



Pedro Daniel Martins Pereira

O CINEMA ENQUANTO RECURSO EDUCATIVO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA:
Uma exploração com alunos do 8º ano de História e alunos de 11º ano de Geografia

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro Daniel Martins Pereira

O CINEMA ENQUANTO RECURSO EDUCATIVO
NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E DE
GEOGRAFIA:
Uma exploração com alunos do 8º ano de
História e alunos de 11º ano de Geografia

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Pedro Daniel Martins Pereira

**O CINEMA ENQUANTO RECURSO EDUCATIVO
NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E DE
GEOGRAFIA:**

**Uma exploração com alunos do 8^o ano de
História e alunos de 11^o ano de Geografia**

Relatório de estágio

**Mestrado em Ensino de História e de Geografia no
3^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Pedro Daniel Martins Pereira

Título do Relatório:

O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem de História e Geografia:
Uma exploração com alunos do 8ºano de História e alunos do 11º ano de Geografia

Supervisora:

Professora Doutora: Isabel Barca

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho: ___/___/_____

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão para as pessoas que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste relatório:

Professora Doutora Isabel Barca pela forma como orientou todo este relatório e como responsável pela realização de novas e importantes aprendizagens.

Aos professores cooperantes Dr. João Nuno e Dr. Moisés Soares pelo contributo dado na implementação do projeto.

Aos alunos do 8ºano e 11ºano de escolaridade que com o seu trabalho possibilitaram o desenvolvimento de todo este trabalho.

Professora Doutora Ana Francisca por todas as geografias que me ensinou, especialmente a do cinema.

Aos meus pais e à Manuela por me terem acompanhado ao longo de todo este tempo, e em especial às minhas irmãs, Alexandra e Helena a quem dedico este trabalho por todo o apoio e acompanhamento.

RESUMO

Este Relatório apresenta e analisa uma Intervenção Pedagógica que explora o cinema enquanto recurso didático da aula de História e de Geografia, no sentido da promoção do pensamento histórico e geográfico dos alunos. Debate a importância da literacia em linguagens cinematográficas para os jovens, por possibilitarem uma formação mais avançada para a tomada de decisão na sociedade em que vivem. Inserindo-se no contexto de formação inicial de professores, este projeto de intervenção em sala de aula foi implementado no âmbito do estágio profissional, numa turma de História do 8º ano de escolaridade e numa turma de Geografia do 11º ano de escolaridade. Os filmes utilizados foram selecionados em função dos conteúdos programáticos a lecionar, que no caso da História foi filme *Marie Antoinette* realizado por Sofia Coppola, no contexto do ensino da Revolução Francesa e, no caso da Geografia, o filme *Pare, Escute, Olhe*, realizado por Jorge Pelicano, para lecionar as Redes de Transporte e, mais concretamente a Rede Ferroviária.

A metodologia de trabalho adotada, numa abordagem de investigação ação, previu a utilização de guiões e fichas de trabalho relacionadas com um conjunto de *frames* selecionados de cada um dos filmes com o objetivo de contornar alguns problemas que a duração dos mesmos implica em contexto de sala de aula. Os alunos realizaram as fichas em grupos de pares.

Relativamente à análise de dados, as respostas dos alunos às fichas de trabalho foram categorizadas indutivamente estabelecendo-se níveis de maior ou menor elaboração, quer no respeitante à educação histórica como na educação geográfica. Essa análise procurou um enfoque na progressão conceptual dos alunos ao longo das tarefas, tendo-se observado alguma evolução no processo aprendizagem dos alunos, tanto na História como na Geografia.

Os resultados foram alvo de uma reflexão final com implicações sobretudo para uma auto-formação profissional sistemática e consciente.

ABSTRACT

This Report presents and analyzes a pedagogical intervention that explores the cinema as a resource for teaching History and Geography, towards the promotion of historical and geographical thinking of students. It debates the importance of literacy in cinematographic languages for young people, as they provide more advanced training for decision making in the society in which they live. Being part of the initial teacher training, this program intervention project was implemented in a 8th grade History class and in a 11th grade Geography class. The films were selected on the basis of the syllabus to teach: in the case of history we chose the film *Marie Antoinette* by Sofia Coppola, to teach the French Revolution, and in the case of geography, the film *Pare, Escute, Olhe* directed by Jorge Pelicano, to teach the transportation networks and, more specifically, the rail way.

