. Também podem optar por satirizar personalidades históricas que são contrárias à afirmação feminina.</p> <p>Posto isto, devem produzir no <b>mínimo duas quadras</b>, assim como devem <b>rimar</b>.</p>	<p>2ª Atividade Paula Mendes</p> <p><u><a href="#">Seguem-se as regras ,que devem ser cumpridas, para o envio da 2ª Atividade:</a></u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na folha de rosto deve constar o <b>logótipo</b> da escola, o <b>nome do aluno, o ano, a turma e o ano letivo</b>.</li> <li>2. A letra a utilizar é Times New Roman tamanho 12.</li> <li>3. O espaçamento deve ser de 2.</li> <li>4. Devem utilizar como ferramenta de trabalho, o <b>Word</b> para integrarem o poema.</li> <li>5. O documento deve ser guardado e enviado em formato <b>PDF e Word</b>, bem como cada documento deve ser guardado com o nome do aluno (primeiro nome e apelido), o ano e a turma em que se insere.</li> <li>6. Devem trazer o documento para a aula de dia 22 de novembro, pois será pedido a alguns alunos que leiam os versos escritos.</li> <li>7. Enviar o documento para o email <a href="mailto:pauladaniela.11@sapo.pt">pauladaniela.11@sapo.pt</a></li> <li>8. Esta atividade deve ser entregue até dia 12 de Novembro.</li> </ol>
--	---

Assim, esta atividade pretendeu que os alunos compreendessem que a sátira pode aparecer em vários formatos, quer através da escrita, quer através de documentos iconográficos ou através de uma letra de uma canção. Pretendeu-se avaliar a capacidade de realizar uma crítica e de defender uma mensagem, visto que os alunos deveriam defender um ponto de vista.

A segunda atividade foi avaliada segundo quatro parâmetros, sendo o primeiro a estruturação, isto é, tentámos compreender se os alunos seguiram as diretrizes apresentadas em sala de aula para a realização da tarefa. Seguidamente, atentámos na correção linguística do corpo de texto, compreendendo se os alunos formulam frases de forma correta, assim como tivemos em atenção os erros ortográficos. Por sua vez, os dois últimos parâmetros remetiam para a utilização do espírito crítico e para a criatividade. Pretendíamos aferir se o aluno fez uso do espírito crítico e se foi criativo na forma como elaborou o texto.

**Figura 9. Três trabalhos com classificações superiores (2.<sup>a</sup> atividade)**



Que é isto meus caros, Em que meus olhos põem vista?! Acaulem-se, amigos! A Humanidade está em fim de pista!	Estou agora a testemunhar Tamanha degeneração Nisto, paro e penso "É isto a minha geração?"
Já a minha avó dizia: "Sobem as bainhas, descem as dignidades" Porém, Camões proferia: "Mudam-se os tempos mudam-se as vontades"	Atacam-me por minhas ideias, Berram-me com toda sua voz. Fico calado, pois, das palavras de Santo Antão: "Enlouquecerão e dirão: Você é louco, não é um de nós!"

**Figura 10. Três trabalhos com classificações inferiores ( 2.ª atividade)**

Nada mais tenho com a validez das coisas. Estou liberta ou perdida, mas sou minha, só minha e de mais ninguém.	Menina Mulher Sabe onde ir Faz o queres  Mulher independente Não precisas do muito Porque muito ela já	Pessoas falam do meu corpo Fazem-me duvidar daquilo que sou Simplesmente pela minha fisionomia Não sou nenhuma montra para me julgarem pela capa  Somos todos humanos O género não é motivo Temos os mesmos direitos Já o cérebro é relativo
---	--	--

Seguidamente, a terceira estratégia de aprendizagem foi o “Concurso de *memes*” sobre as eleições legislativas de 2022. Deste modo, foram apresentadas à turma e enviadas via email as diretrizes acerca do trabalho que deveria ser realizado.

**Figura 11. 3.ª atividade - "Concurso de Memes"**

Escola Básica de Vila das Aves  
BEM-VINDOS AO CONCURSO DE MEMES!  
Abraça esta competição!

**USA A TUA IMAGINAÇÃO E CRIA UM MEME ÚNICO!**

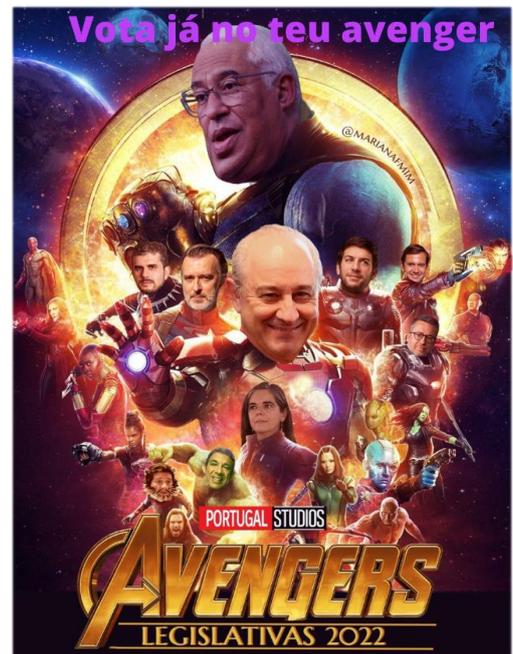
**REGRAS DO CONCURSO:**

- O tema dos memes tem de estar relacionado com as eleições que irão decorrer no dia 30 de janeiro de 2022.
- Deve ser enviado em formato word para o email pauladaniela.11@sapa.pt, assim como deve constar a explicação do meme.
- No dia a combinar, serão apresentados em sala de aula. O objetivo é que os espetadores consigam chegar à mensagem que estará por detrás do meme.
- No final será votado anonimamente, no meme que consideram ser o vencedor!

O tema central desta estratégia eram as eleições autárquicas e, por isso, os alunos deveriam utilizar personalidades políticas e acontecimentos políticos, que permitissem a construção de um “*meme*”. Porém, deveria existir uma mensagem por trás da criação do objeto artístico. Por isso, os alunos estariam a manusear diferentes imagens, de modo a criarem uma “nova” imagem, e que a partir dela construíssem uma crítica em relação ao tema apresentado. Neste sentido, a atividade pretendia avaliar a criatividade e o espírito crítico por parte dos discentes. Após a entrega dos trabalhos, foram apresentados em sala de aula, e no final, cada elemento da turma elegeu, de forma anónima, o “*meme*” que consideravam ser o melhor. Após a contagem dos votos, foram eleitos os três melhores “*memes*” e entregues os prémios oferecidos pela Porto Editora. Assim, esta atividade, para além de avaliar as competências referidas anteriormente, impulsionou os alunos a construir os melhores “*memes*” fruto do clima de competição saudável, próprio dos concursos.

Para que pudéssemos avaliar esta atividade resolvemos criar três parâmetros que acreditamos serem os mais adequados. Deste modo, o primeiro pretendia avaliar a estrutura que o aluno seguiu, visto que a professora referiu e explicou de que forma deveria ser realizado o trabalho. Assim, ao ser exigido que o aluno realizasse as tarefas segundo uma estrutura proposta, estávamos a prepará-lo para o ensino secundário. Por sua vez, esta atividade pretendeu que os alunos mostrassem que desenvolveram o espírito crítico e a criatividade. Desta forma, os dois últimos parâmetros foram os que tinham uma cotação superior, visto que, a partir da análise dos resultados obtidos, pretendíamos obter conclusões e, por isso, estes dois parâmetros foram avaliados nas três estratégias de aprendizagem anteriormente citadas, de forma a podermos comparar os resultados entre cada uma atividade e a refletir sobre os mesmos.

Figura 12. Três trabalhos com classificações superiores (3.ª atividade)



**Figura 13. Três trabalhos com classificações inferiores (3.ª atividade)**



Após as várias estratégias de aprendizagem postas em prática foi construída uma ficha de avaliação sumativa em que pudessem ser avaliadas as competências que foram trabalhadas ao longo das aulas lecionadas. Neste sentido, a ficha de avaliação pretendia avaliar as capacidades dos alunos face aos conteúdos lecionados no domínio “*Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial*” e ao subdomínio “*crise, ditaduras e democracia na década de 1930*” (consultar anexo 26). A ficha de avaliação sumativa foi preparada em conjunto com a colega de estágio e a professora orientadora, da mesma forma que a matriz e os critérios específicos de resposta foram realizados com o auxílio da professora orientadora (consultar anexos 27 e 28). Desta forma, para que as competências dos alunos fossem avaliadas foram criadas sete questões, em que a primeira questão pretendia que os alunos seleccionassem a opção correta (consultar anexo 26), na segunda pergunta os alunos teriam de classificar seis afirmações de verdadeiras ou falsas, a pergunta 3.1 da ficha de avaliação pretendia que os alunos explicassem o conceito fascismo e os seus princípios ideológicos, com base no documento que acompanhava a pergunta. De forma a variarmos a tipologia das perguntas, a pergunta número quatro era composta por duas colunas, em

que numa estavam representados alguns conceitos, os alunos deveriam estabelecer a correspondência correta com a definição na segunda coluna. Seguidamente, a pergunta número 5.1 vem na sequência da seleção de um cartaz de propaganda da Juventude Hitleriana e, portanto, os alunos após uma análise crítica deveriam interpretar o que representava o cartaz, assim como na pergunta 5.2 deveriam explicar o papel da propaganda na expansão da ideologia fascista e nazi. Partindo para a pergunta número 6, foram escolhidos dois documentos em que um deles foi retirado do livro *“Mein Kampf”*, de 1923, da autoria de Adolf Hitler, e o segundo documento escrito por Rudolf Hess intitulado *Julgamento de Nuremberga*, de 1946. Para que os alunos tenham um contacto direto com as fontes, a ficha de avaliação tentou variar em número e tipologia dos documentos selecionados. Assim, a partir dos documentos referidos, o aluno deveria caracterizar o nazismo e estabelecer ligações com os conceitos “antissemitismo” e “holocausto”.

Seguidamente, foram apresentadas duas caricaturas em que a primeira intitula-se *“O bode expiatório”* da autoria de Belmonte e publicada em 1942. O objetivo da inclusão desta caricatura passava pela análise dos vários elementos que compunham a caricatura, visto que fomos trabalhando ao longo do ano letivo e, portanto, os alunos teriam de o fazer sozinhos. Neste sentido, as caricaturas trabalhadas em sala de aula, foram analisadas através do diálogo entre os alunos e a professora e, portanto, poderia haver alunos que não se sentissem à vontade de partilhar possíveis dúvidas. Neste sentido, a caricatura apresentada era uma novidade e os alunos deveriam saber responder quem é que era considerado o *“bode expiatório”* na Alemanha Nazi e justificar devidamente a resposta, através da análise da fonte e através dos conhecimentos adquiridos durante as aulas (consultar anexo 26). Se os alunos respondessem acertadamente e justificassem corretamente a resposta obtinham uma cotação máxima de 8 pontos. Ainda sobre a mesma fonte iconográfica, os alunos deveriam referir qual é o princípio ideológico apresentado no documento, podendo obter a cotação máxima de 6 pontos. Por outro lado, foi escolhida uma caricatura intitulada *“Hitler, o Senhor da Europa”* (consultar anexos 13 e 15) da autoria de Derso e Kelen, retirada do *Jornal Britânico*, de 1938, que já tinha sido objeto estudo em sala de aula. O objetivo principal da inclusão de uma caricatura que não tinha sido analisada em sala de aula e de outra caricatura que foi analisada de forma minuciosa, passava por tentar perceber em qual das caricaturas os alunos obtinham melhores

classificações, assim como pretendíamos apurar se as técnicas de análise realizada em sala de aula, por níveis, foi consolidada pelos alunos. Por isso, a questão 7.3 pretendia que os alunos identificassem o princípio nazi apresentado e que o justificassem. A justificação passava pela inclusão na resposta de elementos presentes na caricatura e exigia-se que o aluno afinasse o olhar crítico e descrevesse de forma rigorosa o objeto artístico. Desta forma, se os alunos conseguissem responder assertivamente obteriam uma classificação de 9 pontos.

A última estratégia de aprendizagem pautou-se pela realização de um inquérito anónimo, onde os alunos deveriam sentir-se confortáveis para responderem honestamente sobre as diversas estratégias de aprendizagens desenvolvidas com a turma (consultar anexo 29). O inquérito foi enviado via email para todos os estudantes que faziam parte da turma do 9.º ano, assim como lhes foram explicados os vários objetivos que levaram à construção do inquérito, bem como foi realizada a leitura das várias questões que compunham o questionário, antes do preenchimento, permitindo que os alunos pudessem retirar as dúvidas, relativamente às perguntas. Neste sentido, os principais objetivos da aplicação de um inquérito passou por compreender se os alunos analisavam com frequência caricaturas nas aulas de História, em anos anteriores, assim como pretendíamos perceber se consideravam útil, o estudo e análise de objetos artísticos, nomeadamente a caricatura. Também tentamos compreender quais as atividades que despertaram mais interesse e as que suscitaram mais dificuldades. Por último, tentamos compreender se os discentes têm consciência das várias competências, que foram desenvolvendo ao longo do ano letivo e se, efetivamente, consideram que o conhecimento histórico progrediu.

#### **4. Apresentação e análise dos dados**

Após os vários objetivos de intervenção especificados e da escolha das várias opções metodológicas referidas anteriormente, passaremos para a apresentação dos dados relativos a cada estratégia de aprendizagem e à análise quantitativa e qualitativa. Para além de apresentarmos detalhadamente os resultados, pretendemos refletir sobre os mesmos, de maneira a obtermos respostas às questões de partida que agora retomaremos:

- A utilização da caricatura e do “*meme*” no processo de ensino aprendizagem pode proporcionar uma maior proximidade e entendimento da História?

- Quais são as potencialidades e as limitações da caricatura e do “meme” enquanto recurso didático?
- Quais são as competências que podem ser desenvolvidas com a análise de caricaturas?
- Quais são as maiores dificuldades que os alunos apresentam com a análise de caricaturas?

#### 4.1. A 1.<sup>a</sup> atividade #SEMFILTROS

Como foi referido anteriormente, a primeira atividade intitulada #SEMFILTROS pretendia que os alunos pesquisassem de forma autónoma uma caricatura atual, e que justificassem a escolha. Tal como já foi referido, esta primeira atividade permitiu conhecer as capacidades de pesquisa e de crítica de fontes por parte da turma, tendo funcionado como uma avaliação diagnóstica das competências iniciais dos alunos face ao objeto que viria a ser estudado ao longo das aulas. Como também foi referido anteriormente, a turma com a qual trabalhamos era composta por vinte e cinco alunos, sendo que dezoito eram do sexo masculino e sete pertenciam ao sexo feminino.

A primeira estratégia de aprendizagem foi realizada por vinte e um alunos. Como mostra a **Tabela 7**, 78% dos elementos do sexo masculino completaram a tarefa #SEMFILTROS. Contrariamente, todos os elementos do sexo feminino completaram a atividade.

**Tabela 7. Amostra dos alunos da turma de 9.º ano que completaram a 1.<sup>a</sup> atividade**

Amostra dos alunos da turma de 9.º ano que completaram a 1. <sup>a</sup> atividade	
<b>Sexo masculino</b>	14 Alunos (78%)
<b>Sexo feminino</b>	7 Alunas (100%)
<b>Total:</b>	21 Alunos (84%)

Em segundo lugar, a nossa investigação passou pela análise dos resultados, para que fosse possível calcular a taxa de sucesso da atividade. Como podemos observar através da **Tabela 8**, os elementos do sexo masculino obtiveram 85,7% de sucesso na atividade,

enquanto 14,3% dos elementos do sexo masculino não atingiram o sucesso, devido ao facto de terem obtido uma classificação inferior a 50 pontos (2 na escala quantitativa de 0-5)

Em contraposição, os elementos do sexo feminino conseguiram obter uma taxa de sucesso de 100%. Em termos gerais, a atividade teve uma taxa de sucesso de 90,5%, o que significa que dezanove alunos atingiram um sucesso considerável. Posto isto, a realização desta primeira atividade foi proveitosa para que os alunos pudessem subir a média final do período, bem como a atividade enriqueceu a capacidade de interpretação das fontes e estimulou a criatividade dos vários elementos da turma.

**Tabela 8. Taxa de sucesso da 1.ª atividade**

<b>Taxa de sucesso da 1.ª atividade</b>		
	<b>Atingiu o sucesso</b>	<b>Não atingiu o sucesso</b>
<b>Sexo masculino</b>	12 Alunos (85,7%)	2 Alunos (14,3%)
<b>Sexo feminino</b>	7 Alunas (100%)	0 Alunos
<b>Total:</b>	19 Alunos (90,5%)	2 Alunos (9,5%)

Após analisarmos a taxa de sucesso procedemos à categorização dos temas escolhidos para a 1.ª atividade, como é possível consultar na **Tabela 9**.

**Tabela 9. Temas escolhidos para a 1.ª atividade**

<b>Temas escolhidos para a atividade.</b>			
<b>Tema</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Taxa de sucesso</b>	<b>Taxa de insucesso</b>
<b>Relacionados com a COVID 19</b>	8	87,5 (7 Alunos)	12,5 % (1 Aluno)
<b>Aumento dos combustíveis</b>	2	100% (2 Alunos)	
<b>Alterações climáticas</b>	3	100 % (3 Alunos)	
<b>Saída do Reino Unido da União Europeia</b>	1	100% (1 Aluno)	
<b>Manipulação por parte dos dirigentes políticos</b>	1	100% (1 Aluno)	
<b>Jovens e a informática</b>	2	50% (1 Aluno)	50% (1 Aluno)
<b>Corrupção</b>	1	100% (1 Aluno)	

<b>Saída de Donald Trump da presidência dos E.U.A.</b>	1	100% (1 Aluno)	
<b>Controlo do governo através de meios tecnológicos</b>	1	100% (1 Aluno)	
<b>Riqueza e pobreza</b>	1	100 % (1 Aluno)	

O objetivo da organização dos temas permitiu-nos compreender o número de alunos que escolheu cada tema e, por isso, conseguimos perceber quais foram os temas mais escolhidos pelos alunos, assim como permitiu-nos calcular a taxa de sucesso e de insucesso de cada aluno.

Relativamente aos temas escolhidos para a realização da atividade #SEMFILTROS:

- Oito elementos da turma escolheram a Covid-19. Desta amostra, 87,5% dos alunos, correspondendo a sete alunos, conseguiram atingir o sucesso, enquanto 12,5%, correspondendo a um aluno, não conseguiu atingir o sucesso com a realização da atividade;
- O aumento dos combustíveis obteve uma taxa de sucesso de 100%, tendo sido escolhido por dois alunos da turma;
- As alterações climáticas foi selecionado por três elementos da turma, tendo obtido uma taxa de sucesso de 100%;
- O facto de Inglaterra ter saído da União Europeia no ano de 2021 foi escolhido por um aluno e, portanto, conseguiu uma taxa de sucesso de 100%;
- A manipulação por parte dos dirigentes políticos foi abordada por um aluno tendo obtido uma taxa de sucesso de 100%;
- A íntima ligação dos jovens para com a informática foi escolhida por dois alunos, tendo obtido uma taxa de sucesso de 50%, correspondendo a um aluno, e uma taxa de insucesso de 50% devido a não ter conseguido uma classificação superior a 49 pontos;
- A corrupção foi selecionado por um aluno da turma de 9.º ano, tendo obtido uma taxa de sucesso de 100%;

- A saída de Donald Trump da presidência dos E.U.A. despertou o interesse a um elemento da turma, tendo obtido uma taxa de sucesso de 100%;
- Os dois últimos temas que obtiveram uma taxa de sucesso de 100% debruçaram-se sobre dois temas, o controlo da população através dos meios tecnológicos e a temática sobre a pobreza e a riqueza.

Do mesmo modo, a nossa exploração passou por calcular a média das classificações dos temas escolhidos pelos alunos, como é possível consultar através da **Tabela 10**.

**Tabela 10. Média dos temas escolhidos para a 1.ª atividade**

<b>Média dos temas escolhidos para a 1.ª atividade.</b>	
<b>Tema</b>	<b>Média</b>
<b>Relacionados com a COVID 19</b>	62.75% (3)
<b>Aumento dos combustíveis</b>	55% (3)
<b>Alterações climáticas</b>	79,7% (4)
<b>Saída do Reino Unido da União Europeia</b>	50% (3)
<b>Manipulação por parte dos dirigentes políticos</b>	90% (5)
<b>Jovens e a informática</b>	50,5% (3)
<b>Corrupção</b>	87% (4)
<b>Saída de Donald Trump da presidência dos E.U.A.</b>	78.5% (4)
<b>Controlo do governo através de meios tecnológicos</b>	98% (5)
<b>Riqueza e pobreza</b>	93% (5)

Tendo em conta os dados organizados na **Tabela 10** aferimos:

- O aumento dos combustíveis obteve uma média 55 pontos;

- A saída do Reino Unido da União Europeia tendo como média 50 pontos;
- Íntima ligação dos jovens para com a informática tendo como média 50,5 pontos.

Por sua vez as caricaturas que abordam o COVID-19 tiveram uma média de 62.55 pontos. Enquanto, as caricaturas que tratam as alterações climáticas obtiveram uma média de 79,7 pontos, e a saída de Donald Trump da presidência dos E.U.A. obteve 78.5 pontos. Os trabalhos realizados sobre a temática da corrupção obtiveram em média 87 pontos.

Por último, a caricatura que tratava a questão da riqueza e da pobreza obteve uma média de 93 pontos, assim como o trabalho que se centrou na questão do controle exercido pelo governo através dos meios tecnológicos obteve uma média de 98 pontos. Posto isto, os dois últimos temas abordados na tarefa #SEMFILTROS foram os que obtiveram uma taxa de sucesso maior.

Também procuramos comparar as médias das classificações entre o sexo masculino e o sexo feminino, como podemos consultar através da **Tabela 11**.

**Tabela 11. Média dos alunos por sexo na 1.<sup>a</sup> atividade**

<b>Média dos alunos por sexo na 1.<sup>a</sup> atividade</b>	
<b>Sexo</b>	<b>Média</b>
<b>Sexo Masculino</b>	65,9 pontos
<b>Sexo Feminino</b>	75 pontos

Através dos dados explanados na **Tabela 11**, os elementos do sexo masculino obtiveram uma média de 65,9 pontos, enquanto os elementos do sexo feminino obtiveram uma média de 75 pontos.