The adopted methodology, in an action research approach, consisted of using guidelines and tasks related to a set of frames selected from each film in order to solve some problems that the duration of the films implies in the classroom. Students worked in pairs. As far as data analysis is concerned the students' answers were categorized inductively, indicating higher or lower levels of sophistication both in respect to historical as to geographical education. This analysis focused on the students' conceptual progression during the task, and an improvement in students' learning process was observed both in history and in geography. The results underwent a final reflection which has implications especially for a self-conscious and systematic training.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE A	5
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1 O PAPEL DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL	5
1.2 O CINEMA COMO ARTEFACTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E DIDÁTICO	8
1.3 O CONSTRUTIVISMO E OS MODELOS DE AULA	12
1.4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	16
1.5 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO	19
CAPÍTULO II – QUESTÕES METODOLÓGICAS	23
2.1 CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA	23
2.2 PERSPETIVAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO FILME NA SALA DE AULA	25
PARTE B	30
CAPÍTULO I – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA	30
1.1 CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE HISTÓRIA	30
1.2 CONTEÚDOS ABORDADOS NA AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	32
1.3 O FILME MARIE ANTOINETTE, COMO RECURSO PARA A AULA DE HISTÓRIA	34
1.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA AULA DE HISTÓRIA	35
1.4.1 ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	35
1.4.2 REALIZAÇÃO DO TESTE PILOTO: instrumentos, procedimentos e conclusões	36
1.4.3 IMPLEMENTAÇÃO FINAL DO PROJETO: instrumentos e procedimentos	38
CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS	43
2.1 Proposta de Trabalho nº 1 (Ficha I)	43
2.2 Proposta de Trabalho nº 2 (Ficha II)	48
2.3 Proposta de Trabalho nº 3 (Ficha III)	51
PARTE C	58
CAPÍTULO I – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA	58
1.1 CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE GEOGRAFIA	58
1.2 CONTEÚDOS A ABORDAR NA AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	61
1.3 O FILME PARE, ESCUTE, OLHE COMO RECURSO PARA A AULA DE GEOGRAFIA	62

1.4	IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA AULA DE GEOGRAFIA	63
1.4.1	ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	63
1.4.2	IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO: instrumentos e procedimentos	64
CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS		70
2.1	Proposta de Trabalho n° 1 (Ficha I)	70
2.2	Proposta de Trabalho n° 2 (Ficha II)	76
2.3	Proposta de Trabalho n° 3 (Ficha III)	83
REFLEXÕES FINAIS		87
1.1	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	89
1.2	IMPLICAÇÕES FUTURAS	90
BIBLIOGRAFIA		92
ANEXOS		96

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FIGURAS E QUADRO

Gráfico 1 - Expectativas escolares dos alunos	30
Gráfico 2 – Escolaridade Parental	31
Gráfico 3 – Desempenho escolar dos alunos da turma de História.....	32
Gráfico 4 - Frequência de respostas dos alunos na Observação de Detalhes	48
Gráfico 5: Frequências das respostas dos alunos na Problematização Passado/Presente	50
Gráfico 6: Frequência das Respostas dos Alunos na Interpretação da Fonte.....	54
Gráfico 7: Frequência de respostas dos alunos enquanto indícios de tipos de Consciência Histórica.....	56
Gráfico 8: Expectativas Escolares dos Alunos	58
Gráfico 9: Escolaridade Parental	59
Gráfico 10: Desempenho escolar dos alunos da turma de Geografia	60
Gráfico 11: Frequência de respostas sobre Observação de Detalhes	72
Gráfico 12: Frequência de respostas sobre motivos para a manutenção da Via Férrea	73
Gráfico 13 Observação Geográfica	76
Gráfico 14: Argumentos enumerados pela população a favor ou contra a barragem	77
Gráfico 15: Desvantagens do encerramento da via férrea para a vida da população	80
Gráfico 16: Níveis de Ideias Substantivas nas Narrativas dos alunos	85
Figura 1: Categorização da Observação de Detalhes.....	43
Figura 2: Classificação Problematização Passado/Presente.....	49
Figura 3: Classificação da Interpretação da Fonte.....	51
Figura 4: Observação Geográfica.....	70
Figura 5: Categorização das Ideias Substantivas.....	81
Quadro 1 – Avaliação Externa da Escola.....	24