Posto isto, os elementos do sexo feminino demonstraram uma maior capacidade, na generalidade, na análise e interpretação de fontes caricaturais. Apesar de a média do sexo masculino não ser muito inferior comparativamente com o sexo feminino, aferimos que uma grande parte dos elementos do sexo masculino apresentam bastantes dificuldades na pesquisa e análise de caricaturas.

## 4.2. A 2.<sup>a</sup> atividade – “Sátira em verso”

Como foi referido anteriormente, foi proposto à turma a realização de uma sátira em verso sobre o papel da mulher. Deste modo, a partir dos resultados obtidos nesta atividade, iremos mostrar os dados sistematizados, de maneira a retirarmos as devidas conclusões. Inicialmente, calculamos o número de alunos que realizaram a tarefa e aqueles que não realizaram a tarefa proposta como podemos ver através da **tabela 12**.

**Tabela 12. Amostra dos alunos da turma de 9.º ano que completaram a 2.<sup>a</sup> atividade**

Amostra dos alunos da turma de 9.º ano que completaram a 2. <sup>a</sup> atividade	
<b>Sexo Masculino</b>	15 Alunos (83%)
<b>Sexo Feminino</b>	7 Alunas (100%)
<b>Total:</b>	22 Alunos (88%)

Através dos dados sistematizados na **tabela 12** aferimos que houve um aumento do número de alunos que realizaram a proposta, comparativamente com a primeira atividade 83% dos alunos do sexo masculino, correspondendo a quinze elementos, completaram a tarefa, enquanto todo os elementos do sexo feminino completaram a tarefa proposta. Ficou em falta a entrega dos trabalhos por parte de três alunos da turma.

**Tabela 13. Taxa de sucesso da 2.<sup>a</sup> atividade**

Taxa de sucesso da 2. <sup>a</sup> atividade		
	Atingiu o sucesso	Não atingiu o sucesso
<b>Sexo Masculino</b>	14 Alunos (93%)	1 Aluno (7%)
<b>Sexo Feminino</b>	7 Alunas (100%)	0 Alunos
<b>Total:</b>	21 Alunos (95%)	1 Aluno (5%)

De seguida, o nosso estudo pretendeu aferir sobre a taxa de sucesso, relativamente à 2.<sup>a</sup> atividade. A partir das classificações obtidas organizamos os dados, como é possível conferirmos através da **tabela 13**, pretendemos descrever os dados organizados e refletir sobre os mesmos.

Compreendemos que os elementos que fazem parte do sexo masculino atingiram uma taxa de sucesso de 93%, correspondendo a 14 alunos, todavia 7% dos elementos do sexo masculino não atingiu o sucesso esperado. Relativamente ao sexo feminino, todos os elementos entregaram os trabalhos propostos e atingiram o sucesso nesta atividade. Neste sentido, os elementos do sexo feminino, de um modo geral, procedem à entrega atempada dos trabalhos propostos e atingiram a taxa de sucesso de 100 %, o que significa que todos os elementos obtiveram uma classificação entre o suficiente e o bom (escala de 3 a 5). Por outro lado, os elementos do sexo masculino têm dificuldades em entregar atempadamente as propostas apresentadas ou não entregam, e por isso, através da tabela 13 compreendemos que estão em falta três trabalhos tal como na primeira atividade, ficaram em falta quatro trabalhos propostos. Relativamente à taxa de insucesso da atividade, compreendemos que apenas um aluno do sexo masculino não atingiu o sucesso desejado, visto que obteve insuficiente na tarefa proposta. De um modo geral, os resultados apresentados são satisfatórios, tendo a turma alcançado o sucesso nesta atividade.

Seguindo a mesma linha de investigação utilizada na 1.<sup>a</sup> atividade, passaremos à análise dos dados, tendo em conta as médias dos alunos por sexo na 2.<sup>a</sup> atividade através dos dados devidamente organizados na **tabela 14**.

**Tabela 14. Média dos alunos por sexo na 2.<sup>a</sup> atividade**

<b>Média dos alunos por sexo na 2.<sup>a</sup> atividade</b>	
<b>Sexo</b>	<b>Média</b>
<b>Sexo Masculino</b>	71,13 pontos
<b>Sexo feminino</b>	79,42 pontos

Aferimos que o sexo masculino atingiu nesta atividade uma média de 71,13 pontos. Em contraposição, o sexo feminino, devido à participação de todos os elementos atingiu

uma média de 78,42 pontos. Posto isto, as classificações atribuídas nesta atividade aos vários elementos da turma foram bastante positivas. Apesar de a média ser bastante satisfatória, esta atividade mostrou ser a mais difícil de realizar, devido a ter sido proposto aos alunos a escrita de um poema. É notório que, nesta turma em particular, os alunos não gostam de escrever e, portanto, evitam fazê-lo, daí considerarem a estratégia de aprendizagem de difícil resolução.

Por outro lado, esta atividade constituiu um desafio, pois os alunos estavam habituados a trabalhar com imagens e, portanto, mudou-se o paradigma da atividade, para que os alunos pudessem ter consciência de que a crítica pode ser realizada em vários formatos. Neste sentido, a turma revela maior à-vontade com documentos iconográficos, em comparação com os documentos escritos, apresentando maiores dificuldades na análise dos mesmos.

Apesar das dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização desta atividade, foi visível que os discentes se esforçaram para obterem o melhor desempenho possível. Assim, os poemas que foram criados pelos alunos mostram que desenvolveram o espírito crítico, e sobretudo, utilizaram a imaginação e recorreram aos conteúdos lecionados na aula anterior.

### **4.3. A 3.<sup>a</sup> atividade - “Concurso de memes”**

Partiremos para a análise dos dados e reflexão dos mesmos acerca da 3.<sup>a</sup> atividade que consistiu na criação de um “*meme*”, por cada elemento da turma de 9.<sup>o</sup> ano, sobre as eleições legislativas que ocorreram a 31 de janeiro de 2022. Através dos dados organizados na **tabela 15** iremos demonstrar o número de alunos que completaram a 3.<sup>a</sup> atividade, comparando com as atividades anteriores.

**Tabela 15. Amostra dos alunos da turma de 9.<sup>o</sup> ano que completaram a 3.<sup>a</sup> atividade**

<b>Amostra dos alunos da turma 9.<sup>o</sup> ano que completaram a 3.<sup>a</sup> atividade</b>	
<b>Sexo Masculino</b>	12 Alunos (67%)
<b>Sexo Feminino</b>	5 Alunas (71%)
<b>Total:</b>	17 Alunos (68%)

Como podemos consultar nos dados apurados na **Tabela 15**, 67% dos elementos do sexo masculino completaram a atividade proposta, correspondendo a doze alunos. Enquanto 71% dos elementos do sexo feminino, correspondendo a cinco alunas, completaram a atividade. No total, dezassete alunos concluíram a atividade, tendo sido a que teve a taxa de participação mais baixa. O número de alunos do sexo masculino a resolver a atividade foi menor tendo em conta as atividades anteriores. Do mesmo modo, duas alunas do sexo feminino não entregaram os trabalhos propostos.

De seguida, calculamos a taxa de sucesso da turma, a partir das classificações obtidas, como podemos consultar através da **tabela 16**.

**Tabela 16. Taxa de sucesso da 3.ª atividade**

<b>Taxa de sucesso da 3.ª atividade</b>		
	<b>Atingiu o sucesso</b>	<b>Não atingiu o sucesso</b>
<b>Sexo Masculino</b>	11 Alunos (61,1%)	1 Aluno (6%)
<b>Sexo Feminino</b>	4 Alunas (57%)	1 Aluna (14,2%)
<b>Total:</b>	15 Alunos (88%)	2 Alunos (12%)

Através da análise dos dados, compreendemos que 61,1% dos elementos do sexo masculino atingiram o sucesso, isto é, obtiveram uma classificação superior a quarenta e nove pontos, enquanto 6% dos elementos do sexo masculino, correspondendo a um aluno, não atingiu o sucesso, devido a ter obtido uma classificação inferior a cinquenta pontos. Também quatro elementos do sexo feminino, o que corresponde a 57%, atingiu o sucesso; no entanto 14,2% obteve uma classificação inferior a cinquenta pontos. Em comparação com as atividades anteriores, esta atividade tem a taxa de sucesso mais baixa e, portanto, as classificações foram satisfatórias. Também o número de alunos que realizaram a atividade influencia a taxa de sucesso, pois dos 25 alunos apenas 17 alunos entregaram a tarefa realizada. Posto isto, um dos problemas apresentados pela turma foi a dificuldade em entregarem as tarefas resolvidas.

Após calcularmos a taxa de sucesso, iremos refletir sobre as médias dos alunos na realização desta atividade através da **tabela 17**.

**Tabela 17. Média dos alunos por sexo na 3.<sup>a</sup> atividade**

<b>Média dos alunos por sexo na 3.<sup>a</sup> atividade</b>	
<b>Sexo</b>	<b>Média</b>
<b>Sexo Masculino</b>	70,41 pontos
<b>Sexo Feminino</b>	77 pontos

Relativamente à média dos alunos por sexo na 3.<sup>a</sup> atividade compreendemos que o sexo masculino obteve uma média de 70,41 pontos, o que representa que os resultados de uma forma geral são satisfatórios. Por outro lado, os resultados obtidos pelo sexo feminino, apenas com sete elementos, obteve uma média de 77 pontos. Assim, os resultados em média do sexo feminino são superiores. Desta forma, se compararmos com os resultados nas atividades anteriores, o sexo feminino obteve, em média, classificações superiores aos elementos do sexo masculino, que apesar de serem compostos por 18 alunos, apresentam dificuldades de interpretação, assim como são desleixados na entrega dos exercícios propostos. De uma forma geral, os resultados apresentados são satisfatórios, todavia, comparativamente com a 1.<sup>a</sup> atividade, os alunos conseguiram classificações superiores. Em comparação com a 2.<sup>a</sup> atividade, os alunos obtiveram, em média, classificações superiores aos resultados obtidos na 3.<sup>a</sup> atividade. Posto isto é visível a evolução ao nível das competências que se refletiram nos resultados, desde a 1.<sup>a</sup> atividade, em que se pretendia analisar as competências dos alunos, e funcionou como um exercício de diagnóstico, até à última atividade, em que os alunos já mostravam algumas competências desenvolvidas.

De seguida, resolvemos agrupar as personalidades satirizadas pelos alunos através da **Tabela 18**, de maneira a refletirmos sobre as personalidades mais escolhidas, correlacionando o número de alunos que escolheram determinada personalidade e a taxa de sucesso e insucesso.

**Tabela 18. Identificação das personalidades escolhidas para a 3.<sup>a</sup> atividade**

Identificação das personalidades escolhidas para a 3. <sup>a</sup> atividade			
Personalidade	Nº de Alunos	Taxa de Sucesso	Taxa de insucesso
<b>António Costa</b>	3 Alunos (18%)	100 % (3 Alunos)	
<b>André Ventura</b>	4 Alunos (24%)	75 % (3 Alunos)	25 % (1 Aluno)
<b>Outros</b>	10 Alunos (59%)	100 % (10 Alunos)	

A partir dos dados elencados, três alunos (18%) elaboraram um “*meme*” em que a personalidade satirizada foi o primeiro-ministro António Costa. Destes três “*memes*” elaborados conseguiram uma taxa de sucesso de 100%, visto que obtiveram uma classificação superior a quarenta e nove pontos.

A segunda escolha por parte dos alunos recaiu sobre o político André Ventura, tendo sido satirizado por 24 % dos elementos da turma, o que corresponde a quatro alunos. A taxa de sucesso foi de 75%, correspondendo a três alunos, porém um aluno não atingiu o sucesso, devido a ter uma classificação inferior a cinquenta pontos.

Por último, como podemos atentar nos dados representados através da tabela 18, dez alunos elaboraram “*memes*” onde retrataram diversas personalidades, impedindo que fosse proveitoso agrupar. Deste modo, organizamos os dados segundo os dois políticos que os alunos repetidamente caricaturaram, e utilizamos a categoria “outros” para nos referirmos aos vários elementos da turma que utilizaram vários políticos no “*meme*” que criaram. Assim, a maior dificuldade por parte dos alunos na resolução da atividade prendeu-se com a construção da mensagem, isto é, os alunos sentem dificuldades na criação de uma mensagem a partir dos “*memes*”.

#### **4.4. A ficha de avaliação sumativa**

Após as várias aulas lecionadas, e a análise das várias caricaturas selecionadas, optamos por construirmos uma ficha de avaliação onde pudéssemos avaliar as competências dos alunos relativamente à análise das caricaturas. Para tal, foram

selecionadas duas caricaturas e, por isso, iremos descrever os dados organizados através de tabelas e analisá-los (consultar anexo 26).

**Tabela 19. Amostra dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.1**

Amostra dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.1	
<b>Sexo Masculino</b>	18 Alunos (100%)
<b>Sexo Feminino</b>	7 Alunas (100%)
<b>Total:</b>	25 Alunos

Num primeiro momento, calculamos o número de alunos que responderam à questão 7.1. Através da tabela acima representada, os 25 alunos que fazem parte da turma de 9.º ano responderam à questão proposta.

**Tabela 20. Taxa de sucesso dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.1**

Taxa de sucesso dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.1		
	<b>Atingiu o sucesso</b>	<b>Não atingiu o sucesso</b>
<b>Sexo Masculino</b>	13 Alunos (72%)	5 Alunos (28%)
<b>Sexo Feminino</b>	5 Alunas (71,42%)	2 Alunas (29%)
<b>Total:</b>	18 Alunos (72%)	7 Alunos (28%)

A pergunta 7.1 pretendia que os alunos atentassem no doc.6 “*O motivo da derrota alemã*” e respondessem à pergunta “*Quem era considerado o bode expiatório na Alemanha Nazi? E porquê*”. Através da Tabela 20 sabemos que a taxa de sucesso do sexo masculino foi de 72%, correspondendo a treze alunos que conseguiram uma classificação de igual ou inferior a seis pontos, enquanto 28% dos elementos do sexo masculino, correspondendo a cinco alunos não atingiram o sucesso nesta pergunta, tendo obtido uma classificação de zero pontos.

Os elementos do sexo feminino obtiveram uma taxa de sucesso de 71,42%, correspondendo a cinco alunas, enquanto 29% dos elementos do sexo feminino, correspondendo a duas alunas não conseguiram obter o sucesso desejado, tendo uma classificação de zero pontos. No total, 72% dos alunos obtiveram sucesso na pergunta 7.1, enquanto 28% dos alunos não alcançaram a classificação pretendida. De forma geral, os alunos conseguiram atingir o sucesso nesta questão e mostraram que desenvolveram, na sua maioria, as competências que foram trabalhadas ao longo das aulas lecionadas.

Em relação às médias das cotações obtidas pelos alunos face à pergunta 7.1, que tinha como cotação máxima 8 pontos, através da **tabela 21** podemos aferir os resultados do sexo masculino e feminino.

**Tabela 21. Média das cotações dos alunos da turma de 9.º ano por sexo que responderam à pergunta 7.1**

Média das cotações dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.1	
Sexo	Média
Sexo Masculino	4,5 pontos
Sexo Feminino	4 pontos

O sexo masculino em média obteve 4,5 pontos nesta questão, enquanto o sexo feminino obteve 4 pontos em média nesta questão. Portanto, em média os alunos obtiveram metade da cotação prevista, o que significa que os resultados foram satisfatórios.

Por sua vez, foi elaborada a questão 7.2, ainda no âmbito da análise do doc. 6 “*O motivo da derrota alemã*”, em que se pretendia que o aluno elencasse o princípio ideológico apresentado no documento. O processo de análise realizado na primeira pergunta foi o mesmo e, por isso, iniciamos com a contagem do número de alunos que responderam à questão 7.2 e, de igual forma, os vinte e cinco alunos tentaram responder à questão. Do mesmo modo, tentamos compreender através das cotações atribuídas a cada resposta do aluno, a taxa de sucesso, como podemos consultar na **tabela 22**.

**Tabela 22. Taxa de sucesso dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.2**

Taxa de sucesso dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.2		
	Atingiu o sucesso	Não atingiu o sucesso
Sexo Masculino	12 Alunos (67%)	6 Alunos (33,3%)
Sexo Feminino	3 Alunas (43%)	4 Alunas (57%)
Total:	15 Alunos (60%)	10 Alunos (40%)

Apesar de todos os elementos terem respondido à pergunta, 67% dos elementos do sexo masculino obtiveram o sucesso desejado, conseguindo uma classificação inferior ou igual a seis pontos, enquanto 33,3% dos alunos do sexo masculino não conseguiram atingir o sucesso, tendo obtido zero pontos. Enquanto 43% dos elementos do sexo feminino conseguiram atingir o sucesso, tendo obtido uma classificação inferior ou igual a seis pontos. Todavia, 57% das alunas não conseguiram alcançar o sucesso nesta questão, tendo obtido zero pontos. No total, 60% dos alunos da turma de 9.º ano alcançaram o sucesso pretendido, porém 40% dos alunos não atingiram o sucesso esperado nesta questão. A partir dos dados, é possível aferir que os alunos mostraram dificuldade em responder à questão a partir da análise do documento iconográfico e interligá-lo com as aprendizagens lecionadas. Portanto, em comparação com a questão anterior, a taxa de insucesso foi maior, visto que na pergunta 7.1 os alunos conseguiram, na maioria, referir quem era considerado “o bode expiatório”. Por outro lado, a questão 7.2 pretendia que os alunos relacionassem a caricatura, e o que nela estava representada, com os conteúdos explorados em sala de aula.

Partindo da análise da taxa de sucesso e de insucesso, resolvemos calcular a média das cotações obtidas pelo sexo masculino e feminino através da **tabela 23**.

**Tabela 23. Média das cotações dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à questão 7.2**

<b>Média das cotações dos alunos da turma de 9.ºano que responderam à pergunta 7.2</b>	
<b>Sexo</b>	<b>Média</b>
<b>Sexo Masculino</b>	4 pontos
<b>Sexo Feminino</b>	3 pontos

A partir dos dados explorados, percebemos que os elementos do sexo masculino obtiveram em média quatro pontos, visto que a cotação máxima nesta questão era de seis pontos e, por isso, a maior parte das respostas alcançou uma cotação bastante satisfatória. Todavia, o sexo feminino obteve uma média de três pontos, o que significa, que as alunas tiveram mais dificuldades em resolver assertivamente a questão.

Após a análise da questão 7.1 e 7.2 passamos a análise da questão 7.3. A caricatura utilizada na questão 7.3, como já foi explicado anteriormente, tinha sido analisada em sala de aula. Neste sentido, teremos uma maior atenção na análise dos dados, visto que o objetivo é compreender se os alunos, após terem estudado e analisado a caricatura, apresentaram melhores ou piores resultados comparativamente com a fonte anterior. Neste sentido, procuramos calcular e analisar os dados relativos à taxa de sucesso e insucesso através das classificações obtidas como podemos consultar através da **tabela 24**.

**Tabela 24. Taxa de sucesso dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.3**

<b>Taxa de sucesso dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.3</b>		
	<b>Atingiu o sucesso</b>	<b>Não atingiu o sucesso</b>
<b>Sexo Masculino</b>	14 Alunos (78%)	4 Alunos (22%)
<b>Sexo Feminino</b>	5 Alunas (71%)	2 Alunas (29%)
<b>Total:</b>	19 Alunos (76%)	6 Alunos (24%)

Num total de 25 alunos que responderam à questão, 78% dos elementos do sexo masculino, correspondendo a catorze elementos do sexo masculino, conseguiram obter o sucesso desejado, tendo uma classificação inferior ou igual aos nove pontos. Por outro lado, 22% dos elementos que fazem parte do sexo masculino, correspondendo a quatro alunos, não tiveram cotação. Na totalidade, 76% dos elementos da turma de 9.º ano conseguiram alcançar o sucesso e 24% dos alunos não atingiram o sucesso desejado. Apesar desta caricatura ter sido analisada anteriormente, os alunos mostraram algumas lacunas na análise dos elementos presentes na caricatura.

Comparativamente com a questão 7.1, os alunos obtiveram uma taxa de sucesso de 72 % e uma taxa de insucesso de 28 % enquanto, na questão 7.3 os alunos obtiveram uma taxa de sucesso de 76% e uma taxa de insucesso bastante inferior, sendo de 24%. Isto significa que a taxa de sucesso foi superior, logo os alunos obtiveram melhores classificações, do mesmo modo que a taxa de insucesso reduziu para os 24%. Por sua vez, a pergunta 7.2 obteve uma taxa de sucesso de 60% e uma taxa de insucesso de 40%, tendo sido a pergunta que levantou maiores dificuldades aos alunos. Assim, se compararmos os resultados da pergunta 7.2 com a pergunta 7.3 compreendemos que a pergunta 7.3 obteve os melhores resultados. A estratégia de aprendizagem passava por compreender qual das caricaturas apresentaria resultados mais positivos, visto que a última teria sido analisada minuciosamente.

Para complementar o estudo, decidimos calcular a média das cotações dos alunos que responderam à pergunta 7.3, que podemos consultar na **tabela 25**.

**Tabela 25. Média das cotações dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.3**

<b>Média das cotações dos alunos da turma de 9.º ano que responderam à pergunta 7.3</b>	
<b>Sexo</b>	<b>Média</b>
<b>Sexo Masculino</b>	4 pontos
<b>Sexo Feminino</b>	5 pontos

Relativamente à média das cotações dos alunos da turma de 9.º ano, como é possível examinarmos através da Tabela 25, o sexo masculino obteve em média quatro pontos, enquanto os elementos do sexo feminino obtiveram em média uma classificação de cinco pontos. Apesar de a caricatura ter sido analisada anteriormente, as classificações obtidas não são muito diferentes das cotações obtidas nas questões 7.1 e 7.2. Assim, o sexo masculino na questão 7.1 obteve, em média, 4,5 pontos, enquanto nas perguntas 7.2 e 7.3 obteve, em média, 4 pontos. Todavia, o sexo feminino obteve, na questão 7.1 4 pontos, enquanto na questão 7.2 obteve, em média, 3 pontos. A subida deu-se, sobretudo, na questão 7.3 em que os elementos do sexo feminino, em média, obtiveram uma classificação de 5 pontos. Posto isto, a inclusão da caricatura que tinha sido analisada anteriormente foi uma estratégia bem-sucedida, porque os alunos obtiveram uma taxa de sucesso superior, todavia as classificações não sofreram alterações significativas.