INTRODUÇÃO

O Relatório que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, que faz parte do Mestrado em Ensino de História e Geografia para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, no ano letivo de 2011/2012. Nele, pretendeu-se explorar as potencialidades do cinema enquanto recurso didático, para alunos do 8º ano da disciplina de História e para alunos do 11º ano da disciplina de Geografia, definindo-se a seguinte questão orientadora:

Que leituras históricas e geográficas fazem os alunos, a partir da linguagem cinematográfica?

Nas sociedades contemporâneas ocidentais os indivíduos são constantemente ‘bombardeados’ com informações díspares que os *média* difundem, especialmente os meios audiovisuais, por serem de muito fácil acesso. Essa informação ‘constrói’ realidades sociais e culturais que influenciam ou determinam os nossos hábitos e comportamentos, refletindo as intenções dos mais diversos grupos de poder que, de forma intencional, procuram servir os seus interesses e o modo de viver da nossa sociedade. Neste sentido, o desenvolvimento de uma educação que procure sensibilizar os jovens para esta problemática torna-se premente, para que possam compreender as linguagens e mensagens transmitidas pelos meios audiovisuais e que ao construir o seu pensamento histórico e geográfico, os ajude a tornarem-se membros conscientes na resolução dos problemas da sociedade em que vivem.

O cinema é um dispositivo de representação que recorre à tecnologia de produção/reprodução/montagem/metamorfose de imagens visuais que, associadas à narrativa de dramas/tramas, realiza espetáculos onde significados e significantes entrecruzam-se (Barbosa, 2000, p.73)

A utilização do cinema como recurso didático obedece precisamente às atuais necessidades de educar os jovens para os meios audiovisuais, que por estar disponível um pouco por toda a parte, desenvolve uma relação de proximidade e familiaridade com os jovens e poderá facilitar o acesso ao conhecimento científico em contexto escolar. Ao possuir linguagens aproximadas dos contextos sociais dos alunos, faz com que se torne um excelente recurso educativo, podendo constituir-se como um *médium*, que contribui para uma aprendizagem significativa.

A relação do cinema com a História e com a Geografia não é recente; no entanto, os paradigmas de cada uma das ciências foram atribuindo diferentes significados e níveis de importância enquanto instrumento científico. Ao nível educativo a sua utilização é mais recente e “é ainda com alguma renitência que os professores optam por introduzir na sala de aula um recurso como o cinema” (Reigada, 2011, p. 614). No entanto, em nosso entender, o cinema pode apresentar-se como um veículo privilegiado para construção de conhecimentos históricos e geográficos. Com ele, podemos introduzir no espaço da aula um conjunto de linguagens e conhecimentos que enriquecem todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que mobiliza saberes de áreas disciplinares muito díspares, como a educação visual, musical, das línguas, entre outros, possibilitando a apresentação de múltiplas perspectivas sobre um determinado problema e uma visão alargada da sua resolução.

Os filmes chegam facilmente aos alunos através de diversos meios, como as salas de cinema, televisão, internet, entre outros, e sob diversos géneros, como filmes de ficção científica, documentários de entretenimento, entre outros. Desta forma, afirmamos que atualmente o cinema faz parte do processo de formação pessoal e social dos indivíduos, especialmente em contexto exterior à sala de aula. Daí que a escola deverá procurar desenvolver a leitura e interpretação das linguagens cinematográficas quer sob o signo da linguagem nas disciplinas de comunicação, quer como fonte do conhecimento científico. Assim sendo, o cinema enquanto construtor de ‘novos mundos’ conceptuais, formador de identidades, ideologias políticas, hábitos sociais e culturais, necessita que na sala de aula se realizem abordagens históricas e geográficas que procurem interpretar e, por vezes, desconstruir as realidades cinematográficas. Procurando dar resposta ao problema enunciado, e no sentido de desenvolver metodologias de trabalho que incluam a utilização do cinema na sala de aula, estruturamos este trabalho em três partes, A, B e C.