A par disto também refletimos sobre a existência de uma relação entre os alunos com as melhores classificações com as cotações que obtiveram na análise das caricaturas (consultar anexo 33). Deste modo, tentaremos refletir se os alunos com as classificações mais elevadas também obtiveram as classificações mais altas nas perguntas referentes à análise das duas caricaturas. Assim, a partir das classificações dos alunos, compreendemos que os quatro alunos que obtiveram classificações superiores a noventa pontos, tiveram, na maior parte dos casos, a cotação total nas perguntas referentes à análise das duas caricaturas. Desta forma, os alunos com as melhores classificações também se destacam nos exercícios de análise de caricaturas. Enquanto os alunos com as classificações satisfatórias entre os 50 pontos e os 69 pontos conseguiram obter uma parte da cotação nas perguntas relativas à análise das caricaturas. Por sua vez, três alunos obtiveram uma classificação inferior a quarenta e nove pontos, do mesmo modo que estes três alunos não tiveram cotação nas perguntas 7.1, 7.2 e 7.3.(consultar anexo 33).

#### **4.5. Inquérito por questionário**

A aplicação de um inquérito composto por treze perguntas teve como objetivo avaliar as respostas dos alunos face às potencialidades da utilização de caricaturas na aprendizagem da História. Também pretendemos aferir as opiniões dos alunos face ao grau de dificuldade relativo às várias estratégias de aprendizagem postas em prática. Com o

inquérito, procuramos verificar se os alunos acreditam que a caricatura promoveu o desenvolvimento de competências que permitam uma maior aproximação à História.

Após responderem a duas questões sobre o género e idade, os alunos deveriam responder à pergunta “*Gostas da disciplina de História?*”. A partir do **gráfico 3** atentaremos nas respostas dadas pelos inquiridos.

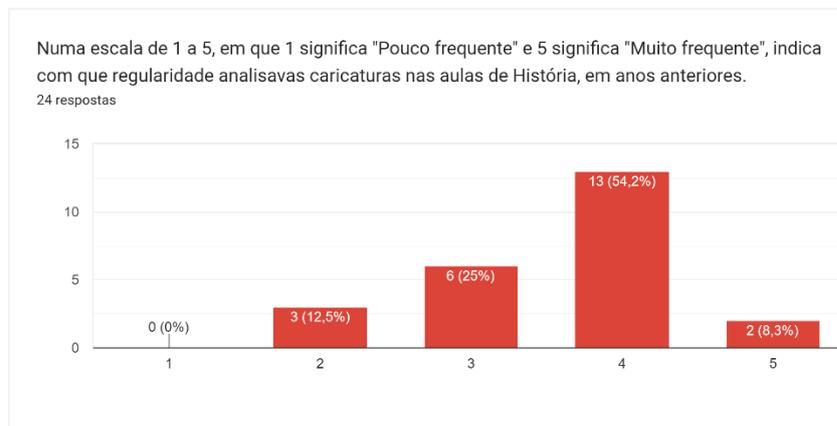
**Gráfico 3. Gostas da disciplina de História?**



Com a pergunta “*Gostas da disciplina de História?*” pretendemos perceber se os vinte e quatro inquiridos gostam da disciplina de História. O facto de os alunos sentirem admiração pela disciplina leva a que o grau de empenho e motivação seja superior. Através das respostas concluímos que 50% dos alunos, correspondendo a 12 alunos, responderam que gostam de História “às vezes”, enquanto 41,7% dos inquiridos, correspondendo a dez alunos, responderam “*sim*”, e 8,3% dos alunos, correspondendo a dois alunos, responderam que “*não*” gostam da disciplina.

A seguinte questão apresentada no questionário pretendia que os alunos indicassem com que regularidade analisavam caricaturas nas aulas de História, em anos anteriores, como podemos observar nos dados organizados através do gráfico 4.

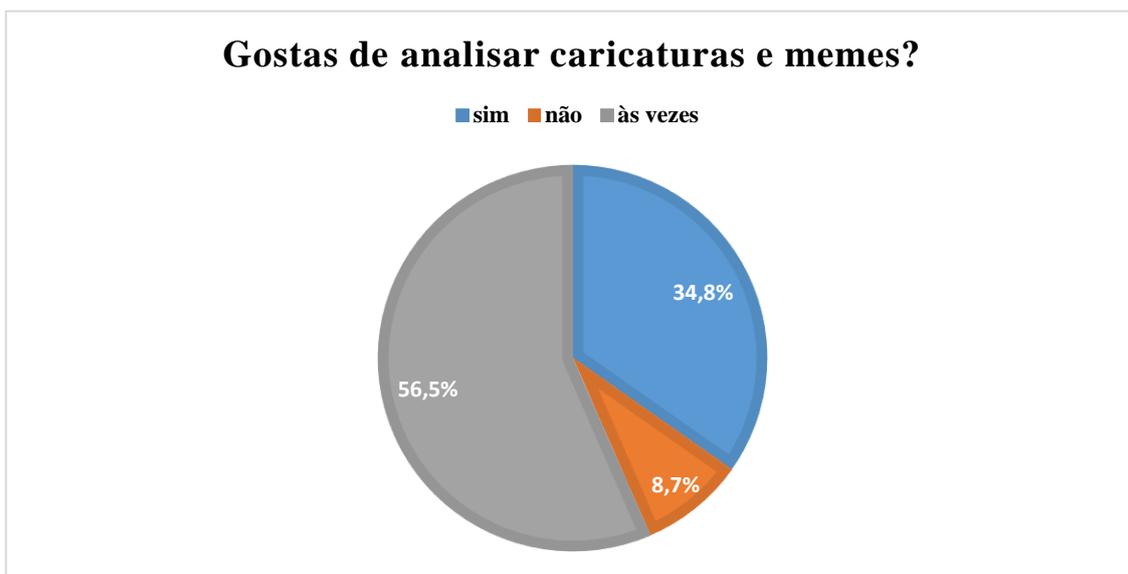
**Gráfico 4. Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “Pouco frequente” e 5 significa “Muito frequente”, indica com que regularidade analisavas caricaturas nas aulas de História, em anos anteriores**



A afirmação número quatro pretendia que os alunos classificassem numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “Pouco frequente” e 5 significa “Muito frequente” acerca da utilização de caricaturas nas aulas de História, em anos anteriores. Desta forma, pretendíamos perceber se, efetivamente, os alunos sentem à-vontade na análise de caricaturas, assim como pretendemos compreender quais as competências necessárias para o fazerem corretamente. Deste modo, 12,5% dos elementos da turma, correspondendo a três alunos, classificaram numa escala de 2, o que significa que não analisavam com regularidade caricaturas nas aulas de História. Por sua vez, 25 % dos discentes, isto é, seis alunos classificaram numa escala de 3, o que significa que na sua perspetiva analisavam com alguma regularidade caricaturas nas aulas de História. O nível 4 foi classificado por 54,2% dos alunos, correspondendo a treze alunos, o que significa que a utilização de caricaturas era uma prática frequente nas aulas de História, em anos anteriores. Por último, 8,3% dos alunos, correspondendo a dois discentes, classificaram numa escala de 5, o que significa que a utilização e análise de caricaturas, em anos anteriores, era uma prática muito frequente pelos docentes da disciplina de História.

A seguinte pergunta pretendia que os alunos respondessem à questão “*Gostas de analisar caricaturas e memes?*”. O objetivo desta questão passava por compreender se os alunos gostam de estar em contactos com objetos artísticos. Neste sentido, organizamos as respostas dos alunos através do gráfico 5.

**Gráfico 5. Gostas de analisar caricaturas e memes?**



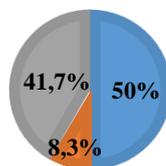
Esta questão foi respondida por 23 alunos da turma de 9.º ano. A partir da análise dos dados, 34,8 % dos elementos, correspondendo a oito alunos, declaram que gostam de analisar caricaturas, enquanto 8,7% dos inquiridos, correspondendo a dois alunos, afirmam que não gostam de o fazer. Em contrapartida 56,5% dos inquiridos, o que corresponde a treze alunos da turma de 9.º ano, afirmam que gostam de analisar caricaturas e “memes”, “às vezes”.

De forma a compreendermos se os alunos consideraram as caricaturas fontes capazes de promover a aprendizagem em História, resolvemos questioná-los como podemos conferir através do gráfico 6.

**Gráfico 6. Consideras-te útil a utilização de caricaturas para aprender História?**

### Consideras-te útil a utilização de caricaturas para aprender História?

■ sim ■ não ■ às vezes

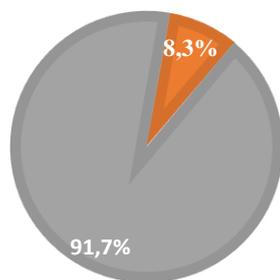


Face à pergunta “*Consideraste útil a utilização de caricaturas para aprender História?*”, 50 % dos vinte e quatro elementos da turma, consideraram-na uma ferramenta útil. Todavia, 41,7 % dos inquiridos afirmaram que, por vezes, a utilização da caricatura no ensino da História pode ser útil. Por fim, 8,3% dos discentes afirmaram que não consideravam útil a utilização da caricatura para aprender História.

De seguida, tentamos compreender quais tinham sido as estratégias de aprendizagem que os alunos consideraram mais interessantes. Assim, através das vinte e quatro respostas dadas pelos alunos organizamos os dados através do gráfico 7.

**Gráfico 7. Das atividades propostas ao longo do ano, qual é que foi a que te despertou mais interesse?**

### Das atividades propostas ao longo do ano, qual é que foi a que te despertou mais interesse?



■ 1.ª atividade-  
#SEMPILTROS  
■ 2.ª atividade- sátira em verso  
■ 3.ª Atividade- concurso de  
memes

Relativamente à pergunta “*Das atividades propostas ao longo do ano, qual é que foi a que te despertou mais interesse?*”, 91,7% dos alunos consideraram que a 3.ª atividade constituiu, na sua opinião, a atividade mais interessante. Apesar de 91,7% dos alunos terem considerado a 3.ª atividade como a mais interessante, foi a atividade com a taxa de

resolução inferior, tendo apenas resolvido a proposta 17 alunos, o que corresponde a 67% do número total da turma. Em contrapartida, a taxa de sucesso foi de 88 % e a taxa de insucesso foi reduzida, tendo sido de 12%.

Através do gráfico, compreendemos que a 2.<sup>a</sup> atividade foi também escolhida por 8,3% dos alunos como a atividade que despertou mais interesse. E, por isso, retomando aos resultados sistematizados anteriormente, esta atividade teve uma taxa de resolução bastante superior em comparação com a 3.<sup>a</sup> atividade, correspondendo a 88%, logo vinte e dois alunos entregaram o trabalho proposto. Por sua vez, a taxa de sucesso é superior, visto que 95% dos alunos obtiveram classificações superiores a quarenta e nove pontos e apenas 5% dos vinte e dois alunos que completaram a atividade é que não conseguiram obter sucesso. Posto isto, apesar de os alunos considerarem a 3.<sup>a</sup> atividade mais interessante, os resultados não estão relacionados com a opinião referida, visto que foi a atividade em que menos alunos entregaram os trabalhos propostos. No entanto, a 2.<sup>a</sup> atividade mostrou ser a atividade com a taxa de entrega e de sucesso mais elevada, o que corresponde a opinião dos alunos, de ter sido uma das atividades que despertou mais interesse.

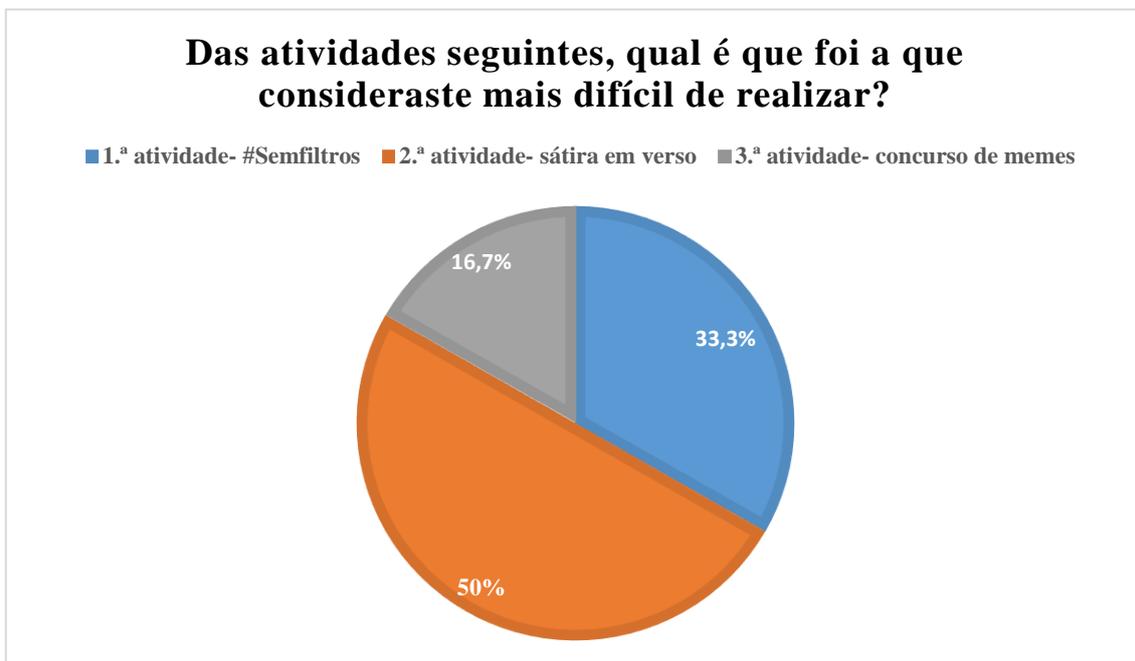
**Tabela 26. Justificação dos alunos face à resposta dada à pergunta “Das atividades propostas ao longo do ano, qual é que foi a que te despertou mais interesse?”**

Categoria	Respostas
	1. “Acho que foi uma atividade divertida.”
	2. “Foi engraçado.”
	3. “Espetacular.”
	4. “Porque ganhei uma caneta e um livro.”
	5. “Achei mais interessante e engraçada.”
	6. “Porque gosto de memes.”
	7. “Achei criativo os alunos terem de pensar em algo para criticar recorrendo à construção de um meme.”
	8. “Foi o mais divertido.”

<b>Concurso de Memes</b>	9. “Porque gostei de ver os memes incríveis que a turma fez.”
	10. “Achei a atividade mais interessante por termos de fazer um concurso.”
	11. “Foi a mais interativa.”
	12. “Tive a liberdade de fazer o trabalho.”
	13. “Atividade pensada mais “fora da caixa”, acho que é bom diversificar as atividade”.
	14. “Nunca tinha feito nada parecido durante o meu percurso escolar.”
	15. “Foi uma maneira excelente de conjugar a arte com um tema da História.”

Na tentativa de compreendermos a resposta à questão anterior, os alunos tiveram de justificar os motivos que levaram a definir a 3.<sup>a</sup> atividade como a atividade mais interessante. Neste sentido, as respostas dos alunos foram organizadas através da tabela 26. Alguns alunos afirmam que foi uma atividade “interessante, engraçada e divertida”. Outros alunos, de forma direta, justificam a resposta devido ao prémio que receberam no final do concurso. Outra resposta é que a atividade tornou-se mais interessante por ser um concurso e, portanto, gostaram do sentimento de competição saudável. Outras respostas mais enriquecedoras afirmaram que a atividade proposta permitiu que tivessem total liberdade para criticarem o alvo pretendido, assim como consideraram que a atividade foi inovadora, justificando que as atividades deveriam ser diversificadas. Apesar de algumas respostas serem insuficientes, na generalidade os alunos justificaram adequadamente a resposta à questão anterior. Assim, as respostas dadas complementam-se e, por isso, os alunos têm opiniões muito semelhantes acerca da atividade em questão. Apesar de a 2.<sup>a</sup> atividade também ter sido escolhida como uma das atividade mais interessantes, os alunos que a escolheram não justificaram a resposta. Por isso, todas as respostas acima mencionadas recaem sobre a 3.<sup>a</sup> atividade, intitulada “Concurso de *memes*”.

**Gráfico 8. Das atividades seguintes, qual é que foi a que consideraste mais difícil de realizar?**



No que diz respeito à pergunta “Das atividades seguintes, qual é que foi a que consideraste mais difícil de realizar?”, as respostas dos alunos não são unânimes. Deste modo, 50% dos discentes classificaram a 2.ª atividade como a mais difícil de realizar. Todavia 33,3% dos alunos classificaram que a 1.ª atividade terá sido a atividade mais difícil. E, por último, 16,7% dos inquiridos afirmaram que a 3.ª atividade foi a que suscitou maiores dificuldades.

Assim, a 2.ª atividade consistiu na atividade que criou mais dificuldades na execução, todavia a taxa de sucesso da atividade foi de 85%, o que significa que vinte e um alunos conseguiram obter uma classificação positiva. Um aluno, o que corresponde a 5%, obteve uma classificação inferior a quarenta e nove pontos. Posto isto, os alunos, apesar das dificuldades sentidas, conseguiram desenvolver as suas capacidades.

A 1.ª atividade foi a segunda estratégia de aprendizagem definida como a mais difícil. Neste sentido, tentamos compreender a relação entre a opinião dos alunos e os resultados obtidos. A taxa de sucesso dos vinte e dois alunos que completaram a atividade foi de 90,5%, o que significa que dezanove alunos obtiveram classificações acima dos

quarenta e nove pontos, enquanto 9,5% dos alunos que entregaram não atingiram o sucesso. De uma forma geral, os resultados são satisfatórios, todavia as opiniões dos alunos não se refletiram nas classificações obtidas. A primeira atividade, como foi referida anteriormente, funcionou como uma atividade diagnóstica e, por isso, os alunos não estavam habituados a esta tipologia de atividades logo, surgiram algumas dúvidas e dificuldades.

De seguida, iremos organizar as respostas dos alunos face a esta questão. Assim, os alunos teriam de justificar a resposta anterior, como é possível vermos através dos dados sistematizados na tabela 27.

**Tabela 27. Justificação dos alunos face à resposta dada à pergunta “Das atividades seguintes, qual é que foi a que consideraste mais difícil de realizar?”**

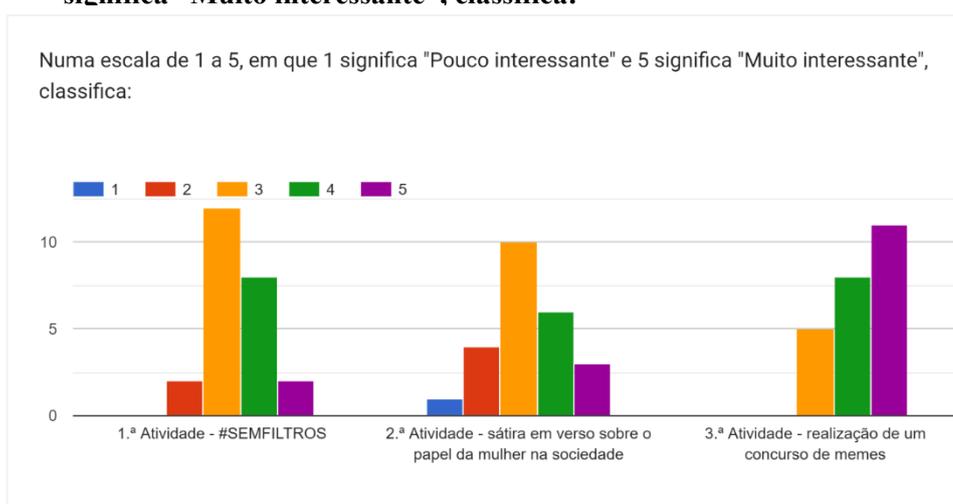
Categoria	Respostas
2. <sup>a</sup> atividade – “Sátira em verso”	1. “Era muito complicado escrever em verso.”
	2. “Difícil.”
	3. “Foi muito confuso.”
	4. “Tenho de aperfeiçoar o meu espírito crítico.”
	5. “Não gosto de escrever poemas.
	6. “Achei complicado.”
	7. “Nunca fui boa em realizar poemas e tive dificuldades em escrever.”
	8. “Dificuldades em escrever os versos.”
	9. “Puxou muito a minha criatividade.”
3. <sup>a</sup> atividade – “Concurso de memes”	1. “Deu-me muito trabalho a realizar o meme.”

A partir das respostas dos alunos aferimos que a maior parte dos alunos não conseguiu justificar de forma adequada a respetiva resposta à questão anterior. Os alunos que responderam que a 2.ª atividade - “Sátira em verso” constituiu a atividade mais difícil, algumas justificações são vagas, enquanto outros afirmam que a escrita em verso foi difícil porque era necessário desenvolver o espírito crítico, enquanto outros afirmam que a maior dificuldade apresentada foi o facto de esta estratégia de aprendizagem ter privilegiado a escrita. Assim, os alunos mostram algumas dificuldades em escrever, principalmente, poemas. Outra das respostas foi que esta atividade pretendia que o aluno fosse criativo e, portanto, tornou a atividade desafiante e difícil. Relativamente à justificação dada sobre a 3.ª atividade – “Concurso de *memes*” foi apresentada de forma vaga e, portanto, o aluno afirma que a atividade foi exigente e obrigou a um maior investimento.

Neste sentido, o grau de dificuldade das estratégias de aprendizagem foram aumentando gradualmente, para que fosse possível o desenvolvimento das competências de análise das caricaturas. As estratégias de aprendizagem pretendiam por à prova o aluno, de modo a desafiar os seus conhecimentos e a provocar o desenvolvimento dos mesmos.

A pergunta seguinte procurou que os alunos classificassem de 1 a 5, em que 1 significa “Pouco interessante” e 5 significa “Muito interessante”, as várias estratégias de aprendizagem. As respostas dos alunos foram sistematizadas no seguinte gráfico.