Na parte A no primeiro capítulo, vamos debater algumas conceções teóricas acerca da utilização do cinema como recurso didático e a importância da alfabetização dos estudantes na linguagem cinematográfica. Serão igualmente desenvolvidos debates em torno do paradigma construtivista, dos seus modelos de aula e, da construção do conhecimento histórico e geográfico. No segundo capítulo desta parte vão ser trabalhadas as questões metodológicas que estão envolvidas no desenvolvimento deste estudo.

As partes B e C referem-se à implementação do projeto na aula de História e de Geografia, respetivamente. A estrutura de ambas é semelhante, compostas por dois capítulos,

INTRODUÇÃO

tratam da utilização do filme na aula de História e de Geografia, no primeiro capítulo. Os segundos capítulos de cada uma das destas partes referem-se à análise dos dados resultantes da implementação do Projeto em sala de aula.

No final deste Relatório efetuaremos as reflexões finais de todo o estudo, num só capítulo.

PARTE - A

PARTE A

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O PAPEL DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL

*O cinema é responsável pela criação de lugares,
e se entendermos o espaço como construção social,
o cinema desempenha papel determinante nessa construção
(Azevedo, 2006, p.71).*

Na atualidade, sobretudo no ocidente, os meios audiovisuais têm um importante papel na difusão de mensagens que acabam por regular comportamentos sociais e culturais dos indivíduos, sendo esta “uma sociedade mediatizada onde a imagem é um alto valor e inclusivamente, pode chegar a ser um agente para forçar a opinião, e também um elemento que facilita e gera estados de opinião” (Rodríguez, 2009, p.28). Podemos considerar que a penetração destes meios estende-se à totalidade da nossa sociedade, pela quantidade e facilidade de acesso, exigindo, da parte dos indivíduos que pretendam ser cidadãos ativos e intervenientes, uma preparação na descodificação das mensagens difundidas. Assim sendo, algum domínio das linguagens utilizadas por estes meios é essencial, e os “alunos não podem finalizar a sua aprendizagem sem conhecer a linguagem da imagem dinâmica, sem efetuar uma aproximação ao discurso e tecnologia que ela concentra” (Rodríguez, 2009, p.28).

Como afirma Azevedo (2006, p.70) “Frequentemente orientadas para o sucesso comercial do filme, as representações de espaço em cinema” procuram obedecer a um imaginário de idealização espacial que determinados grupos procuram alcançar. Esta idealização imaginária em alguns filmes cria nos indivíduos uma espécie de fascínio por lugares paradisíacos, composto por pessoas que representam um determinado tipo de estereótipo social e cultural. Por outro lado, também se estruturam práticas de violência, com a produção filmes de conteúdo agressivo que estereotipam valores humanos e lugares. Criados de forma intencional, estes lugares estruturam “as mais diversas práticas quotidianas de indivíduos e grupos nas sociedades contemporâneas” (Azevedo, 2006, p.65), servindo grupos de poder, que fazem do cinema um meio difusor de realidades construídas.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A construção de lugar é deturpada, desde logo, por fatores técnicos, como a competência e formação dos profissionais, que influencia a metodologia de trabalho com a adoção desta ou daquela técnica de produção fílmica, a qualidade e capacidade dos equipamentos utilizados, que permitem a captação da mesma porção de espaço de diferentes maneiras, entre muitos outros aspetos que determinam o resultado final. De outro modo, e quanto a nós mais preponderante na construção imaginada dos lugares e das situações humanas, a estrutura social e cultural do realizador influencia a conceção da obra cinematográfica, em que esta não deixa de ser a sua própria interpretação da realidade, sustentada pelos seus pressupostos culturais. Se considerarmos alguns destes fatores como não intencionais, mas como o resultado de uma estrutura técnica, cultural e social, não nos podemos esquecer que no cinema também são concebidas ‘realidades’ que procuram obedecer a critérios definidos pelos diversos poderes sociais.

Para além do produto fílmico em si, a própria receção e entendimento das suas mensagens são variáveis, influenciando de forma preponderante a construção individual dos lugares e situações humanas representadas. Consideramos que a diversificação dos espaços de visualização cinematográfica, que pode ir desde os antigos cineteatros aos atuais cinemas existentes em centros comerciais, cinema ao ar livre, até ao recente desenvolvimento de equipamentos *home cinema*, entre outros, proporciona ao espectador diferentes experiências de lugar que influenciam a interpretação fílmica. A própria relação humana gerada a partir destas experiências de lugar sofre uma forte influência espacial, uma vez que o espaço pode determinar a cultura de grupo ou experiência individual que aí se pratica e o tipo de expectativas criadas em torno de um filme.

Concomitantemente, a construção das realidades cinematográficas são fortemente condicionadas pelos significados atribuídos por cada um de nós, que variam em função das nossas vivências sociais e culturais, como refere Greene (1996) no seu estudo acerca do ensino e aprendizagem das artes,

uma montanha que se ergue na paisagem provençal se apresenta da mesma forma aos olhos de toda a gente com uma visão normal e que requer interpretações semelhantes (...) cada um de nós viajante ou pintor profissional ou habitante de uma aldeia da Provença, imagina aquela montanha com um significado (majestosa, bela ou ameaçadora) à luz das interações, passadas ou presentes, entre a nossa consciência e um mundo multifacetado (p.183).

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com o cinema, os lugares são facilmente ‘transportados’ para diferentes partes do globo, onde o conhecimento e entendimento dos códigos de comunicação são diversos. Os lugares cinematográficos acabam por se constituir como entidades de construção subjetiva, facilmente reproduzíveis e alcançáveis por um conjunto significativo de indivíduos, que experienciam a realidade sob diferentes formas.

É, portanto, a partir das problemáticas enunciadas que se torna tão importante um início da alfabetização cinematográfica dos indivíduos e, em especial, das crianças e jovens, que vivem cada vez mais num mundo produzido por imagens em movimento, de forma a poderem dialogar de forma esclarecida e informada com estas produções. Neste sentido, Rodríguez (2009, p.28) “considera a escola como um lugar idóneo, apesar de não ser o único, para levar a cabo esta alfabetização” uma vez que pode conferir uma carga de competência à utilização dos recursos audiovisuais como fonte de saber e à alfabetização dos alunos nas linguagens que utilizam. Podemos dar como exemplo o que foi referido anteriormente acerca da interpretação de um filme depender, também, do espaço em que este é visionado que, no caso, se esta visualização for feita em contexto escolar, pode eliminar ou diminuir o efeito lúdico que sempre ou quase sempre o filme ‘carrega’.

Da mesma forma que é estimulada a leitura de livros e textos, também a leitura e interpretação cinematográfica deveria ser alvo do mesmo tipo de estímulos. Isto porque cada vez mais nos é solicitada esta comunicação, já que “a cultura dominante é, fundamentalmente, audiovisual” (Rodríguez, 2009, p.28). Como refere Moderno (1998, p.91), “os alunos educam-se não só no ambiente escolar, mas graças às experiências quotidianas extracurriculares”, e como tal, estas experiências quotidianas que em muitos casos envolvem o cinema, se trazidas para dentro da sala de aula podem potenciar o desenvolvimento de situações de aprendizagem significativas. Assim, a utilização em sala de aula de um meio de comunicação possuidor de linguagens que são familiares aos alunos pode facilitar todo o processo de aprendizagem. No entanto, Rodríguez (2009, p.19) refere que “à educação já não basta que contemple uma formação *com* e *em*, mas que é prioritário uma educação *para* os meios de comunicação”. A forte ligação dos jovens aos meios audiovisuais faz com que estes se tornem recursos incontornáveis no ensino. Como refere Moderno (1998, p.91) “comunicar apenas verbalmente com ele, quando é a imagem, o som e o grafismo que o envolvem por todo o lado, é estar ainda muito distante de uma pedagogia que se adapte aos nossos dias e aos nossos alunos”. No entanto, Rodríguez (2009, p.20) considera que “os meios de comunicação social são um

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

desfrute e uma aprendizagem que requer um exercício de percepção, mas que exigem um mínimo de trabalho”.