**Gráfico 9. Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “Pouco interessante” e 5 significa “Muito interessante”, classifica:**

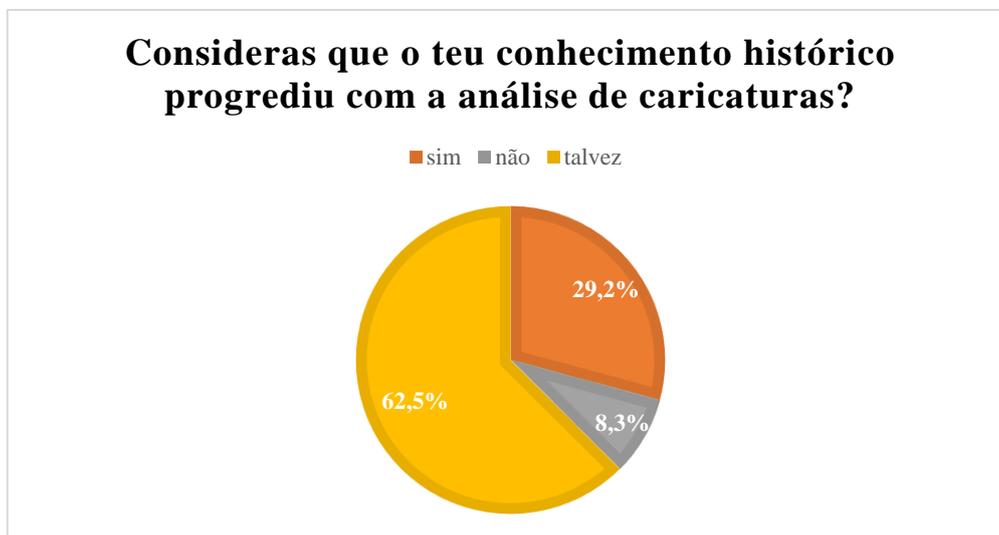


Face à afirmação “Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “Pouco interessante” e 5 significa “Muito interessante” classifica”:

- Dois alunos classificaram na escala 2 a 1.<sup>a</sup> atividade, enquanto doze discentes classificaram que a 1.<sup>a</sup> atividade correspondia à escala 3. Relativamente à escala 4, oito alunos classificaram a atividade como interessante, enquanto dois elementos da turma classificaram “Muito interessante”.
- A 2.<sup>a</sup> atividade foi classificada por um aluno na escala 1, o que significa que um aluno acredita que a atividade é “Pouco interessante”. Por sua vez, quatro elementos da turma classificaram a atividade no nível 2. Seguidamente o nível 3 foi classificado por dez alunos, enquanto o nível 4 foi classificado por seis alunos, que acreditam que a atividade é interessante e, por fim, três alunos classificam a atividade “Muito interessante” atribuindo o nível 5.
- A 3.<sup>a</sup> atividade foi classificada por três elementos da turma na escala 3, por sua vez, oito alunos classificaram atividade na escala 4, enquanto onze elementos da turma classificaram a atividade no nível 5, o que significa que estes alunos consideraram que a atividade era “Muito interessante”.

A última questão pretendia que os alunos refletissem, em primeiro lugar, se o conhecimento histórico progredira com a análise de caricaturas, e em segundo lugar, quais tinham sido as competências desenvolvidas com a análise de caricaturas nas aulas de História.

**Gráfico 10. Consideras que o teu conhecimento histórico progrediu com a análise de caricaturas?**



A partir do gráfico, 62,5% dos alunos consideraram que “talvez” o conhecimento histórico tenha progredido, 29,2% dos alunos afirmaram que “sim”, isto é, consideraram que o conhecimento histórico progredira e 8,3% dos elementos da turma consideraram que “não” conseguiram progredir no conhecimento histórico através da análise de caricaturas.

**Tabela 28. Quais foram as competências que desenvolveste com a análise das caricaturas e com a criação de "memes"?**

Caricatura e o “meme”	Respostas
Competências	1. “Análise crítica.”
	2. “Entender o contexto histórico.”
	3. “Criatividade.”
	4. “Desenvolvimento de competências em ferramentas digitais.”
	5. “Interpetação de documentos mais facilmente.”

Alguns alunos afirmaram que sentiram que as competências analíticas foram aperfeiçoadas. Com o desenvolvimento da capacidade crítica, os alunos afirmaram que aprenderam a entender e a interrogar, assim como passaram a valorizar o contexto histórico em que a caricatura foi produzida. Por outro lado, alguns alunos afirmaram que as ferramentas digitais foram desenvolvidas ao longo deste ano letivo, visto que todas as estratégias de aprendizagem foram realizadas através de um computador e, portanto, deveriam ter conhecimentos mínimos para a realização das tarefas. Com as estratégias impostas e, sobretudo, com a criação do “meme”, alguns alunos afirmaram que desenvolveram competências no uso de ferramentas digitais. Outra resposta prende-se com o facto de os alunos terem adquirido conhecimentos ao nível da metodologia a adotar e, por isso, também os ajudou a interpretar outras fontes facilmente. Por outro lado, dois alunos referiram que não sentiam que tivessem aprendido História através de caricaturas,

assim como afirmaram que não desenvolveram competências com a utilização das caricaturas no processo de ensino e de aprendizagem.

Posto isto, a utilidade do inquérito por questionário é demonstrado pelas respostas enriquecedoras dos alunos, pois conseguimos aceder às opiniões dos alunos face às estratégias de aprendizagem. Assim, a riqueza das respostas permitiu-nos compreender quais foram as atividades mais difíceis, as mais interessantes, assim como compreender se os alunos são conscientes das competências que foram trabalhadas ao longo do ano letivo. Após a análise dos dados, foi crucial cruzá-los com os resultados obtidos em cada atividade, de maneira a podermos relacioná-los e obtermos considerações.

Concluimos, portanto, que as estratégias de aprendizagem implementadas com o 9.º ano permitiram que os alunos trabalhassem a caricatura, a sátira e o meme. Por sua vez, os alunos foram os construtores de objetos artísticos que, apesar da dificuldade sentida, e referida anteriormente, através da organização dos dados, conseguiram superar e obter classificações bastante satisfatórias. No que diz respeito às competências que pretendíamos desenvolver, os resultados apresentados e as opiniões dos alunos no inquérito por questionário comprovam que as estratégias utilizadas incitaram a melhorias ao nível do espírito crítico, da criatividade e, sobretudo, da utilização de instrumentos digitais.

Com as estratégias de aprendizagem selecionadas e com as várias caricaturas utilizadas ao longo das aulas, ensinamos metodologias que permitem ao aluno obter conhecimento. É importante referir que não é possível sabermos toda a História a partir de uma imagem, porém podemos aceder, através de uma análise rigorosa, a um conjunto de informações que nos aproxime mais do conhecimento.

## 5. Considerações finais

O presente relatório de estágio pretendeu aferir acerca das potencialidades e limitações da utilização da caricatura e do “*meme*” nas aulas de História. Deste modo, o nosso estudo pretendeu compreender se a caricatura e o “*meme*” promovem uma maior proximidade e um maior entendimento da História, por outro lado, também pretendemos compreender as competências que os alunos viriam a desenvolver com a análise de caricaturas, e por último, concentramos a nossa atenção nas principais dificuldades sentidas na análise de documentos.

Depois de traçarmos um enquadramento teórico, que abrangeu, propositadamente, a História da evolução da imagem fotográfica e da imagem em movimento, tendo dado origem à criação cinematográfica. Seguindo-se do enquadramento teórico sobre as origens da sátira, e das constantes mutações, que nos levou a distinguir entre sátira clássica e sátira atual. No mesmo capítulo abordamos os novos caminhos da sátira e da caricatura, tendo levado ao aparecimento de caricaturas digitais, publicadas ao minuto através dos meios digitais, e apelidadas de “*memes*”. Por sua vez, também procuramos compreender com base na bibliografia consultada as potencialidades e limitações deste recurso didático. Após a revisão bibliográfica concentramos a nossa investigação nos manuais escolares, fonte privilegiada de aprendizagem, de modo que, compreendêssemos se a caricatura é selecionada com regularidade, e de que forma os editores criam os questionários de análise da caricatura, analisando a qualidade dos mesmos. Após esta análise exaustiva dos manuais, procedemos numa comparação entre os manuais, de maneira a compreendermos qual o manual que tem mais caricaturas e aquele que tem os questionários mais desenvolvidos.

Com a primeira estratégia de aprendizagem os discentes revelaram algumas dificuldades na sua execução. Uma das dificuldades sentidas foi a incapacidade de pesquisa, assim como os alunos demonstram ser pouco criativos e acríticos. Esta atividade inicial permitiu a comparação de dados com as seguintes estratégias implementadas, visto que, nesta primeira abordagem ainda não tinham sido analisadas caricaturas em sala de aula e, portanto, o processo de análise segundo uma metodologia adequada não tinha sido posta em prática. Portanto, percebe-se, num primeiro momento, que o aluno está familiarizado com documentos iconográficos, todavia, não compreende o alcance dos

mesmos. Tal como foi referido anteriormente, na questão da imagem em movimento, John O'Connor refere que *“a familiaridade com os objetos artísticos e tecnológicos não se pode confundir com sensibilidade para com os mesmos objetos”*. (Reigada, 2013, p. 54). E, portanto, uma das conclusões deste estudo é que a sensibilidade estética e a literacia visual são competências que os alunos da turma com quem trabalhamos não tinham desenvolvidas antes do estudo pormenorizado da caricatura e do *“meme”*.

Com a sátira em verso, os alunos já possuíam competências analíticas e críticas mais desenvolvidas, daí ter sido exigido que os alunos escrevessem uma crítica. O grande objetivo desta atividade é compreender de que forma o aluno utiliza a criatividade e a capacidade crítica através de um poema. Esta atividade pretendeu que os alunos desenvolvessem a capacidade de defesa de uma opinião, através de uma crítica sustentada. A maior dificuldade sentida foi, precisamente, a defesa da opinião através da escrita de uma sátira.

Na criação de um concurso de *“memes”*, pretendia-se que os alunos fossem os *“caricaturistas digitais”*. Com a análise de caricaturas durante as várias aulas e, o desenvolvimento de metodologias adequadas, compreendemos que seria necessário desafiar os conhecimentos dos alunos e, portanto, foi proposta a construção de um *“meme”* e, através dele, deveria existir uma mensagem subentendida. Assim, a maior dificuldade dos alunos na construção dos *“memes”*, foi a criação de uma mensagem. Concluímos que alguns alunos construíram o *“meme”* facilmente, pela familiaridade que tem com o mundo digital, todavia, alguns alunos não conseguiram criar uma mensagem.

A ficha de avaliação com as duas caricaturas foi mais um elemento, que nos permitiu retirar conclusões, sobre as competências que foram desenvolvidas e as capacidades que precisam de ser consolidadas. De um modo geral, os alunos mostraram-se capazes de analisarem a caricatura. No entanto, as capacidades poderiam ser superiores, se os alunos iniciassem a crítica da fonte, por níveis, como foi explorado ao longo das aulas. Deste modo, devem em primeiro lugar, olharem e assinalarem os elementos externos, para depois passarem a uma análise interna, onde partiriam para a descodificação dos elementos subjetivos. Por isso, o que compreendemos é que as linhas mestras de uma análise metodológica rigorosa foram lecionadas, no entanto, faltou pô-las em prática para que os resultados fossem superiores.

Tendo em conta o inquérito posto em prática, compreendemos que os alunos sentiram mais dificuldades na primeira estratégia de aprendizagem, visto que foi a primeira e, portanto, não tinha existido ainda um acompanhamento por parte do docente. Por outro lado, os alunos reconhecem que sentiram que as atividades propostas em conformidade com o estudo das caricaturas em sala de aula, provocaram o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e do manuseamento das novas tecnologias.

Após apresentarmos as potencialidades das estratégias de aprendizagem e as dificuldades sentidas pelos alunos, resta-nos refletir sobre as potencialidades e limitações deste estudo.

Em primeiro lugar, uma das fragilidades deste estudo pauta-se pelo facto de apenas ter sido posto em prática com uma única turma. Apesar de conseguirmos obter conclusões, seria mais enriquecedor se pudéssemos ter implementado com outras turmas, o que nos daria a oportunidade de compararmos os resultados entre outras turmas.

Em segundo lugar, o facto de as aulas terem a duração de 50 minutos dificultou a análise de várias caricaturas por aula, assim sendo, optamos por analisar um menor número de caricaturas, para que fosse possível analisarmos exaustivamente todos os seus elementos.

Em terceiro lugar, depois de refletirmos sobre as estratégias de aprendizagem, seria interessante termos posto em prática uma estratégia de aprendizagem em que os alunos pudessem realizar uma caricatura através de um vídeo, porém, implicava conhecimentos superiores de multimédia, e por isso, exigia um maior acompanhamento em sala de aula por parte do docente, para que os recursos de multimédia fossem bem utilizados. A par disto, o facto de as aulas serem de curta duração não permitia que existisse um maior acompanhamento.

Em suma, aferimos que o estudo da caricatura e do “*meme*” podem aproximar o aluno da História, se o processo de análise for o adequado. Não esquecendo que qualquer documento histórico, pressupõe um produtor, e por isso, pode existir manipulação do conteúdo apresentado. É também importante referir que a caricatura e o “*meme*” levam o aluno a descobrir uma parte da história, todavia, a eficácia deste recurso é ainda maior se for complementada com fontes escritas.

Por fim, aferimos que é necessário um maior investimento por parte dos docentes, para que os alunos desenvolvam a literacia visual. Desta forma, os professores devem estimular os alunos através de metodologias de aprendizagem adaptadas, tendo em conta as aprendizagens essenciais, de maneira a educarem o olhar crítico do aluno.

## 6. Bibliografia

- Alcobia, T. (2008). *OS CARTOONS DE JOÃO ABEL MANTA*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Belas Arte.
- Almeida, C. F. (2020). *Mudam-se os tempos... muda-se o ensino? Aprender História à distância (de um clique)*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras.
- Almiro Neves, P., Maia, C., & Amaral, C. (2005). *Novo Clube de História 9*. Porto Editora.
- Alves, L. A. (2014). "Contextualização histórica e perspectiva do projeto". In "Aprender del cine: narrativa y didáctica". (Vol. 7). Madrid.
- Bal, A. S. (2011). Cartoons: when politics are too serious to be left to politicians. Introduction to the special issue, Cartoons and Political Marketing: challenges in an Age of New Media. *Journal of Public Affairs*, 11(3).
- Bauret, G. (2006). *A fotografia. História - Estilos - Tendências - Aplicações*. Lisboa: Edições 70. Lda.
- Bittencourt, C. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Borregales, Y. (15 de março de 2017). MPORTANCIA DE LA CARICATURA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO. pp. 111-128.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, D. M. (2019). "Olha o Passarinho!" : *Ensinar a História através da fotografia*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras.
- Cardoso, J. F. (2018). *O cinema na aula de História: a ficção*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras.
- Carreira, M. I. (2011). *A imagem no ensino das arte visuais*. Universade do Porto. Porto: Faculdade de Belas Artes.
- Ciavatta, M. (1900-1930). *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. Rio de Janeiro: DP&A.

- De Roegiers, J., & De Katele, J. (2004). *Uma pedagogia de integração- competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, J. L. (2019). *O visível e o invisível, detalhes que gritam! A Fotografia como vestígio do real fragmentado para o ensino da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- FERRARI, D. W. (2019). *BORDALO PINHEIRO E O ZÉ POVINHO NO JORNAL “O BESOURO”*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Fidalgo, D. S. (2016). *Programa de Ilustração Editorial Portuguesa no Século XX*. Tomar: Instituto Politécnico de Tomar.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Gillian, R. (2007). *Visuals Methodologies. An Introduction to the Interpretations of Visual Materials*. London: Sage Publications Ltd.
- Guerreiro, A., & Machado Soares, N. (07 de dezembro de 2016). OS MEMES VÃO ALÉM DO HUMOR: UMA LEITURA MULTIMODAL PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS. pp. 185-208.
- Kenski, V. M. (2018). Verbete Cultura Digital. *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância e de educação a distância*. Papirus.
- Kossoy, B. (2001). *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Lopes, L. S. (2020). *Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: O uso da sátira no ensino da História*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras.
- Lopes, M. V. (2017). Teatralidade e caricatura na sátira bordaliana contra a censura. *Revista sinais de cena*, 49-51.
- Maia, C., & Paulos Brandão, I. (2008). *Viva a História!* Porto Editora.
- Maia, C., Pinto Ribeiro, C., & Afonso, I. (2021). *Novo Viva a História!* Porto Editora.
- Martino, L. M. (2015). *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. Petrópolis: Vozes.

- Mattoso, J., & De Sousa, A. (s.d.). *A Monarquia Feudal (1096-1480)*. Estampa.
- Melo, M. C. (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mitchell, W. J. (2005). What Is an Image? . pp. 503-537.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo.
- Oliveira, S. C. (2019). *A caricatura como evidência histórica: um estudo com alunos do ensino secundário*. Universidade do Minho. Minho: Instituto de Educação.
- Panofsky, E. (1986). *Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença*. São Paulo, Brasil: Perspetiva.
- Pardal, F. M. (2015). *A sátira política na televisão: o caso do "Governo Sombra"*. Lisboa: Instituto politécnico de Lisboa.
- Prensky, M. (05 de outubro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. pp. 1-9.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quintero, R. (2007). *A companion to Satire: ancient and modern*. Oxford: Vitoria.
- Reigada, T. (2013). *ENSINAR COM A SÉTIMA ARTE: O ESPAÇO DO CINEMA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA*. Porto: Faculdade de Letras.
- Rosas, L., Sousa, A., & Barreira, H. (Abril de 2016). Genius Locus. “*AQUI NASCEU PORTUGAL*” -DA SUBLIMAÇÃO DO CASTELODE SÃO MAMEDE EM GUIMARÃES À SUA CONVERSÃO EM ARQUÉTIPO CULTURAL DO CASTELO PORTUGUÊS, pp. 163-173.
- Rother Candido, E. C., & Santos Gomes, N. d. (2015). MEMES – UMA LINGUAGEM LÚDICA. *Revista Philologus*, 1293-1303.
- Santos, H. M. (2015). *O Cartoon como Crítica Social*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Belas Artes.
- Santos, P. G. (2020). *A fotografia no ensino da História*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras .

- Secatto, A., & Gasparotti Nunes, F. (2015). A Educação pelas imagens: diálogo sobre as potencialidades da imagem fotográfica. (32), pp. 69-99. Obtido em 10 de junho de 2022, de <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/12837/8905>
- Silva, C. C. (2002). *O contributo das TIC no processo ensino/aprendizagem das Artes Visuais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, D. L. (2019). OS MEMES COMO SUPORTE PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA. *Periferia*, 162-178.
- Silva, R. H. (2007). O Zé Povinho de Rafael Bordalo Pinheiro: Uma iconologia de ambivalência. (Colibri, Ed.) *Revista de História de Arte*, 238-253.
- Sônego, M. J. (2010). A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA. 113-120. Rio de Janeiro: Historiæ, Rio Grande.
- Sousa, O. d. (1991). O fim de um regime. *A CARICATURA POLÍTICA EM PORTUGAL-XIV*, 66-85.
- Souza, S. E. (2007). O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO ESCOLAR. 110-114.
- Torres, T. (Setembro de 2016). O FENÔNOMO DOS MEMES. *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, pp. 60-61.

# Anexos

## Anexo 1. Plano de aula: as transformações do após-guerra

<b>Domínio: A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX</b>		
<b>Subdomínio: Hegemonia e declínio da influência europeia</b>		
<b>Sumário:</b> As transformações económicas do após-guerra.	<b>Tempo</b>	50 minutos
	<b>Ano letivo e turma:</b>	
<b>Aprendizagens Essenciais:</b>	<b>Conceitos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as estratégias políticas, económicas e geoestratégicas decorrentes da rotura que constituiu a I Guerra Mundial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fordismo;</li> <li>Taylorismo;</li> <li>Estandardização;</li> <li>Monopólio,</li> <li>Inflação.</li> </ul>	

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p><b>1. Carateriza a situação económica da Europa no pós-guerra.</b></p>	<p>As consequências que advieram da 1ª Guerra Mundial afetaram os diversos países a vários níveis, isto é, ao nível económico, social e geopolítico. A nível económico a Europa assinalava índices de produção baixos enquanto os E.U.A e o Japão estavam a expandir-se, obtendo novos mercados. Consequentemente as moedas europeias sofreram uma desvalorização em relação ao dólar, o que provocava uma dependência ainda maior face aos E.U.A, a juntar ao endividamento por parte dos países europeus em relação aos E.U.A que assumiram o papel de <b>credores</b> da Europa. Face a esta panóplia de consequências, junta-se a <b>inflação</b>, isto é, o preço dos produtos era superior ao salário da população. Deste modo, a falta de poder de</p>	<p><b>Motivação:</b> Após, os alunos registarem no seu caderno diário a lição e o sumário, apresentarei à turma, a situação -problema, que deve ser respondida e desmontada no final da aula.</p> <p>1. Deste modo, para inserir a questão orientadora, acerca do declínio da Europa, resolvi analisar com os alunos <b>um excerto documental, retirado da escola virtual, Porto Editora, da autoria de Pierre Thibault, História Universal, vol. 12, 1981.</b> Assim, a partir deste documento será caracterizada a situação económica da Europa depois da 1ª Guerra Mundial, com a interação dos alunos.</p> <p>2. Será também analisado o documento nº 2B da página 35 do</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Registo do interesse na participação, através do diálogo e no empenho nas propostas apresentadas.</li> <li>Realização de exercícios ao longo.</li> <li>Capacidade interpretativa dos diversos documentos usados na sala de aula.</li> <li>Capacidade de entender as continuidades, roturas, causas e consequências</li> </ul>

	<p>compra e o desemprego levava, inevitavelmente, as populações a viverem miseravelmente e, por isso, a viverem num clima de descontentamento social.</p> <p>O fim da supremacia europeia é visível após a Iª Guerra Mundial. Deste modo, os E.U.A ascendem e tornam-se a primeira potência mundial e credora da Europa, sendo que os E.U.A emprestou dinheiro aos vários países que precisavam de se reerguer depois da guerra, e por isso, estes empréstimos ditaram a dependência económica por parte da Europa.</p> <p>Assim, uma grande parte do ouro que se encontrava nos cofres da Europa foi transferido para os E.U.A para suportarem as importações de matérias-primas, de alimentos, armamento que tinham sido realizadas</p>	<p>Manual “<i>Novo Viva à História!</i>”.</p> <p>Este documento é uma imagem e portanto, demonstra a desvalorização da moeda na Alemanha, que levará à inflação. Neste sentido, esta imagem é importante ser analisada devido ao facto de nos ser apresentado dois meninos a brincarem com dinheiro. Por isso, demonstra a <b>desvalorização da moeda</b></p> <p>3. De seguida será analisado o documento nº 2 A , página 35 do Manual <i>Novo Viva à História! 9º ano</i>. O documento nº 2 A consiste na análise de uma tabela sobre os <b>índices de produção industrial</b>. Pretende-se que os alunos entendam que os E.U.A no ano de 1920 tinham a produção industrial mais elevada, enquanto a</p>	<p>no processo histórico.</p>
--	---	---	-------------------------------

	<p>compra e o desemprego levava, inevitavelmente, as populações a viverem miseravelmente e, por isso, a viverem num clima de descontentamento social.</p> <p>O fim da supremacia europeia é visível após a Iª Guerra Mundial. Deste modo, os E.U.A ascendem e tornam-se a primeira potência mundial e credora da Europa, sendo que os E.U.A emprestou dinheiro aos vários países que precisavam de se reerguer depois da guerra, e por isso, estes empréstimos ditaram a dependência económica por parte da Europa.</p> <p>Assim, uma grande parte do ouro que se encontrava nos cofres da Europa foi transferido para os E.U.A para suportarem as importações de matérias-primas, de alimentos, armamento que tinham sido realizadas</p>	<p>Manual “<i>Novo Viva à História!</i>”.</p> <p>Este documento é uma imagem e portanto, demonstra a desvalorização da moeda na Alemanha, que levará à inflação. Neste sentido, esta imagem é importante ser analisada devido ao facto de nos ser apresentado dois meninos a brincarem com dinheiro. Por isso, demonstra a <b>desvalorização da moeda</b></p> <p>3. De seguida será analisado o documento nº 2 A , página 35 do Manual <i>Novo Viva à História! 9º ano</i>. O documento nº 2 A consiste na análise de uma tabela sobre os <b>índices de produção industrial</b>. Pretende-se que os alunos entendam que os E.U.A no ano de 1920 tinham a produção industrial mais elevada, enquanto a</p>	<p>no processo histórico.</p> <p style="text-align: right;">A</p>
--	---	---	---

	<p>material de trabalho passaria à frente do operário num tapete rolante. Assim, a este novo sistema de trabalho deu-se o nome de <b>taylorismo</b>.</p> <p>Por sua vez o engenheiro mecânico Henry Ford aplicou este sistema de trabalho na sua indústria automóvel (<b>Fordismo</b>), conseguindo criar uma produção em série de peças e modelos uniformes, isto é, a <b>standardização</b>.</p> <p>Deste modo, este novo sistema de trabalho pretende racionalizar a produção na era capitalista, devido ao facto de existir uma grande produção em massa e , conseqüentemente, um consumo em massa. Por isso, Henry Ford ao adotar este novo método de trabalho, criou um mercado automóvel em massa.</p> <p>Por sua vez, é importante referir que a economia estadunidense beneficiava de grandes <b>monopólios</b> empresariais,</p>	<p>5. Por fim, será mostrado aos alunos um pequeno vídeo do Charlie Chaplin intitulado “<i>mundo moderno</i>”. Este vídeo satiriza de uma <b>forma mordaz o sistema capitalista</b>, assim como o vídeo apresentado ridiculariza o trabalho em série de forma cómica. Após a visualização do mesmo, conversaremos sobre a mensagem que o vídeo pretende passar, atentando nas diversas conseqüências provocadas no homem devido à implementação destas novas formas de trabalho. Neste sentido, será importante <b>fazer a ligação com o presente</b>, isto é, fazer passar a mensagem que ainda hoje, imensas empresas adotam este tipo de método de trabalho.</p>	
--	--	---	--

	<p>isto é, de grandes concentrações empresariais que controlavam as regras da produção, o preço, e os mercados.</p> <p>Por fim, a economia do pós-guerra era marcada por uma grande tensão económica, causada pela existência de rivalidade entre os E.U.A, a Inglaterra, a França e a Alemanha, devido ao facto de verem os E.U.A afirmarem-se como potência industrial.</p>	<p>6. Por último será desmontada a situação-problema através do diálogo dos alunos.</p> <p>7. Realização de um ditado sobre a matéria lecionada, para que os alunos tenham o seu caderno organizado e com a matéria para poderem estudar para a ficha de avaliação.</p>	
--	---	---	--

<p><b>Competências específicas da História:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de história.</li> <li>• Compreender a existência de continuidades e roturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e conseqüência.</li> <li>• Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação da realidade social numa perspectiva crítica.</li> </ul>			
---	--	--	--

## Anexo 2. Charlie Chaplin “Tempos modernos” (1936)



## Anexo 3. Plano de aula: Sociedade e cultura nas primeiras décadas do século XX: “Os Loucos anos 20” e a emancipação da mulher

Domínio: A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX		
Subdomínio: Sociedade e cultura nas primeiras décadas do século XX		
<b>Sumário:</b> Sociedade e cultura nas primeiras décadas do século XX: “ <i>Os loucos anos 20</i> ” e a emancipação da mulher.	<b>Tempo</b>	50 minutos
	<b>Ano letivo e turma:</b>	
<b>Metas curriculares:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar os efeitos da guerra com a alteração de mentalidades e costumes “<i>nos loucos anos 20</i>”.</li> <li>• Avaliar os efeitos da guerra ao nível da emancipação feminina, problematizando temáticas atuais relativas à igualdade de género.</li> </ul>	<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Belle Époque;</li> <li>• Classe média;</li> <li>• Flapper;</li> <li>• Feminismo;</li> <li>• Emancipação;</li> </ul>	
<b>Questões-orientadoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que provocou a alteração das mentalidades e costumes nos “<i>loucos anos 20</i>”?</li> <li>• Quais os efeitos provocados pela 1.ª Guerra Mundial ao nível da emancipação feminina?</li> </ul>		

Indicadores de aprendizagem	conteúdos	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p><b>1. Relaciona os efeitos da 1.ª Guerra Mundial com a alteração de mentalidades e costumes “nos loucos anos 20”.</b></p>	<p>1. Entre os finais do século XIX a sociedade europeia viveu um período de grande crescimento económico devido ao desenvolvimento industrial de vários países. Deste modo, este desenvolvimento industrial permitiu que houvesse mais emprego, logo, existia um clima de maior otimismo no futuro, de confiança e de prosperidade.</p> <p>Este período é conhecido como <b>Belle Époque (bela época)</b>. A expressão designa um clima intelectual e artístico em florescimento. Neste sentido esta</p>	<p><b>Motivação:</b></p> <p>1. Através do manual vamos proceder à análise do documento número 5, da página 45 (História Crítica do Século XX, Minerva Editora, 1996). O objetivo da análise deste documento é conseguirem responder à pergunta número 1 da página 45.</p> <p><b>Isto é, pretende-se que os alunos através deste documento consigam demonstrar as diversas mudanças na vida da classe operária.</b></p> <p>2. Análise da <b>capa de uma revista norte-americana, 1925</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Registo do interesse na participação, através do diálogo e no empenho nas propostas apresentadas.</li> <li>• Realização de exercícios ao longo.</li> </ul>

	<p>dos espetáculos, das termas e das idas às praias. Por sua vez, as <b>classes médias</b> eram cada vez mais e ganham importância devido ao grau de instrução, assim como ganha importância na política.</p> <p>Também o <b>operariado</b> conheceu melhores condições de vida e de trabalho, fruto das reivindicações e do apoio dos <b>sindicatos</b>. O movimento sindical conseguiu publicar leis que determinam as horas de trabalho, o descanso semanal, seguros de doença e velhice.</p> <p>Com a 1.ª Guerra Mundial, as posturas e comportamentos das pessoas perante a vida</p>	<p><i>relações de género em imagens e texto”</i> da autoria de Francisco das Neves Alves.</p> <p>Neste sentido, esta caricatura satiriza o facto de a mulher ser letrada e portanto, ao se dedicar aos estudos deixou de se dedicar à vida doméstica, logo para os homens, a mulher perdeu capacidades. O objetivo é que os alunos consigam perceber qual é o objetivo desta caricatura e o alvo da crítica. Por sua vez, pedirei aos alunos que selecionem uma passagem que reforce a crítica mordaz presente no documento.</p>	
--	---	--	--

	<p>época é marcada por profundas transformações culturais que se traduziram, inevitavelmente, em novos modos de pensar, em novos modos de viver e de se comportar na sociedade. Portanto, é considerada a época de ouro da beleza, da paz entre os vários países europeus. O início da idade do ouro coincide com a Terceira República Francesa caracterizada por um florescimento artístico, intelectual, acompanhado de um clima de paz e um desenvolvimento a nível social. É neste período que a <b>Burguesia</b> domina e ostenta o seu estilo de vida luxuoso, através das festas,</p>	<p>retirada da Escola Virtual, Porto Editora. O objetivo é que os alunos consigam diferenciar os dois estilos de vida presentes na capa da revista. De um lado uma mulher antes dos “<i>Loucos anos 20</i>”, enquanto a outra mulher representa um estilo de vida presente durante a monarquia. Deste modo, é visível através da ampulheta e do vestuário. Neste sentido, o aluno deve conseguir explicar o porquê de uma senhora estar associada á ampulheta, enquanto outra está associada a um copo.</p> <p>3. Análise de uma caricatura em verso, página 111 do livro “<i>A mulher e as</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade interpretativa dos diversos documentos usados na sala de aula.</li> <li>• Capacidade de entender as continuidades, roturas, causas e consequências no processo histórico.</li> </ul> <p style="text-align: right;">At Ac</p>
--	--	---	--

	<p>alteraram-se por completo. Apesar da 1.ª Guerra Mundial ter causado imensas mortes, destruição, a sociedade tentou apagar da memória esse passado doloroso. Por isso, durante a década de 1920, a população aproveitou a prosperidade económica que se verifica em alguns países, e desenvolveram novos hábitos de lazer assim como começaram a viver uma intensa vida noturna. A população concentra-se em restaurantes, bares, cabarés e espaços de dança. Nessa época a vida noturna era muito apreciada, bem como a dança. Também é nesta altura que se dá o</p>		
--	---	--	--

	<p>aparecimento do jazz.</p> <p>Assim como se deram várias as alterações visíveis na moda, que passou a ser mais prática e confortável. Também o facto de a população ter um salário mais alto permitiu que tivessem acesso a bens de consumo como frigoríficos, fogão ,que foram novidades, e que ajudaram as mulheres na vida doméstica. A juntar-se a estas inovações tecnológicas, o aparecimento da rádio permitiu à população um contacto mais próximo com a informação. Deste modo, é nesta época que se deu grandes mudanças nos costumes, nas vestes das</p>		
--	---	--	--

<p><b>2. Refere os efeitos da guerra ao nível da emancipação feminina, problematizando temáticas atuais relativas à igualdade de género.</b></p>	<p>mulheres, no corte de cabelo, na forma de estar. Os “loucos anos 20” são marcados por euforia e vontade de viver a vida na sua plenitude.</p> <p>A 1.ª Guerra Mundial trouxe alterações económicas, políticas e sociais. Neste sentido, o papel da mulher também foi modificado com a grande guerra. Pois a guerra mobilizou quer os pais, irmãos, maridos e, conseqüentemente, obrigou a mulher a tomar os postos de trabalho, assim como a garantir o sustento da família. Por isso, as mulheres começaram a trabalhar em escritórios, fábricas e até</p>	<p>4. Visionamento de um vídeo extraído da escola virtual sobre a <b>emancipação feminina</b>. A partir deste vídeo será respondida à segunda questão orientadora através do diálogo com os alunos.</p> <p>5. Apresentação em power point do cartaz “<i>We can do it!</i>” conhecido como Rosie The Revieter. Este cartaz inicialmente foi criado para dar força às mulheres na 2ª Guerra</p>	
--	--	---	--

	<p>mesmo em fábricas de munições. Neste sentido, o facto de a mulher desempenhar novas funções e começar a frequentar espaços de lazer, que até então estava proibida de o fazer, pois o seu lugar era em casa, contribuíram para a formação do <b>feminismo</b>. O feminismo é um movimento de luta pela igualdade de direitos entre os homens e as mulheres. Por isso, como a mulher desempenha um novo papel na vida e na sociedade, começa a reivindicar o <b>direito ao voto</b>, assim como reivindica a <b>igualdade na educação, no acesso aos cargos laborais</b>, assim como reivindicavam</p>	<p>Mundial, depois com o passar dos anos ganhou outro significado. Neste sentido, este cartaz é um dos símbolos do feminismo.</p> <p>6. Relacionar a luta das feministas e das sufragistas cruzando com o presente. Para existir essa relação escolhi uma tabela em que demonstra <b>as divergências salariais em Portugal</b> desde 1985 a 2019 retirado da Prodata (Base de dados Portugal contemporâneo). Por sua vez, também selecionei outra tabela <b>sobre a população empregada do sexo feminino</b> retirada da Prodata (Base de dados Portugal</p>	
--	--	--	--

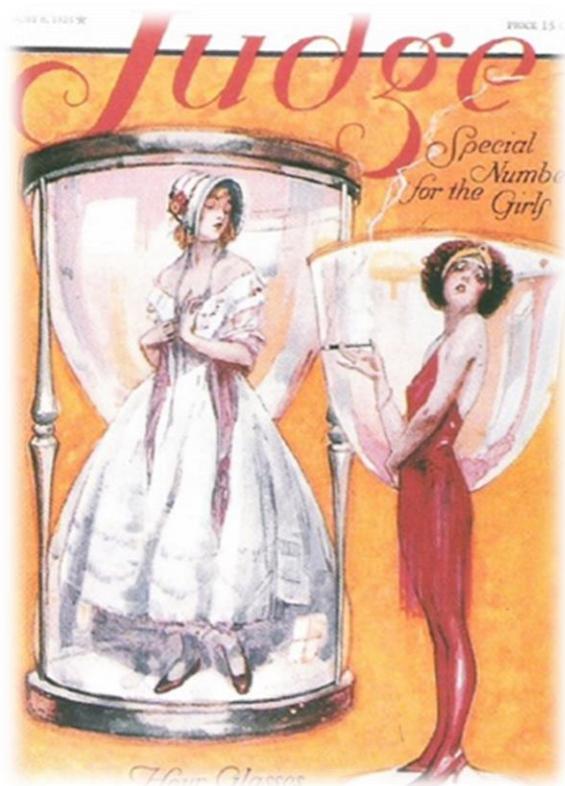
	<p><b>melhores condições salariais</b>. Por sua vez, a reivindicação era visível através do vestuário, pois as mulheres começaram-se a vestir com roupa mais cómoda, deixando para trás o espartilho, mais desportiva, saias pelo joelho e adotaram o cabelo curto, tendo-se tornado uma tendência.</p> <p>Posto isto, o século XX foi marcado pelas feministas que lutaram pelos seus direitos.</p> <p>No mundo ocidental, a discriminação com base no sexo, na etnia é proibida e punível pela lei. É de realçar, que atualmente as universidades contam com mais mulheres, o que prova que a mulher tem direito à educação tal</p>	<p>Contemporâneo). Neste sentido, pretende-se dialogar com os alunos sobre o longo caminho da mulher até à sua <i>“independência e libertação”</i>. Por fim, mostrarei também o caso afegão, com a invasão dos talibãs. O objetivo é que os alunos saibam que as ideias feministas não se perpetuaram em todos os países, assim como pretendo que eles desenvolvam a <b>empatia histórica</b>.</p> <p>7. Visualização de um documentário realizado pela Sic intitulado <i>“Afeganistão. A lista das proibições que os talibãs impuseram às mulheres”</i>.</p>	
--	---	---	--

	como o homem.	8. Exposição à turma sobre a segunda atividade. Os alunos deverão escrever uma sátira em verso sobre o papel da mulher.	
--	---------------	---	--

**Competências específicas da História:**

- Utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de história.
- Compreender a existência de continuidades e rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência.
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação da realidade social numa perspetiva crítica.

**Anexo 4. Capa de revista norte-americana**



- Quais as diferenças notórias entre os dois estilos de vida?
- Atenta na imagem e explica o porquê de uma senhora estar associada a uma ampulheta, enquanto a outra senhora está associada a um copo.

**Anexo 5. “A mulher e as relações de gênero em imagens e texto” da autoria de Francisco das Neves Alves (O sorvete, 1894)**

“Outra moda que eu condeno  
É a moda das senhoras  
Que querem ser hoje doutoras,  
Jornalistas, literatas,  
Depois, vai um homem, casa;  
A mulher sabe latins,  
Faz artigos, folhetins,  
Mas não frita umas batatas.  
Pouco se importa com os filhos;  
Não olha pelas criadas,  
No entanto fala de história,  
Lê Horácio, Xenofonte,  
Traduz Byron, Hugo, Comte  
E escreve sobre as cruzadas.”

- Qual é o objetivo desta caricatura?
- Quem é o alvo da crítica?
- Selecciona uma passagem que reforce a crítica mordaz presente no documento.

**Anexo 6. Plano de aula: A crise e a queda da Monarquia Constitucional. A implantação da 1.ª República a 5 de Outubro de 1910**

Domínio: A Europa e o Mundo no limiar do século XX			
Subdomínio: Portugal: da I República à ditadura militar			
Sumário: A crise e a queda da Monarquia Constitucional. A implantação da 1.ª República a 5 de Outubro de 1910.		Tempo e ano letivo:	50 minutos 9º ano
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os aspetos fundamentais da doutrina republicana;</li> <li>• Compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da Implantação da I República;</li> <li>• Identificar as primeiras medidas governativas da I República.</li> </ul>			<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Republicanismo;</li> <li>○ Partido político.</li> </ul>
<b>Situação-problema:</b> “Oficina em que se fabrica o cidadão” (César da Silva). (Esta citação foi retirada da página 265 do livro “ <i>REPUBLICANISMO EM PORTUGAL DA FORMAÇÃO AO 5 DE OUTUBRO DE 1910</i> ”, da autoria de Fernando Catroga).			
<b>Questões-orientadoras:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual era a situação económica, política e social de Portugal nos finais do século XIX ?</li> <li>2. Como se deu a revolução que ocorreu a 5 de Outubro de 1910?</li> </ol>			
Indicadores de aprendizagem	Conteúdos	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<b>I. Descreve a conjuntura económica, política e social de Portugal nos finais do século XIX, que levou à falência da Monarquia Constitucional.</b>	<b>**Compreender as condições em que ocorreu o esgotamento do liberalismo monárquico e o fortalecimento do projeto republicano de transformação social e política.</b> 1. Na viragem do século, Portugal vivia uma situação económica difícil, que se traduzia em <b>falências, diminuição dos investimentos, desvalorização da moeda, inflação, aumento dos impostos e do desemprego.</b> O agravamento das condições de vida dos operários e das classes médias, deu origem a que a população se tornasse descontente e procurasse mudança. Por sua vez, a descrença no regime monárquico português acentuou-se com o <b>Ultimatum Inglês de 1890</b> e o consequente <b>aumento da propaganda republicana.</b>	<b>Motivação:</b> 1. Após ser apresentado à turma as questões-orientadoras que regerão a nossa aula, assim como a situação-problema. A situação-problema será apresentada de maneira que consiga retirar as ideias prévias, no entanto, no final da aula será retomada e respondida com maior prontidão. Também farei uma contextualização sobre a <b>Família Real Portuguesa em 1900</b> , para que os alunos que não se lembram dos reis portugueses, voltem a recordar a matéria. Por sua vez, será mostrado à turma um excerto do <b>discurso de Afonso Costa</b> , deputado do Partido Republicano, na Câmara dos Deputados, datado a 20 de novembro de 1906. Deste modo, será pedido a um aluno da turma que	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Capacidade de estabelecer ligações com as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.</li> <li>• Realização de exercícios ao longo da aula.</li> <li>• Capacidade de interpretação e</li> </ul>

	<p>Neste sentido, a primeira tentativa de implementação da República em Portugal verificou-se no dia 31 de Janeiro de 1891, no Porto, revolta motivada pela humilhação sentida por largas camadas da população face à posição de Portugal em relação ao <i>Ultimatum</i>. Embora fracassada, a <i>Revolta do 31 de Janeiro de 1891</i> fez aumentar o número de apoiantes do Partido Republicano. A rotação governativa por dois partidos, a ditadura de João Franco e o estilo de vida despesista da Família Real culminaram no <i>Regicídio</i> que ocorreu no dia 1 de Fevereiro de 1908. O rei que se sucedeu foi D. Manuel II. Sob o lema de “<i>acalmação</i>”, procurou reinar num clima de transigência e compromisso. No entanto, a instabilidade política continuou tendo</p>	<p>leia o documento. Após a leitura do documento, outros alunos deverão participar na análise do documento. O objetivo deste documento é que os alunos consigam <b>caraterizar a situação económica e social de Portugal nos finais do século XIX através do documento</b>. Para isso, devem demonstrar como chegaram às conclusões <b>através da seleção de frases que justifiquem a resposta</b>.</p> <p>Também será mostrado ao mesmo tempo uma caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro, em que nos apresenta o Zé Povinho, que é maltratado pela Monarquia, por isso, na caricatura em cima do Zé Povinho está D. Luís a montá-lo como se fosse um cavalo. Assim como a cara de desespero na cara do Zé Povinho é realçada.</p>	<p>análise de fontes escritas, iconográficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências ao nível do saber ser e saber estar: pontualidade e comportamento.</li> </ul>
	<p>a monarquia caído a 05 de Outubro de 1910.</p>	<p>2. De seguida apresentarei à turma uma <b>caricatura sobre o Ultimatum</b> que aconteceu no ano de 1890 da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro. Deste modo, o objetivo é analisar a caricatura, interligando-o com o documento que será apresentado ao mesmo tempo, um documento da <b><i>Legação Britânica, 11 de Janeiro de 1890</i></b>. Através deste documento é apresentado o <i>ultimatum</i> e o respetivo objetivo por parte da Inglaterra.</p> <p>3. Após ser falado sobre o Ultimatum, será abordado outro acontecimento que desacreditou ainda mais a Monarquia Constitucional, isto é, o Regicídio. Deste modo, será apresentado uma capa do periódico “<i>Le Petit Journal</i>” em que descreve uma cena</p>	