Desta forma, o cinema para ser utilizado como recurso didático necessita de ser trabalhado integrando um processo de leitura e interpretação das linguagens utilizadas, procurando compreender também os pressupostos e intenções que estarão por detrás dos discursos utilizados. Também não pode ser esquecido o papel do recetor das mensagens e das suas próprias conceções que influenciam a interpretação dos códigos comunicados e consequente construção de uma nova realidade de modo a que,

esta análise favoreça a construção de pessoas mais críticas e sensatas, já que estamos mediatizados e somos, em certa maneira, o resultado do que vemos e como o vemos, além do mais, quando e onde e inclusivamente com quem e quantas vezes o vemos (Rodríguez, 2009, p.23).

Moderno (1998) refere que o cinema está disponível um pouco por toda a parte constituindo-se como uma ferramenta familiar aos alunos que se insere dentro do quadro da educação em contexto exterior/quotidiano à sala de aula. Apresentando-se como uma realidade factual, para a totalidade ou quase totalidade dos alunos, por ser facilmente acessível, sobretudo através da televisão. Woelders (2007, p. 145), tal como Moreira (2004) no seu estudo sobre o papel da televisão na construção do conhecimento histórico dos alunos, refere que no caso da História, “por causa dos média dominarem a cultura em que vivemos, muitos educadores reconhecem que muitas das ideias dos estudantes acerca do passado são construídas através dos temas históricos dos filmes e programas de televisão a que assistem”. A proximidade deste recurso ao contexto social dos alunos também é reforçada por, Aitken (1994, in Palma, 2009, p.47) referindo que “em vez de ler um livro os adolescentes preferem ver um filme”, cabendo-nos a nós enquanto professores aproveitar as potencialidades que o recurso detém.

1.2 O CINEMA COMO ARTEFACTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E DIDÁTICO

Entendido como instrumento de entretenimento, o cinema também é visto como elemento que contribui para o conhecimento científico. A sua utilização pela História e pela Geografia remonta a pouco tempo depois de ter sido criado (Azevedo, 2006; Reigada, 2011). É nas décadas de 1950 e 1960 que a Geografia adota o cinema como ferramenta indispensável ao trabalho geográfico, especialmente, na produção e utilização do filme de documentário que

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

pressupunha uma representação fidedigna de lugares e das suas realidades (Azevedo, 2006). No caso da História, apesar de na década de 60 ter sido referida a capacidade do cinema para servir de testemunho das sociedades, é a partir da década de 1970 que a sua utilização se intensifica (Reigada, 2011).

A renovação epistemológica desenvolvida pela Nova História na escola historiográfica francesa possibilitou a integração de um novo conjunto de fontes na produção do conhecimento histórico, onde, o filme adquiriu um estatuto de credibilidade. Constitui-se como um instrumento que poderá permitir retratar as paisagens, as dinâmicas sociais e culturais de uma época, e - como qualquer produção humana - que compreende no processo interpretativo a influência daqueles que fizeram o filme na construção da realidade retratada (Reigada, 2011). A partir da década de 1980, a investigação geográfica preocupa-se com a representação real dos lugares e das pessoas, adotando um posicionamento crítico face à 'verdade' cinematográfica ao colocar em causa o cinema de documentário enquanto fiel reproduzidor de realidades (Azevedo, 2006). Um novo posicionamento dos estudos geográficos enfatizam a representação de lugares pelos produtos culturais, como o cinema, que seria alvo da análise dos significados que difunde, e que são adquiridos pelo espectador (Azevedo, 2006). Também a História demonstra preocupação acerca da construção das realidades sociais e culturais num filme e “se a utilização do Cinema enquanto fonte primária é hoje aceite pela historiografia, há ainda alguma renitência em aceitar que o filme histórico, enquanto fonte secundária, possa espelhar uma visão filmica sobre a realidade” (Reigada, 2011, p 11).