<p>2. Explica como se desenrolou a revolução de dia 5 de Outubro de 1910.</p>	<p>2. O diretório do Partido republicano foi fundado em 1876. Entre os seus fundadores, destacou-se <b>Teófilo de Braga</b>.</p> <p>A revolução republicana teve início na madrugada de <b>4 de Outubro de 1910 organizada por Machado dos Santos</b>.</p> <p>As forças revoltosas: militares de baixa patente, do exército, da marinha e da artilharia, e civis (classe média, pequena burguesia e operários), apoiados pelo partido republicano, pela Maçonaria e pela Carbonária. Na manhã de 5 de Outubro, <b>José Relvas</b> proclamou a implantação da República, numa cerimónia que ocorreu na varanda da Câmara</p>	<p>imaginada na qual a rainha D. Amélia e o infante D. Manuel (ferido num braço) exprimem a sua dor junto aos corpos de D. Luís Filipe e D. Carlos I. Por cima da cena, está representado o brasão do Reino de Portugal surge envolto por um pano negro, simbolizando o luto.</p> <p>4. Após a análise destes documentos, e da exposição mais detalhada por parte do professor, será apresentado à turma um documento da autoria de <b>Antero Quental</b>. Assim, ao mostrar aos alunos este documento, assim como analisar o mesmo, será o rasilho, que levará à explicação da revolução do dia <b>5 de Outubro de 1910</b>.</p> <p>5. Assim, para inserir a questão do 5</p>	
---	---	--	--

<p>3. Enumera as primeiras medidas tomadas pelo Governo Provisório da 1.ª República.</p>	<p>Municipal de Lisboa</p> <p>Estabelecida a República, foi nomeado o 1º governo provisório, presidido pelo professor <b>Joaquim Teófilo de Braga que dirigiu o país até à aprovação da constituição de 1911</b>. A 21 de Agosto de 1911 foi aprovada a <b>primeira Constituição Republicana</b>, a Constituição de 1911, que instituiu um <b>regime democrático parlamentar</b> (com preponderância do poder legislativo sobre o poder executivo, assim como são divididos os poderes.)</p> <p>Por sua vez adotou-se um novo hino nacional (<i>A Portuguesa</i>) e uma nova moeda (o escudo).</p> <p>Por sua vez, as primeiras realizações da 1.ª República foram:</p> <p><b>1. Laicização do Estado : (medidas</b></p>	<p>Outubro de 1910 decidi escolher um bilhete postal intitulado "<i>A morte da monarquia</i>", consultado na Casa Comum desenvolvido pela Fundação Mário Soares e pelo António Pedro Vicente. Poderia ter escolhido outras imagens mais divulgadas, no entanto, este postal servirá também de análise das diversas características, isto é, o aluno com a minha ajuda deverá chegar a determinadas conclusões: A República é apresentada como uma jovem, de peito nu, vestida de vermelho e verde, segurando, numa mão a espada ensanguentada, e na outra, uma bandeira da República Portuguesa com a qual "mata" a monarquia.</p> <p>6. Será mostrado à turma um bilhete postal com uma ilustração alusiva ao</p>	
--	--	--	--

	<p><b>tomadas pelo governo provisório)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei de Separação do estado da Igreja.</li> <li>• Expulsão de Ordens Religiosas.</li> <li>• Nacionalização dos bens da Igreja.</li> <li>• Proibição do ensino religioso em escolas oficiais.</li> <li>• Legalização do divórcio.</li> <li>• Obrigatoriedade do Registo Civil.</li> <li>• Reconhecimento dos filhos ilegítimos (Leis da Família)</li> </ul> <p><b>2. Legislação Social: (medidas tomadas pelo governo provisório)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito à greve e à organização sindical.</li> <li>• Direito à Assistência Social (proteção em casos de doença e</li> </ul>	<p>hino nacional “A Portuguesa”, escrito por Henrique Lopes de Mendonça e composto por Alfredo Cristiano Keil. Na composição figuram retratos de Manuel de Arriaga, Teófilo Braga, Afonso Costa, António José de Almeida, Bernardino Machado, Augusto Vasconcelos e Duarte Leite.</p> <p>7. Para abordar a questão da <b>propaganda anticlerical</b> decidi escolher uma caricatura de Afonso Costa em que este agarra pelo pescoço dois frades, enquanto do lado esquerdo está a ser coroado pelo diabo. Deste modo, esta caricatura mostra a lei da separação da igreja do estado consultado na Casa Comum desenvolvido pela Fundação Mário Soares e pelo António Pedro Vicente. Após a análise da</p>	
--	--	--	--

	<p>de velhices).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito ao descanso semanal e a um horário de trabalho de 8h por dia (48h semanais).</li> <li>• Criação de instituições de proteção à infância e à velhice.</li> </ul> <p><b>3. Educação: (medidas tomadas pelo governo provisório)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Ministério de Instrução Pública.</li> <li>• Escolaridade obrigatória e gratuita entre os 7 e os 10 anos.</li> <li>• Fundação de mais de 1500 escolas.</li> <li>• Fundação das Universidades de Lisboa e Porto e reorganização da de Coimbra. Desenvolvimento do ensino técnico e agrícola. No entanto, e apesar destas medidas, os</li> </ul>	<p>caricatura, consultaremos o manual <b>(documento 3B dá página 69)</b> onde são apresentados três artigos que fazem parte da constituição da República do ano de 1911. Através deste documento é visível o total distanciamento do estado em relação à igreja.</p> <p>8. Apresentação e análise do bilhete postal com ilustração alusiva ao 5 de Outubro de 1910 e à <b>lei de Instrução Primária (29 de Março de 1911)</b>. Nesta composição são incluídos os retratos de José de Almeida, Feio Teras e do Tenente Coelho.</p>	
--	---	---	--

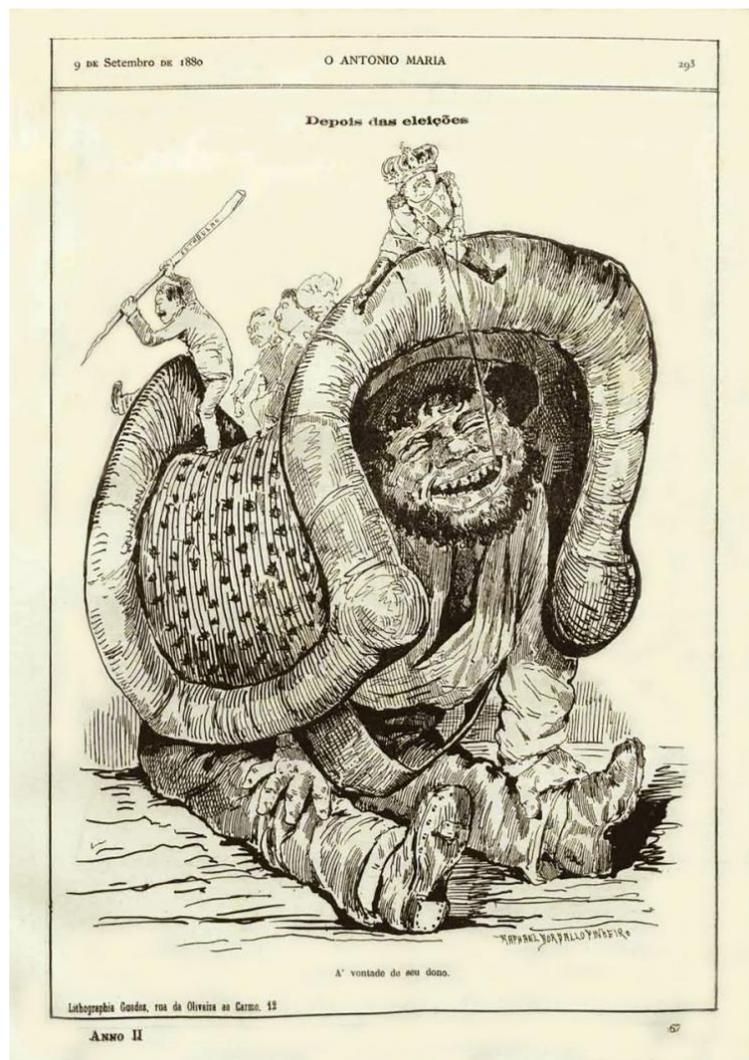
	<p>resultados foram pouco satisfatórios, pois a taxa de analfabetismo, continuou muito alta.</p> <p><b>4. Poderes do Estado e sua organização. (Constituição de 1911- aprovada pela Assembleia Constituinte a 21 de Agosto de 1911.)</b></p> <p>Instituiu a separação dos poderes políticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituiu a República Portuguesa.</li> <li>• Instituiu o sistema parlamentar.</li> <li>• Poder legislativo: cabia ao Congresso, formado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, cujos</li> </ul>		
--	---	--	--

	<p>membros eram eleitos por sufrágio direto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder executivo: era exercido pelo Presidente da República e pelos ministros.</li> <li>• Poder judicial: cabia aos juizes, mantendo-se a instituição do júri.</li> </ul>	<p><b>Trabalho de casa:</b></p> <p>Realização do exercício nº2 e nº3 e retirado do Caderno do Aluno da página 23.</p> <p>Realização do exercício 1.3 da página 24 do Caderno do Aluno.</p> <p>Como o Caderno do Aluno não foi adotado pela escola, decidi retirar</p>	
--	--	---	--

		<p>esses exercícios e compilá-los em word e entregar no final da aula para que possam redigir em casa.</p> <p>Deste modo, na aula seguinte será corrigido, assim como retirarei possíveis dúvidas, se efetivamente, existirem.</p>	
--	--	--	--

- Competências específicas da História:**
- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
  - Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa;
  - Compreender a existência de continuidades e rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.

**Anexo 7. Caricatura “Depois das eleições” de Rafael Bordalo Pinheiro (O António Maria, 1880)**



Anexo 8. Caricatura “O ultimatum, um tiro certo de John Bull” (revista pontos nos ii 1890) da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro



Anexo 9. Ilustração da época intitulada “A morte da Monarquia” (Casa Comum)



Anexo 10. Caricatura sobre a política anticlerical de Afonso Costa



## Anexo 11. Plano de aula: Mundialização da crise

Domínio: Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial			
Subdomínio: Crise, ditaduras e democracia na década de 1930			
<b>Sumário:</b> Correção da ficha de trabalho sobre a Grande Depressão de 1930. A mundialização da crise e as consequências sociais provocadas pela Grande Depressão de 1930. Continuação da visualização de um documentário sobre a Grande Depressão de 1930.		<b>Tempo letivo e ano letivo:</b>	50 minutos e 9º ano
<b>Aprendizagens essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda.</li> </ul>			<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Mundialização.</b></li> </ul>
<b>Questões-orientadoras:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>Quais foram os motivos que levaram à mundialização da crise?</li> <li>Quais foram as consequências sociais provocadas pela Grande Depressão de 1930?</li> </ol>			
Indicadores de aprendizagem	Conteúdos	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<b>1. Indica quais foram os motivos que levaram a crise de 1930 a atingir uma escala mundial.</b>	<b>1.</b> A crise que inicialmente começou nos E.U.A rapidamente atingiu uma escala mundial, principalmente, às economias dependentes. Neste sentido, os países que forneciam matérias-primas, viram as suas exportações reduzidas. Também os países	<b>Motivação:</b> <b>1.</b> Primeiramente, será corrigida a <b>ficha de trabalho</b> dada aos alunos na aula anterior sobre a Grande Depressão de 1930. Depois de corrigida, e se existirem algumas dúvidas, retirá-las-ei. Deste modo, também voltarei a relembrar alguns conceitos básicos, que poderão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização do trabalho de casa.</li> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> </ul>
<b>2. Refere as principais causas sociais provocadas pela Grande Depressão de 1930. Assim como refere de que modo a crise de 1930 teve um impacto negativo, relativamente à queda da democracia liberal, em detrimento da ascensão do fascismo.</b>	industrializados não conseguiam vender a sua produção industrial, e por consequência, deixaram de precisar de matérias-primas. Assim como havia vários países que dependiam dos créditos americanos para se reconstruírem após a destruição provocada pela 1.ª Guerra Mundial. Com a retirada dos capitais americanos, vários bancos e empresas sentiram dificuldades e abriram falência. O sistema económico instalado na URSS, fiel aos princípios socialistas, apenas este país saiu ileso da crise de 1929.  <b>2.</b> As grandes consequências foram devastadoras. O desemprego registou 40 milhões de desempregados em todo o mundo. A miséria atingiu as cidades, os campos, as colheitas, onde milhares de agricultores foram conduzidos à ruína, enquanto, muitos deles, tiveram	não ter sido bem entendidos na aula anterior, nomeadamente, <b>especulação, depressão económica e deflação</b> . Após esta revisão da aula passada passarei para a primeira questão-orientadora. <b>2.</b> Portanto, primeiramente, perguntarei aos alunos o que entendem sobre <b>mundialização</b> . Depois de me responderem será analisada a <b>caricatura intitulada de “A crise” (caricatura alemã de T. Heine, 1941)</b> . Deste modo, após a análise da caricatura será apresentado à turma os motivos que levaram à expansão da crise, que inicialmente, começou nos E.U.A e que atingiu uma dimensão mundial. <b>3.</b> Após reponderem à primeira questão-orientadora, passarei para a segunda questão-orientadora, e portanto, formulei uma síntese sobre a principais causas sociais, em conjunto, com a <b>escolha de algumas fotografias</b> sobre as “favelas nos E.U.A” chamadas de <b>Hoovervilles</b> , para	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de estabelecer ligações com as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> <li>Capacidade de interpretação e análise de fontes escritas, iconográficas.</li> </ul>

	<p>de se livrar de toneladas de alimentos, para que os alimentos subissem de preço.</p> <p>Por sua vez, a quantidade de mendigos a viverem sem roupa, ou com roupa improvisada, que viviam nas Hoovervilles. Assim como a prostituição, a criminalidade, e o suicídio foi uma constante. Por sua vez, o descontentamento social atingiu grandes dimensões, através de manifestações e protestos registados por toda a parte e viria a ter graves consequências políticas.</p> <p>A Grande Depressão levou a inúmeras consequências negativas, assim como, levou às populações a apoiarem outros regimes, nomeadamente, os regimes fascistas que iam crescendo. E portanto, o fascismo é considerado uma resposta à frustração resultante de uma derrota por parte da Alemanha e uma vitória incompleta da Itália.</p>	<p>que os alunos tenham um contacto direto com as fontes, e percebam, efetivamente, que uma grande percentagem da população viveu em pobreza extrema. Por sua vez, também através do visionamento do documentário selecionado, os alunos conseguem ver as condições penosas vividas pela população.</p> <p>4. Por último, será apresentado à turma um documento de Bernard Droz e Anthony Rowley, <i>História do Século XX</i>, 1.º volume, publicações D. Quixote.</p> <p>Este documento foi selecionado para que os alunos entendam, que a crise de 1930, assim como todas as consequências sociais, políticas e económicas que tomaram dimensões mundiais, também foram causadoras da <b>descrença no regime democrático-liberal</b>, e portanto, é a partir daqui que começam a nascer os fascismos. É importante, referirmos esta característica, devido ao facto de ser a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências ao nível do saber ser e saber estar: pontualidade e comportamento.</li> </ul>
--	---	---	---

		<p>próxima matéria a ser lecionada, no segundo período.</p> <p>Assim, através deste documento será respondida à questão: <b>Quais foram as causas da “queda” da democracia liberal?</b></p>	
--	--	---	--

**Competências específicas da História:**

- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa;
- Compreender a existência de continuidades e rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.

## Anexo 12. “A crise” (T. Heine, 1941)



### Anexo 13. Plano de aula: ascensão do fascismo e do nazismo

<b>Domínio: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</b>		
<b>Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia.</b>		
<b>Sumário:</b> Ascensão do fascismo e do nazismo: princípios ideológicos.	<b>Tempo letivo e ano letivo:</b>	9º ano
<b>Aprendizagens-essenciais:</b> Descrever as principais características dos regimes totalitários.	<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fascismo;</li> <li>• Corporativismo;</li> <li>• Nazismo;</li> <li>• Totalitarismo;</li> <li>• Antissemitismo;</li> <li>• Coletivização;</li> <li>• Culto da personalidade.</li> </ul>	
<b>Questões-orientadoras:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como ascendeu o fascismo na Itália pela mão de Benito Mussolini?</li> <li>2. Como ascendeu o nazismo na Alemanha pela mão de Adolf Hitler?</li> <li>3. Quais são os princípios ideológicos do fascismo e do nazismo?</li> </ol>		

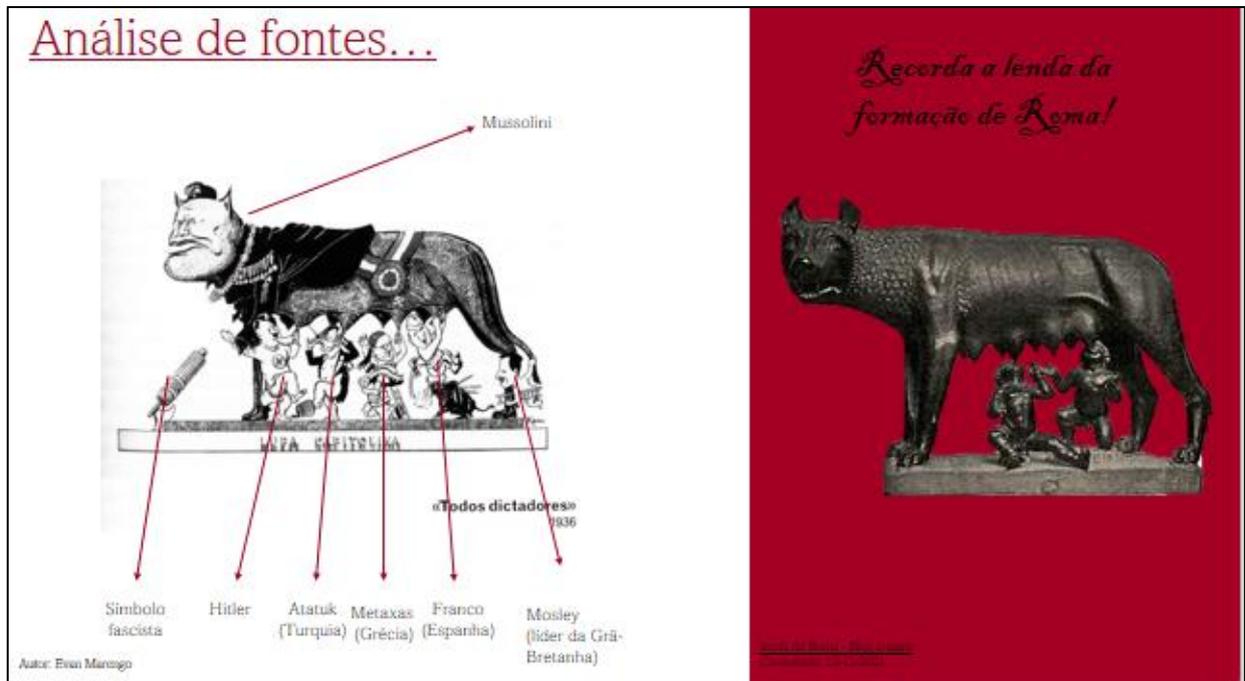
Indicadores de aprendizagem	Conteúdos	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Enumera os motivos que levaram à ascensão do fascismo na Itália.	1. A Itália passava por uma crise económica e social. Desta crise económica e social sobressaem as revoltas e lutas por um conjunto de operários. Deste modo a contestação operária generalizada juntamente a ameaça comunista fez crescer os apoiantes do Fasci Italiani di combattimento. Em 1921 transformase em partido, O Partido Nacional Fascista, em que defende valores nacionalistas, conservadores e são antissocialistas. Deste modo, utilizavam a propaganda e a violência com os camisas negras para fazerem chegar a todos, a ideologia. No ano de 1922 Benito Mussolini faz uma Marcha sobre Roma. A Marcha sobre	<p><b>Motivação:</b> Depois de os alunos escreverem a lição e o sumário, iniciarei a aula pela primeira questão-orientadora. Deste modo, darei a conhecer à turma a situação económica da Itália nos anos de 1930, para que entendam, as causas que levaram ao aparecimento e instalação do fascismo. Deste modo, falarei sobre quem foi Benito Mussolini assim como do Partido Nacional Fascista.</p> <p>1. Depois apresentarei a primeira caricatura sobre Benito Mussolini da autoria de Evan Marengo. Esta caricatura será analisada com os alunos. Aqui será feito um paralelo com a escultura sobre a criação de Roma. O maior império teria sido fundado por dois gêmeos, Rómulo e Remo, que teriam sido amamentados na infância por uma loba que tinha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Capacidade de estabelecer ligações com as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.</li> <li>• Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>

<p>2. Explica como foi implantado o nazismo na Alemanha por Adolf Hitler.</p>	<p>Roma tem um caráter simbólico, em que pretendeu atestar a fraqueza do governo em funções políticas. O governo pede a demissão e o rei <b>Vitor Manuel III</b> encarregou <b>Mussolini</b> de formar novo governo.</p> <p>2. Depois da assinatura do Tratado de Versalhes de 1919, a República de Weimar foi desacreditada. Por sua vez, o governo foi consequentemente, afetado através de ataques, principalmente pelos Freikops, dos quais saíram muitos daqueles que iriam ser do partido nazi.</p> <p>O Partido Nacional Socialista dos trabalhadores nasceu de uma manifestação nacionalista e antidemocrática. Desde 1921 que Hitler assumiu a direção do partido. Deste modo, este partido defende uma ideologia imperialista, racista, recorrendo a slogans e à propaganda.</p>	<p>encontrado perdidos nas margens do rio Tibre. Rômulo e Remo seriam filhos de <b>Reia Silvia</b>, uma virgem sacerdotisa vestal, que afirmou ter sido violentada e engravidada pelo deus Marte. Silvia havia sido forçada a se tornar sacerdotisa por seu tio, <b>Amúlio</b>, que havia tirado o pai de Reia Silvia, Numitor, do trono de <b>Alba Longa</b>, cidade construída na Península Itálica.</p> <p>Ao saber da gravidez da sacerdotisa, <b>Numitor</b> ordenou sua prisão e que seus filhos fossem jogados no rio Tibre. A preocupação de Numitor era que os gêmeos reivindicaram o trono que ele havia usurpado.</p> <p>Os gêmeos teriam sido salvos pela loba que chegou ao rio para saciar sua sede e, em compaixão às duas crianças abandonadas, teria dado suas tetas para que eles pudessem se alimentar. Foram encontrados posteriormente por um</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de interpretação e análise de fontes escritas, iconográficas.</li> <li>• Competências ao nível do saber ser e saber estar: pontualidade e comportamento.</li> </ul>
---	--	--	---

<p>3. Enumera os princípios ideológicos do fascismo e do nazismo.</p>	<p>Por sua vez, acreditavam na superioridade racial dos alemães e na necessidade de expandirem o espaço vital. No ano de 1923 Hitler tentou conquistar o poder na Baviera pela força, onde é preso durante um ano, onde escreve o livro <i>Mein Kampf</i> (A Minha Luta).</p> <p>No ano de 1932 é o partido com mais votos, e logo no ano seguinte o parlamento alemão é dissolvido e é nomeado para o cargo de chanceler. Com a morte do Presidente da República, Hitler através de um referendo consegue juntar esse cargo ao cargo de chanceler. E portanto, governou em ditadura até 1945.</p> <p>3. Os princípios ideológicos defendidos quer pelo fascismo como pelo nazismo são os seguintes: <b>totalitarismo</b> e a existência de apenas <b>um partido, antiparlamentarismo</b>, o</p>	<p>pastor e, nesse ambiente, foram criados. Já adultos, Rômulo e Remo descobriram serem originários de uma linhagem real e decidiram lutar contra Numitor para restituir ao avô Amúlio o trono do qual havia sido retirado. Depois de fazer a ligação com a escultura, que está na base da caricatura, em que surge como loba o Benito Mussolini que alimenta os vários ditadores fascistas (Hitler, Atatuk, Metaxes, Franco, Mosley).</p> <p>2. Depois passaremos para a resposta da segunda questão-orientadora, e portanto, para isso farei uma biografia sobre a ascensão de Hitler. Por sua vez, apresentarei à turma o livro <i>Mein Kampf</i> da autoria de Adolf Hitler.</p> <p>3. Em terceiro lugar, apresentarei os princípios ideológicos quer do fascismo quer do nazismo, assim como, apresentarei algumas passagens escritas</p>	
---	--	--	--

	<p><b>culto do chefe, racismo, imperialismo, nacionalismo.</b> Assim como ambos utilizam a <b>propaganda</b> para que a sua ideologia alcance o maior número de pessoas. Por sua vez, ambos criaram <b>organizações juvenis</b>, assim como utilizam a força e a <b>violência</b> para obrigar as massas a aceitarem o governo fascista.</p>	<p>por Adolf Hitler para mostrar à turma o pensamento de Adolf Hitler.</p> <p>4. Passaremos para a análise de dois documentos: <b>Página 89 Documento 4A</b>, intitulado a ideologia fascista. O objetivo é que os alunos consigam responder à pergunta: quais são os princípios fascistas expressos no texto?</p> <p>O <b>segundo documento</b> encontra-se na <b>página 88, documento nº3</b>. A partir deste documento os alunos devem responder à seguinte pergunta: Quais são os princípios nazistas expressos no texto?</p> <p>Por fim, será analisada uma <b>caricatura</b> intitulada Hitler, Senhor da Europa (caricatura de Derso e de Kelen, jornal britânico, 1938) retirada da página 88.</p> <p>➤ Roteiro de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Postura de Hitler.</b></li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Atentar nas diversas personalidades representadas.</b></li> <li>○ <b>Quem são as personalidades?</b></li> <li>○ <b>Qual é o princípio nazi representado?</b></li> <li>○ <b>Para quem está a olhar?</b></li> <li>○ <b>Porque é que as personalidades caricaturadas são representadas de tamanhos diferentes?</b></li> </ul>	
<p><b>Competências específicas da História:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico.</li> <li>• Compreender a existência de continuidades e roturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência.</li> </ul>			

Anexo 14. “Todos dictadores” (Evan Marengo, 1936)



Anexo 15. Caricatura intitulada “Hitler, Senhor da Europa” (Derso e Keden, jornal britânico, 1938)

Vamos analisar uma caricatura...  
Abre o manual na página 89



Hitler, Senhor da Europa (caricatura de Derso e de Kelen, jornal britânico, 1938).



- Postura de Hitler.
- Atentar nas diversas personalidades representadas.
- Quem são as personalidades?
- Qual é o princípio nazi representado?
- Para quem está a olhar?
- Porque é que as personalidades caricaturadas são representadas de tamanhos diferentes?

## Anexo 16. Plano de aula: O Estado Novo em Portugal

<b>Domínio: Da Grande depressão à Segunda Guerra Mundial</b>			
<b>Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30</b>			
<b>Entre a ditadura e a democracia</b>			
<b>Sumário:</b> Estado Novo em Portugal: Princípios ideológicos.	<b>Tempo letivo e ano letivo:</b>	50 minutos	
<b>Aprendizagens-essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal destacando papel de Salazar.</li> <li>• Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças.</li> </ul>		<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditadura militar.</li> <li>• Totalitarismo.</li> <li>• Corporativismo.</li> <li>• Presidencialismo bicéfalo.</li> </ul>	
<b>Situação-problema:</b> A ditadura militar abriu as portas para a implantação do Estado Novo em Portugal.			
<b>Questões-orientadoras:</b> <b>1. Quando é que António de Oliveira Salazar chegou ao poder? Em que circunstâncias?</b> <b>2. Qual é a ideologia defendida pelo Estado Novo?</b> <b>3. Quais são as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e o fascismo italiano e alemão?</b>			
<b>Indicadores de aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias de aprendizagem</b>	<b>Avaliação</b>

<b>1. Explica o que levou António de Oliveira Salazar a chegar ao poder.</b>	<b>1.</b> Durante os primeiros anos de Ditadura Militar continuou a viver-se um período de instabilidade política, financeira e económica. Os chefes de governo sucediam-se, fruto de desentendimentos entre os militares. A ditadura militar não conseguiu reduzir o défice orçamental nem promover a estabilidade, e por isso fracassou. Em 1928, o Presidente da República, general Óscar Carmona, convidou António de Oliveira Salazar para assumir a pasta das finanças. Rapidamente Salazar conseguiu equilibrar a balança comercial, à custa do aumento de impostos, diminuição dos salários dos funcionários públicos, assim como controlou todos os organismos do estado. Assim, a sua reputação cresceu tendo sido considerado “ <i>O Salvador da Pátria</i> ”. Em 1932 foi nomeado Presidente do	<b>Motivação:</b> <b>1.</b> Depois de registarem a lição e o sumário será mostrado à turma a situação-problema para que os alunos reflitam e consigam responder, pois uma parte da matéria já foi lecionada anteriormente. <b>2.</b> Depois de conseguirem perceber o significado da situação-problema, será apresentado à turma e explicado em que consistiu a Ditadura Militar, assim como apresentarei a biografia do Presidente da República Óscar Carmona. <b>3.</b> Depois apresentarei a biografia de Salazar, assim como as principais datas, que levaram Salazar a chegar a Presidente do Conselho no ano de 1932. <b>4.</b> Seguidamente será mostrado um cartaz de propaganda em que Salazar aparece como o “Salvador da Pátria” vestido com uma armadura enquanto segura uma espada, encarnando a personagem de D. Afonso Henriques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Capacidade de estabelecer ligações com as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.</li> <li>• Realização de exercícios ao longo da aula.</li> <li>• Capacidade de interpretação e análise de fontes</li> </ul>
--	---	--	--

<p><b>2. Apresenta os princípios ideológicos do Estado Novo.</b></p>	<p>Conselho, e no ano de 1933 foi aprovada a Constituição que pôs fim à Ditadura Militar e dava início ao Estado Novo, que viria a terminar a 25 de Abril de 1974.</p> <p><b>2.</b> O Estado Novo apresentava características parecidas com os regimes ditatoriais alemão e italiano. Defendia a construção de um Estado Forte e autoritário. Dirigido por um único chefe, assim como defendia a existência de apenas um partido. Por sua vez defendia o caráter corporativista, isto é, patrões e empregados organizavam-se em corporações, como forma de evitar a luta de classes. Também eram extremamente nacionalistas, pois a pátria estaria acima de qualquer coisa.</p>	<p><b>5.</b> Após a análise do cartaz de propaganda, será respondido a algumas questões, com base no Decálogo do Estado Novo. Seguindo-se da análise de uma página do manual escolar, intitulado de “<i>Deus, Pátria e Família</i>”. O objetivo é que os alunos identifiquem os símbolos associados a estes três valores defendidos pelo Estado Novo. Ainda no campo da interpretação de documentos, foi escolhido um último documento <i>Livro de Leitura para a 4.ª Classe do Ensino Primário, Série Escolar Educação, 1945</i>. O aluno tem que responder a três questões com base no documento: 1. <b>Qual é o princípio ideológico presente no documento?</b> 2. <b>O autor do texto demonstra orgulho de ser português! Comprova através da seleção de uma frase!</b> 3. <b>Porque é que o autor sente orgulho de ser português? Comprova através da seleção de uma frase!</b></p> <p><b>6.</b> Por último, será apresentado à turma</p>	<p>escritas, iconográficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências ao nível do saber ser e saber estar: pontualidade e comportamento.</li> </ul>
--	---	--	---

<p><b>3. Apresenta as semelhanças e as diferenças do Estado Novo para com o fascismo italiano e alemão.</b></p>	<p><b>3.</b> Todos eles defendiam um estado forte e autoritário, assim como defendiam o culto do líder, repressão e a existência de um único partido. Por sua vez, defendiam o nacionalismo exacerbado e a existência de organizações juvenis, para que desde tenra idade as crianças contactassem com a ideologia fascista.</p> <p>As diferenças é que o Estado Novo defende uma ideologia conservadora assentes em Deus, Pátria e Família. Assim como, defende a existência de colónias, e pauta-se por um regime político que não é abertamente violento, nem ideologicamente racista.</p>	<p>as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários (fascismo na Itália e na Alemanha Nazi).</p>	
---	---	--	--

<p><b>Competências específicas da História:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico.</li> <li>• Compreender a existência de continuidades e roturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência.</li> </ul>
--

## Anexo 17. “Salazar, o Salvador da Pátria”

### “O Salvador da Pátria”

Aumentou os impostos.

+

Baixou os salários.

Controlou a economia-política (protecionismo económico).

↓

1929- Campanha do Trigo.

Organização das finanças

## Anexo 18. Decálogo do Estado Novo

### A ideologia do Estado Novo:

45 anos do Regime fascista em Portugal.

➔ Responde às seguintes questões:

1. O que é que este documento define?
2. Qual é a política do Estado Novo relativamente à autoridade e à liberdade?
3. Qual é a importância dada ao Império? O que fica definido?

## Anexo 19. Ideologia do Estado Novo

### Ideologia do Estado Novo:

Atenta no documento!

➔ Quais são os princípios ideológicos presentes na imagem? Mostra como chegaste à tua resposta!

Bandeira de Portugal.

Símbolo cristão.

Família.

DEUS, PÁTRIA, FAMÍLIA - A TRILOGIA DA EDUCAÇÃO NACIONAL

## Anexo 20. Documento retirado do livro de leitura para a 4.<sup>a</sup> Classe do Ensino Primário (1945)

### Ideologia do Estado Novo:

Atenta no documento!

Quando alguém me perguntar a minha nacionalidade, devo sentir um orgulho santo e nobre e responder: «SOU PORTUGUÊS».

Ser Português é pertencer àquela raça que, depois de tornar independente de Leão e de Castela o pequenino reino de Portugal, o alargou a golpes de lança e de montante, conquistando terras aos mouros, em mil heroicos e desiguais combates.

Ser Português é pertencer àquela nação que, através do Mar Tenebroso, arrastando os maiores perigos, vencendo o terror do mistério, descobriu o caminho marítimo para a Índia e o Brasil. [...]

Ser Português é ter por Pátria uma terra de encantamento, de luz e de sonho, de lenda e de glória.

Ser Português é ter a suprema ventura de ser filho de Portugal!

Livro de Leitura para a 4.<sup>a</sup> Classe do Ensino Primário, Série Escolar Educação, 1945.

➔ Qual é o princípio ideológico presente no documento?

➔ O autor do texto demonstra orgulho de ser português! Comprova através da seleção de uma frase!

➔ Porque é que o autor sente orgulho de ser português? Comprova através da seleção de uma frase!

## Anexo 21. Plano de aula: A Guerra Fria

Domínio: Do Segundo Pós-Guerra aos Desafios do Nosso Tempo			
Subdomínio: Da II Guerra à queda do muro de Berlim			
Sumário: A Guerra Fria e os principais conflitos.		Tempo letivo e ano letivo:	50 minutos e 9º ano
<b>Aprendizagens essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a Guerra Fria como resultado das tendências hegemónicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos.</li> </ul>		<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Guerra fria.</li> <li>Plano Marshall.</li> <li>Comecon.</li> <li>Pacto de Varsóvia.</li> </ul>	
<b>Situação-problema:</b> <i>"De Estetino, no (mar) Báltico, até Trieste, no (mar) Adriático, uma cortina de ferro desceu sobre o continente. Atrás dessa linha, estão todas as capitais dos antigos estados da Europa Central e Oriental. Varsóvia, Berlim, Praga, Viena, Budapeste, Belgrado, Bucareste e Sofia; todas essas cidades famosas e suas populações estão no que chamo de esfera soviética, e todas estão sujeitas, de uma forma ou de outra, não somente à influência soviética mas também a um forte, e em certos casos crescente, controlo de Moscovo."</i> <p style="text-align: center;">Discurso do primeiro-ministro britânico Winston Churchill no dia 05 de Março de 1946.</p>			
<b>Questões-orientadoras:</b> <b>1. Quais são as diferenças entre a U.R.S.S e os E.U.A a nível político e económico que levou à formação de dois blocos antagónicos?</b>			
<b>2. Quais foram os momentos durante a "Guerra Fria" que tornaram as relações mais tensas entre os E.U.A e a U.R.S.S?</b>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<b>1. Explica os modelos económicos e políticos antagónicos dos E.U.A e da U.R.S.S.</b>	<b>1.</b> Terminada a 2.ª Guerra Mundial, as duas potências que tiveram um papel fundamental na vitória dos Aliados, EUA e URSS, vieram a confrontar-se e a disputar entre si o domínio de posições estratégicas e tentaram também impor a sua respetiva ideologia. Em contrapartida, a Europa encontrava-se arruinada, tendo perdido a sua influência no Mundo.  Embora aliadas durante a guerra, depressa se notou o antagonismo entre as duas potências, EUA e URSS, aprofundado pelos diferentes modelos de sociedade que preconizavam. Os E.U.A tinham um sistema capitalista. O Estado detém um papel importante na economia, incentivando o consumo.	<b>Motivação:</b> <b>1.</b> Após os alunos terem registado no caderno diário a lição e o sumário, atentaremos na imagem que está no início do power point. Os alunos devem dizer o que veem representado. <b>2.</b> Seguidamente, vou ler um discurso do <b>primeiro-ministro britânico Winston Churchill</b> . Este discurso será a situação-problema, em que pretendo que os alunos consigam explicar a expressão "cortina de ferro" utilizada para descrever a bipolaridade vivenciada no mundo durante a Guerra Fria. <b>3.</b> Depois apresentarei à turma como será dividida a aula. A primeira parte da aula terá como foco as duas questões-orientadoras, enquanto a segunda parte da aula irá ser dado aos alunos em	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Capacidade de estabelecer ligações com as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>

<p><b>2. Refere os principais momentos que ocorreram durante a “Guerra Fria” que tornaram as relações mais tensas entre estas duas potências.</b></p>	<p>Por outro lado, a U.R.S.S é um sistema socialista. O sistema socialista controlava a economia, a sociedade e a política. O estado controlava a moeda assim como neste bloco dava-se pouca importância à propriedade privada. Estes dois blocos pretendiam aumentar as suas áreas de influência. Assim o mundo ficava dividido em dois blocos. Devido a esta política de blocos que conduziu o mundo a um clima de tensão vividos durante mais de uma década, mais conhecido como Guerra Fria. Esta guerra teve momentos de maior tensão e outros momentos em que houve um apaziguamento.</p> <p><b>2. A Guerra Fria foi um conflito aberto entre a U.R.S.S e os E.U.A.</b></p> <p>Apesar de nunca ter existido um confronto direto, estas duas potências interferiram em conflitos apoiando</p>	<p>formato papel um poema de Adolfo Casais Monteiro intitulado <b>“Europa sonho futuro”</b>, para que com esse poema possam refletir sobre a Guerra na Ucrânia e se possível, conseguirem encontrar semelhanças com a Guerra Fria.</p> <p><b>4.</b> Seguidamente mostrarei uma cronologia com as principais datas. É através da cronologia que a aula vai desenrolar. Isto é, em cada data presente na cronologia terá um botão que irá ligar ao slide correspondente. Por isso, o primeiro slide pretende recuperar a matéria lecionada sobre a 2.ª Guerra Mundial. Será recordado a importância da conferência de Potsdam, para que entendam o do Bloqueio de Berlim e da construção do muro de Berlim em 1961 que falarei mais à frente.</p> <p><b>5.</b> Seguidamente mostrarei uma <b>caricatura de Stalin e Truman</b> a correrem atrás de uma bola em que é</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de interpretação e análise de fontes escritas, iconográficas.</li> <li>• Competências ao nível do saber ser e saber estar: pontualidade e comportamento.</li> </ul>
---	--	--	---

	<p>cada uma das partes do conflito. Este clima de tensão entre estas duas potências foi provocado pela disputa económica e política em que os E.U.A queria estender o seu domínio a vários países assim como a U.R.S.S. Apesar da U.R.S.S ter lutado ao lado dos aliados para isolar o inimigo nazi, levou a que conseguisse estender o seu poderio beneficiando do facto da 2.ª Guerra Mundial ter deixado a Europa devastada, tendo perdido o lugar de 1.ª potência mundial.</p> <p>Entre 1944-1945 o líder soviético Josef Stalin usou o exército vermelho para subjugar a Europa de Leste alegando que seria uma forma de garantir a segurança.</p> <p>A falta de confiança fez quebrar os compromissos que teriam assumido durante a 2.ª Guerra Mundial, nomeadamente Stalin não cumpriu a promessa de fazer eleições livres na</p>	<p>representado o mundo. Assim, pretendo que os alunos identifiquem os pormenores desta caricatura e cheguem à principal mensagem. Depois de analisarem a caricatura falarei sobre a <b>existência de dois blocos em confronto, e das diferenças políticas e económicas entre cada um deles.</b></p> <p>6. Depois falarei da importância do <b>Plano Marshall</b> e para isso apresentarei um documento em que pretendo que através do documento consigam entender os objetivos do Plano Marshall posto em prática em 1947.</p> <p>7. Seguidamente apresentarei o primeiro momento de tensão entre os E.U.A e a U.R.S.S, com o <b>Bloqueio de Berlim</b>. Para isso utilizarei um <b>mapa</b> para explicar a divisão da Alemanha entre quatro potências, fruto da conferência de Potsdam. Com este mapa mostrarei a R.D.A e a R.F.A. Enquanto, o segundo mapa mostrará a ponte aérea criada para</p>	
--	--	---	--

	<p>Europa de Leste, e o presidente Truman não concedeu o auxílio prometido à reconstrução da União Soviética no período do pós-guerra. A tensão entre estas duas potências que lutavam por alcançar a hegemonia, aumentou no ano de 1946 quando Stalin proferiu um discurso que foi visto como uma declaração de guerra ao ocidente. E por isso, Truman enviou auxílio para as forças anticomunistas na Grécia e na Turquia.</p> <p>No ano de 1948 foi posto em prática o Plano Marshall, um programa de recuperação europeia. Este programa de recuperação europeia teve o nome de Marshall devido ao secretário de estado dos E.U.A se chamar George Catlett Marshall. Destinado a recuperar as economias dos países do ocidente e sul da Europa que foram abaladas com a Segunda Guerra Mundial. Foi anunciado em junho de 1947, num</p>	<p>abastecer a Alemanha oriental que estava sob a autoridade da U.R.S.S. É também neste slide que falarei sobre a <b>construção do muro de Berlim iniciada em 1961.</b></p> <p>8. Em seguida apresentarei um <b>mapa</b> e analisarei, para explicar a <b>influência da Nato criada em 1949</b> e a <b>influência da criação do pacto Varsóvia criado em 1955</b> nos países de leste. A partir deste mapa é visível a cortina de ferro entre o ocidente e a parte leste da Europa.</p> <p>9. Para introduzir outro momento de tensão que foi a <b>Guerra da Coreia entre 1950-1953</b>. Utilizarei um mapa em que é visível a divisão em duas partes. E a partir deste mapa explicarei sucintamente em que consistiu este conflito, visto que a Coreia do Norte era apoiada pela U.R.S.S e a Coreia do Sul apoiada pelos E.U.A.</p> <p>10. Outros dos momentos de tensão foi também a <b>Crise dos Mísseis de Cuba</b> e</p>	
--	---	---	--

	<p>discurso na Universidade de Harvard, pelo Secretário de Estado George Marshall. O objetivo dos Estados Unidos da América era criar condições às nações europeias para o estabelecimento da democracia, travando assim o avanço para ocidente da influência soviética, e tornar dependentes dos EUA as economias da Europa. Para coordenar a implementação do programa foi criada a Organização Europeia de Cooperação Económica.</p> <p>Stalin contra-atacou com a instalação de governos comunistas por toda a Europa de leste. A 24 de junho de 1948 houve o primeiro braço de ferro entre estas duas potências, quando o dirigente soviético resolveu bloquear os setores ocidentais de Berlim. Com o fim da 2.ª Segunda Guerra Mundial teve consequências avassaladoras para Berlim, com o seu centro a ser</p>	<p>para isso, apenas mostrarei uma caricatura de <b>Nikita khrushchev</b> e do presidente americano <b>Kennedy</b>. A partir da análise da caricatura explicarei em que consistiu esta tensão.</p> <p><b>11.</b> Para sintetizar a Guerra Fria falarei sucintamente sobre o <b>fim da U.R.S.S em 1991</b> e da personalidade histórica de <b>Gorbachev</b>.</p> <p><b>12.</b> Depois será mostrado à turma um <b>cartoon do Capitão América que luta contra o comunismo</b>. No cartoon tem uma mensagem que será analisada com os alunos. Este cartoon funciona como uma política de propaganda em que os E.U.A lutam pela paz, enquanto a U.R.S.S luta contra traidores. O importante é que os alunos entendam que a Guerra Fria é uma luta entre duas potências que lutam para conseguirem aumentar a sua hegemonia.</p> <p><b>12.</b> Em último lugar, projetarei um <b>poema de Adolfo Casais Monteiro</b></p>	
--	--	---	--