De acordo com Rodrigues (2005, p.47) “o cinema tem tido presença regular em muitas escolas e são múltiplas as articulações entre o cinema e a educação. As práticas escolares têm vindo a centrar-se na produção de vídeos, no visionamento de debates de filmes e, na formação de clubes de cinema”. A importância da utilização do cinema em contexto escolar refere-se, em nosso entender, ao facto de se constituir como um recurso dinâmico que contém uma grande diversidade de linguagens e densidade simbólica, utiliza vários códigos de comunicação, possibilita a estimulação da interpretação de símbolos visuais, auditivos e em alguns casos táteis, permitindo o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos. Constituída como elemento essencial do desenvolvimento intelectual dos alunos, a criatividade, necessita de ser promovida e trabalhada de forma sistemática, como defende Renshaw (2011, p.64), se “queremos desenvolver o pensamento criativo (...) devemos começar por acreditar que essa criatividade necessita de ser aprendida, praticada e usada para desenvolver hábitos de

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

pensamento que permita que a criatividade floresça”. Uma vez que “a imagem visual fornece quase sempre mais informações do que a palavra (...) o estímulo provocado pela linguagem visual é sempre maior que o provocado pela linguagem verbal e, se se associarem os dois estímulos, criam-se melhores condições para uma boa aprendizagem” (Pinheiro, 1998, p. 98), com a utilização do cinema, conjugamos a utilização destas linguagens podendo tornar mais fácil o processo de aprendizagem e de estímulo da criatividade.

Para a compreensão das linguagens utilizadas pelo cinema, sua conjugação e desenvolvimento do pensamento criativo através do cinema, pressupõem-se, ou necessita-se da sua constante utilização na sala de aula, ao longo de todos os anos escolares, não só pela História e Geografia, mas também pelas restantes disciplinas. Segundo Campos (2006) o recurso tem de ser encarado pelos alunos como uma ferramenta de trabalho familiar e, que a sua utilização implique o desenvolvimento de um trabalho sério que levará à aprendizagem e não, para suprimir alguma falta, ou como uma ilusão de novidade, que não transmite nada de útil para a aprendizagem.

Campos (2006, p.2) sublinha que “as aulas constituem-se como momentos de análises críticas da realidade”, e os professores têm a importante responsabilidade de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para a leitura e interpretação cinematográfica, para que os alunos possam interpretar, descodificar e compreender a informação de forma adequada e consentânea com os objetivos curriculares. Se explorado com cuidado, a riqueza de informação que o cinema contém possibilita a aquisição de um vasto conhecimento, e o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, uma vez que a “apresentação de um filme, não só transmite conteúdos, mas experiências de vários tipos: emoções, sentimentos, ações, conhecimentos, etc” (Arroio, 2010, p.134). Para que esta aprendizagem aconteça as situações de ficção tem de ser cuidadosamente desmontadas sob orientação do professor. Se os filmes de ficção necessitam de um trabalho aturado de desconstrução das suas narrativas ficcionais, também não nos podemos esquecer que os filmes de documentário precisam de uma análise cuidada que valide a sua informação. A carga verídica que as linguagens destes últimos possuem, podem condicionar o posicionamento crítico dos alunos face aos mesmos, sendo referido por Graves (1965, in, Palma, 2009) que quando decidiu o tipo de filme para utilizar como recurso educativo excluiu o cinema de documentário, por utilizar uma linguagem objetiva da realidade dificultando o trabalho de o entender também como representação subjetiva.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com Lemk (2001; in Arroio, 2010, p.132) os “conceitos não devem ser ensinados fora do contexto social, económico, histórico e tecnológico, (...) e quanto mais úteis sejam para a vida real, mais facilmente podem ser compreendidos”. Neste sentido, o cinema pode desempenhar um importante papel no processo de ensino/aprendizagem. Os “filmes são capazes de criar interesse por temas científicos” (Serra e Arroio, 2008; in Arroio, 2010, p.134), constatando-se que a produção e diversidade cinematográfica é cada vez maior. A diversidade de estilos cinematográficos e de tipos de filmes é vasta, em que podemos indicar os filmes de documentário, (em alguns casos produzidos com um pendor geográfico ou histórico objetivo) filmes de ficção científica ou histórica e filmes que usualmente têm uma conotação mais lúdica. Ao professor cabe a tarefa de efetuar uma escolha criteriosa desta ferramenta, que deverá servir de fonte de conhecimento, em cruzamento com outras. Também O'Connor (1987, in, Rodrigues, 2010, p.50) refere que “os filmes devem estar articulados com material escrito selecionado e usados como ferramenta de ensino, nunca como substituto da própria aula. Os professores deverão promover a reflexão sobre o filme e propor uma atividade após o visionamento do filme”.