	<p>praticamente todo destruído, bem como as áreas industriais. No final do conflito a cidade foi dividida pelas potências vencedoras em dois setores. A República Democrática Alemã (RDA) controlada pela União Soviética e a República Federal Alemã (RFA) controladas pelos E.U.A, Reino Unido e a França.</p> <p>A URSS cortou todas as ligações rodoviárias e ferroviárias que necessariamente cruzavam a parte da Alemanha sob controlo soviético. As partes ocidentais da cidade também foram desconetadas da rede elétrica, que também estava sob controlo soviético. Berlim Ocidental tornou-se uma cidade vazia, sem alimentos. Para fazer face a este bloqueio foi criado uma ponte aérea que durou quatrocentos e sessenta e dois dias, até ao dia 12 de maio de 1949, quando a U.R.S.S suspendeu o bloqueio. Esta</p>	<p><b>intitulado "Europa sonho futuro"</b> escrito entre 1944-1945 e publicado no final da 2.ª Guerra Mundial. Adolfo Casais Monteiro nasceu no Porto a 4 de agosto de 1908. Para além de assumir o cargo de diretor na revista "A águia", também foi professor no liceu Manuel II. Devido às suas posições políticas teve de fugir para o Brasil onde veio a falecer em 1972.</p> <p>Neste poema o autor afirma-se contra a guerra, contra o terror monstruoso causado pela luta entre as nações.</p> <p>A partir do poema devem refletir e interligar com a Guerra na Ucrânia, e se possível devem encontrar semelhanças com a Guerra Fria.</p>	
--	---	---	--

	<p>ponte aérea, consistia na passagem de vários aviões que transportavam comida, medicamentos, água e ainda retiravam aqueles que estavam doentes. A partir deste momento de tensão o conflito assumiu-se a nível militar.</p> <p>No ano de 1949 as potências ocidentais uniram-se e formaram o tratado Atlântico Norte (OTAN-NATO). O objetivo da criação da NATO era construir um entrave ao bloco comunista, que poucos anos depois criou o Pacto de Varsóvia, assinado em 1953, renovado em 1985. Este plano foi assinado pela Albânia, Bulgária, Checoslováquia, R.D.A, Hungria, Polónia, Roménia e a União Soviética. Os estados que assinaram o tratado Atlântico Norte de 1949 estabeleceram um compromisso de cooperação estratégica em tempo de paz e tinham a obrigação de auxílio mútuo em caso de</p>		
--	--	--	--

	<p>ataque a qualquer dos países-membros.</p> <p>Os estados que integram a NATO são a Alemanha (R.F.A), a Bélgica, o Canadá, a Dinamarca, a Espanha, os Estados Unidos da América, a França, a Grécia, a Holanda, a Islândia, a Itália, o Luxemburgo, a Noruega, Portugal, o Reino Unido e a Turquia.</p> <p>Outro dos momentos de grande tensão foi a guerra entre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul entre 1950-1953. Tratou-se de um confronto indireto entre os E.U.A e a U.R.S.S. A Coreia do Norte, liderada por Kim Il-Sung, tentou submeter a Coreia do Sul, pró-ocidental, ao seu regime socialista de partido único. A 27 de junho de 1950, o presidente norte-americano Harry Truman decidiu declarar guerra à Coreia do Norte, ordenando que fosse prestada assistência militar à Coreia do Sul em nome das Nações Unidas. Ao</p>		
--	---	--	--

	<p>lado da Coreia do Norte estiveram as forças da China. A Coreia do Norte ficou completamente destruída pelas bombas norte-americanas e a Coreia do Sul ficou com o seu aparelho produtivo gravemente danificado. O armistício só foi conseguido em 1953, dando-se então o reconhecimento das fronteiras entre as duas Coreias.</p> <p>Em 1961, o Muro de Berlim dividia a Alemanha em dois estados antagónicos, a República Federal da Alemanha (RFA) e a República Democrática Alemã (RDA).</p> <p><b>Esta barreira foi criada com o propósito de controlar e impedir movimentos entre as duas partes, todavia isolava a cidade de Berlim.</b> A RDA, sob administração russa, pretendia com isso anular movimentações dos E.U.A e criar dificuldades económicas à cidade de Berlim. A demolição do muro de</p>		
	<p>Berlim começou a 9 de novembro de 1989, pondo fim aos dois blocos em confronto durante a Guerra Fria.</p> <p><b>Em 1962, Khrushchev decide por secretamente mísseis soviéticos em Cuba.</b> A 16 de outubro de 1962, fotografias aéreas da CIA revelam a existência de rampas de lançamento capazes de receber mísseis nucleares em fase de instalação na ilha de Fidel.</p> <p><b>Kennedy ameaça invadir Cuba ou bombardear as rampas de lançamento, mas opta por fazer um bloqueio naval à ilha.</b> A 26 de outubro de 1962, Khrushchev anuncia oficialmente a Kennedy a retirada dos seus mísseis sob controlo da ONU, com a condição dos EUA não invadirem Cuba.</p> <p>A guerra só terá o seu fim quando em 1985 Mikhail Gorbachev, o novo líder da geração soviética dialoga com o presidente dos E.U.A Ronald Reagan.</p>		

	<p>Fruto desse diálogo chegaram ao acordo da necessidade de ser efetuada um desarmamento progressivo de parte a parte, pondo fim à Guerra Fria.</p> <p><b>No ano de 1991 deu-se o fim da U.R.S.S, fruto de um golpe de Estado a Gorbachev que foi afastado do poder.</b> Boris Yeltsin liderou o golpe e afastou a administração comunista instaurando a democracia na Rússia.</p>		
--	--	--	--

**Competências específicas da História:**

- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa;
- Compreender a existência de continuidades e rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.

**Anexo 22. Parte do poema “Europa sonho futuro” (1946) de Adolfo Casais Monteiro**

*Convido-te a refletir sobre este poema!*

**Adolfo Casais Monteiro- “Europa sonho futuro”(1946)**

Europa, sonho futuro!  
 Europa, manhã por vir,  
 fronteiras sem cães de guarda,  
 nações com seu riso franco  
 abertas de par em par!  
 Europa sem misérias arrastando seus andrajos,  
 Virás um dia? virá o dia  
 em que renasças purificada?  
 Serás um dia o lar comum dos que nasceram  
 no teu solo devastado?  
 Saberás renascer, Fénix, das cinzas  
 em que arda enfim, falsa grandeza,  
 a glória que teus povos se sonharam  
 – cada um para si te querendo toda?



Europa, tu virás só quando entre as nações  
 o ódio não tiver a última palavra,  
 o ódio não guiar a mão avara,  
 à mão não der alento o cavo som de enterro  
 dos cofres digerindo o sangue do rebanho  
 – e do rebanho morto, enfim, à luz do dia,  
 o homem que sonhaste, Europa, seja vida!

Anexo 23. A caricatura dos tempos (Belmonte, 1982)



Anexo 24. A crise dos mísseis de Cuba



## Anexo 25. Cartoon do Capitão América na luta contra os comunistas (Marvel, 1957)

### Analisa...

- 1ª- Quem é o capitão América?
- 2ª- Qual é a missão do capitão América?
- 3ª- Qual é o inimigo presente no cartoon?
- 4ª- Qual é a principal mensagem do cartoon?

*Tradução:*

*"Tudo aconteceu num pequeno país nas terras entre a cortina de ferro e o mundo livre. Estes dois lados estão a lutar uma guerra fria para ver quem ganha. Um lado luta contra espões e traidores e o outro entre a amizade e a paz. É quase no impasse da batalha.  
O capitão América ataca".*



## Anexo 26. Ficha de avaliação sumativa do 9º ano

	<b>FICHA DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA</b>		<b>9.º ANO</b>
	Nome: _____		
ANO LECTIVO 2021/2022	Ano / Turma : _____ N.º: _____		Data: ___ / ___ / _____
	Avaliação	O Professor	Enc. de Educação
_____			

**1. Lê o texto que se segue e responde.**

**Doc.1**

[...] *No início de outubro registou-se uma queda súbita no preço do trigo [...]. Apesar destes sinais, os Estados Unidos, com os seus vastos recursos em matérias-primas, não pareciam vulneráveis a um desastre económico, mas no dia 23 de outubro assistiu-se, na bolsa de valores de Nova Iorque, a uma venda maciça de ações. [...] a Quinta-Feira Negra – o mercado de valores de Nova Iorque afundou-se.*  
Martin Gilbert, *História do Século XX*.

**Nas frases que se seguem, seleciona a opção correta.**

**1.1 - A 24 de outubro de 1929:**

a) ocorreu o *crash* da bolsa de Nova Iorque, quando as ações foram postas à venda e ninguém as comprou.

b) ocorreu o *crash* da bolsa de Nova Iorque, quando os lucros das empresas desceram de forma alarmante.

c) a bolsa de Nova Iorque registou o maior lucro de sempre.

**1.2 - A crise financeira provocou:**

a) a descida dos preços, o aumento do consumo e uma subida do número de desempregados.

b) a subida de preços, diminuição de consumo e quebra no número dos desempregados.

c) a descida de preços, diminuição do consumo e aumento do desemprego.

**1.3 - A crise mundializou-se devido:**

a) à retirada dos capitais americanos investidos na Europa e à redução das importações.

b) à retirada dos capitais americanos investidos na Europa e à 1.ª Guerra Mundial.

c) à falência das empresas americanas, ao desemprego e à falta de mão de obra.



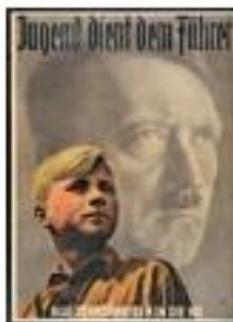
II. Estabelece a correspondência correta, de forma a caracterizares o fascismo italiano.

Coluna I	Coluna II
1. Chefe autoritário	A. Juventude fascista
2. Polícia política	B. Partido Nacional fascista
3. Organização juvenil	C. OVRA (Organização de vigilância e Repressão do Antifascismo)
4. Partido único	D. <i>Duce</i>

1: \_\_\_\_\_ ; 2: \_\_\_\_\_ ; 3: \_\_\_\_\_ ; 4: \_\_\_\_\_

5. Observa a imagem.

**Doc. 3** Cartaz de propaganda da Juventude Hitleriana.



5.1 – Diz o que representa o cartaz.

---

---

---

5.2 – Que papel teria a propaganda na expansão da ideologia fascista e nazi?

---

---

---

---

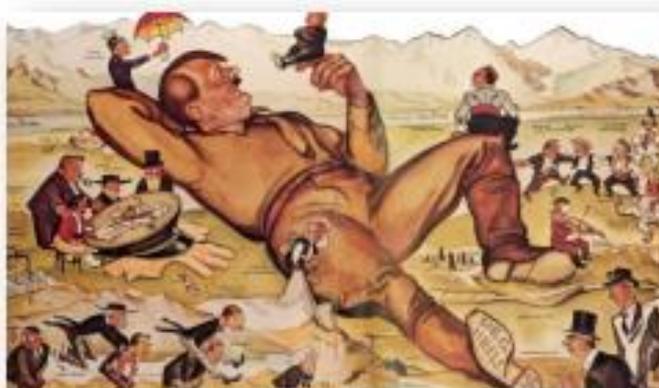


7. Olha com atenção as seguintes caricaturas.

Doc.6- O motivo da derrota alemã



Doc.7- O Senhor da Europa



7.1 - Quem era considerado o **"bode expiatório"** na Alemanha Nazi? E porquê?

---



---



---

7.2 - Qual é o princípio ideológico representado no Doc.6?

---



---

7.3 - Tendo em conta o Doc.7 identifica o **princípio nazi** representado. **Justifica** a tua resposta com elementos presentes na caricatura.

---



---



---



---



---



---

1.1	1.2	1.3	2	3.1	4	5.1	5.2	6.1	7.1	7.2	7.3
6	6	6	12	15	8	6	8	10	8	6	9

## Anexo 27. Matriz da ficha de avaliação sumativa

Competências	Conteúdos	Estrutura/ Questões	Cotação/ Pontuação	Critérios gerais de correção
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico.</li> <li>Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica.</li> <li>Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História.</li> </ul>	<p><b>Domínio:</b> Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial  <b>Subdomínio:</b> Crise, ditaduras e democracia na década de 1930.</p> <p>A Grande depressão dos anos de 1930.  A mundialização da crise e as consequências da Grande depressão.  Os fascismos nos anos de 1920 e 1930.  A ascensão do fascismo e do nazismo.  Princípios ideológicos do fascismo e do nazismo.  Enquadramento das massas e repressão da oposição.</p>	<p>1.1. Questão de resposta múltipla  1.2. Questão de resposta múltipla  1.3. Questão de resposta múltipla  2. Questão de verdadeiro e falso</p> <p>3.1. Questão de resposta extensa  4. Questão de associação</p> <p>5.1. Questão de resposta curta  5.2. Questão de resposta extensa  6.1. Questão de resposta extensa  7.1. Questão de resposta curta  7.2. Questão de resposta curta  7.3. Questão de resposta extensa</p>	<p>6 pontos  6 pontos  6 pontos  12 pontos</p> <p>15 pontos  8 pontos</p> <p>6 pontos  8 pontos  10 pontos  8 pontos  6 pontos  9 pontos</p> <p>Total: 100 pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articulação obrigatória com as fontes.</li> <li>Interpretação e não mera paráfrase das fontes.</li> <li>Transcrição correta e pertinente de excertos das fontes.</li> <li>Informação correta e circunscrita ao assunto em análise.</li> <li>Correção linguística.</li> </ul>

## Anexo 28. Critérios específicos de classificação

### Teste de avaliação sumativa (CORREÇÃO)

**Domínio:** Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial

**Subdomínio:** Crise, ditaduras e democracia na década de 1930

#### CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

1.1. ....6 pontos

Resposta correta: a)

1.2 .....6 pontos

Resposta correta: c)

1.3.....6 pontos

Resposta correta: a)

2.....12 pontos

#### Critérios de resposta:

a) Verdadeiro; b) Falso; c) Verdadeiro; d) Verdadeiro; e) Verdadeiro; f) Falso.

3.1.....15 pontos

#### Critérios de resposta:

Tendo em conta o documento, o fascismo nega a maioria assim como nega que essa maioria tenha a possibilidade de dirigir as sociedades futuras. E portanto, é contra a democracia parlamentar, assim como rejeita a igualdade entre as pessoas, daí o fascismo ser racista. Por isso, considera-se um regime totalitarista pela negação da democracia, pela negação da repartição dos poderes, assim como defende a existência de apenas um partido. Pois a existência de vários partidos é considerada um entrave à governação. O nazismo defende os mesmos ideais que o fascismo italiano, no entanto diferem devido ao facto de o nazismo ser ideologicamente racista, particularmente em relação aos judeus, e

por ter colocado em prática o extermínio em massa desse grupo humano, vítimas de um autêntico genocídio.

4.....8 pontos

**Critérios de resposta:**

1-D; 2-C; 3-A; 4- B

5.1.....6 pontos

**Critérios de resposta:**

O cartaz representa a Juventude Hitleriana, com a presença de Adolf Hitler atrás do menino. Todos os jovens deveriam pertencer à Juventude Hitleriana para que toda a educação pudesse ser controlada pelo regime.

5.2.....8 pontos

**Critérios de resposta:**

A criação da propaganda tinha como principal objetivo divulgar a ideologia, apoiada nos símbolos políticos. O objetivo era manipular toda a população, para que esta fosse obediente ao líder.

6.1.....10 pontos

**Critérios de resposta:**

O nazismo foi o expoente máximo do fascismo e do totalitarismo, baseado num Estado forte que controlava todos os aspetos do indivíduo. Através do documento o nazismo não defende a igualdade, e portanto existe uma diferenciação baseada nas raças, sendo que umas são consideradas mais fortes, a raça ariana, e a mais fraca, os judeus. Juntamente com a conceção desigual das raças, junta-se o carácter racista como mostra o Doc.4. Profundamente racistas, os alemães consideravam os judeus os responsáveis por todos os males da sociedade, e portanto, deveriam ser eliminados. O ódio que foi criado pelos nazis deu origem ao conceito de antissemitismo, que significa a perseguição para com os judeus. Desde 1933 deu-se início à primeira vaga de perseguições, com estes a serem proibidos de integrar o exército e o ensino, a não poderem desempenhar cargos da administração pública, bem como os seus negócios começaram a ser boicotados. A segunda vaga pautou-se pela destruição de lojas e sinagogas assim como o casamento de judeus com alemães foi proibido. Assim, na terceira fase é que se pautou pela fase mais humilhante e violenta, que passou pela "solução final", aquilo que viria a ser o holocausto.

Foi nesta fase que os judeus foram enviados para campos de concentração e de extermínio onde milhões de judeus foram explorados e exterminados. Todavia, os deficientes mentais, doentes, velhos, ciganos e homossexuais eram mortos nas câmaras de gás.

7.1. ....8 pontos

**Critérios de resposta:**

Quem era considerado o bode expiatório da Alemanha Nazi eram os judeus. Os alemães acreditavam que os causadores da 1.ª Guerra Mundial e das pesadas regras criadas com o Tratado de Versalhes tinham sido os judeus.

7.2. ....6 pontos

**Critérios de resposta:**

O princípio ideológico presente é o racismo, que levará ao antissemitismo.

7.3. ....9 pontos

**Critérios de resposta:**

O princípio ideológico presente no Doc.7 é o imperialismo. Isto é, o alargamento do espaço vital da Alemanha através da invasão e conquista de outros territórios. É possível ver que a figura central desta caricatura é Adolf Hitler que aparece em tamanho maior, que as outras personalidades políticas, devido ao grau de importância que Hitler tinha nesta altura, considerado o Senhor da Europa. Por sua vez, as personalidades históricas representadas, tanto estão a saltar, a jogar cartas, a dançar e a tocar violino, o que representa a passividade destas personalidades históricas face ao avanço da Alemanha.

## Anexo 29. Inquérito aplicado aos discentes no âmbito do presente estudo

### A caricatura e o "meme" no ensino da História

O presente formulário tem como objetivo perceber as vossas opiniões sobre a utilização da caricatura e do "meme" nas aulas de História. Assim, agradeço a vossa colaboração e sinceridade.  
O questionário é anónimo.

Género \*

- Feminino
- Masculino
- Outro

Idade \*

Texto de resposta curta  
.....

Gostas da disciplina de História? \*

- Sim
- Não
- Às vezes

Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa "Pouco frequente" e 5 significa "Muito frequente", \*  
indica com que regularidade analisavas caricaturas nas aulas de História, em anos anteriores.

	1	2	3	4	5	
Pouca frequência	<input type="radio"/>	Muita frequência				

Gostas de analisar caricaturas e "memes"?

- Sim
- Não
- Às vezes

Consideraste útil a utilização de caricaturas para a aprender história? \*

- Sim
- Não
- Por vezes

Das atividades propostas ao longo do ano, qual é que foi a que te despertou mais interesse? \*

- 1.ª Atividade- #SEMFILTROS
- 2.ª Atividade- sátira em verso sobre o papel da mulher na sociedade
- 3.ª Atividade- realização de um concurso de memes

Porquê? \*

Texto de resposta longa

---

Das atividades seguintes, qual é que foi a que consideraste mais difícil de realizar? \*

- 1.ª Atividade- #SEMFILTROS
- 2.ª Atividade- sátira em verso sobre o papel da mulher na sociedade
- 3.ª Atividade- realização de um concurso de "memes"

Porquê?

Texto de resposta longa

---

Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa "Pouco interessante" e 5 significa "Muito interessante", classifica:

	1	2	3	4	5
1.ª Atividade - ...	<input type="radio"/>				
2.ª Atividade - ...	<input type="radio"/>				
3.ª Atividade - r...	<input type="radio"/>				

Consideras que o teu conhecimento histórico progrediu com a análise de caricaturas?

- Sim
- Não
- Talvez

Quais foram as competências que desenvolveste com a análise das caricaturas e com a criação de "memes"? \*

Texto de resposta longa

.....

### Anexo 30. Classificações da ficha de avaliação sumativa

Alunos	1.1 6 pontos	1.2 6 pontos	1.3 6 pontos	2 12 pontos	3.1 15 pontos	4 8 pontos	5.1 6 pontos	5.2 8 pontos	6.1 10 pontos	7.1 8 pontos	7.2 6 pontos	7.3 9 pontos	Nota final:
1	6	6	6	10	6	2	6	0	5	0	6	5	58
2	6	6	0	8	10	8	5	8	10	5	0	5	71
3	6	6	6	10	6	8	6	0	5	5	6	5	69
4	6	0	6	10	10	8	5	0	6	8	6	0	65
5	6	6	0	12	10	8	6	0	7	8	6	0	69
6	6	0	6	10	6	8	0	4	6	5	6	5	62
7	6	6	6	12	15	8	6	8	10	8	6	8	89
8	6	6	6	19	6	8	5	4	10	5	6	9	81
9	6	6	6	8	15	8	6	8	5	0	0	8	76
10	6	6	6	12	10	8	5	8	10	8	6	9	84
11	6	6	6	10	8	8	6	6	6	0	0	7	69
12	6	0	6	12	6	8	3	5	10	8	6	6	76
13	6	6	6	4	10	8	6	0	10	0	0	5	61
14	6	6	6	12	6	4	0	6	7	4	6	5	68
15	6	6	6	10	5	8	6	5	5	4	6	5	72
16	6	0	0	8	5	8	0	8	8	6	6	0	55
17	6	6	0	4	3	8	0	0	3	5	0	1	56
18	0	6	0	10	10	8	6	8	4	0	0	0	52
19	6	6	6	8	6	8	6	8	8	6	0	0	68
20	6	0	6	12	6	8	0	4	6	0	0	0	48
21	6	0	6	12	15	8	6	8	10	6	6	9	92
22	6	6	6	10	6	8	6	7	7	4	6	5	77
23	6	6	6	12	15	8	6	8	10	8	6	9	100
24	0	0	0	6	10	8	6	4	6	0	0	5	43
25	6	6	6	12	12	8	6	8	10	6	6	3	89