Apesar de algumas vantagens já enunciadas, Campos (2006) alerta para o facto de não nos podemos esquecer de alguns problemas que a ferramenta apresenta, de que destacamos a duração do filme que geralmente é mais extensa que a própria aula, que se passado totalmente impossibilita a realização de um debate imediato. É também, uma ferramenta que está muito próxima do aspeto lúdico, podendo por isso, sobrepor-se ao rigor científico, impossibilitando ou dificultando o desenvolvimento de um pensamento crítico. Palma (2009) aponta para a necessidade de escrutinar alguns possíveis problemas que os filmes podem conter, e antes da sua utilização como recurso didático em sala de aula os professores deverão efetuar as seguintes questões:

Podem os professores transformar a perspetiva em conhecimentos? Podem os alunos apreender algo sobre geografia como ciência através da ficção? Os filmes criam muitos estereótipos; como é que os professores os podem controlar e dominar? Como devem ser utilizados os filmes, fazendo com que os alunos sejam os atores do seu processo de aprendizagem a favor do crescimento do seu conhecimento crítico? (p.47)¹

Alguns autores apontam respostas para estas questões; Arroio (2010) defende que um dos principais desafios educacionais é tornar a ciência mais fácil de aprender, que seja mais

¹ Tradução do autor deste estudo

relevante para os estudantes e que reflita as práticas científicas mais atuais, sendo assim, a possibilidade de associar a linguagem audiovisual/cinematográfica à ciência torna o processo de ensino e aprendizagem mais motivador e apelativo para os alunos. Também Rodríguez (2009) advoga que para além da compreensão e desfrute que o cinema proporciona na aprendizagem, seria proveitoso que os alunos experienciassem de certo modo a realização, pois assim, seria a melhor forma de compreenderem a sua linguagem, o seu discurso e tecnologia. A complexidade da ciência e a sua linguagem hermética pode dificultar ou até impedir a sua compreensão pelos alunos e, principalmente, a compreensão da sua utilidade prática no dia a dia, constituindo-se isto um problema que promove o afastamento dos alunos. Os filmes podem acabar por desmontar e desconstruir complexidades, ao aproximar linguagens científicas das linguagens sociais, tornando mais significativo para os alunos a aprendizagem e domínio da linguagem científica.

Apesar dos benefícios apontados, existem alguns cuidados a ter em atenção. O rigor de análise que o espaço da aula obriga não se deve perder com um artefacto lúdico e a aproximação das linguagens sociais e científicas deverá prever uma análise crítica, porque se assim não ocorrer, podemos cair no erro de vulgarização e desvalorização da ciência. A interpretação das linguagens e mensagens deverá ser feita sob um ponto de vista crítico, para que os alunos possam compreender que a realidade ficcional, enquanto tal, acaba por manipular e deturpar a própria realidade. A construção, das concepções da realidade, acaba por ser única, influenciada pelas próprias estruturas sociais e culturais, sendo portanto, alvo de passíveis críticas e contestação. Por outro lado, para ultrapassar o problema da extensão do filme deverá-se fragmentar o filme em pequenos *frames* procurando construir uma narrativa coerente com eles e ao mesmo tempo que possibilite a realização de aprendizagens.

1.3 O CONSTRUTIVISMO E OS MODELOS DE AULA

Inserido no paradigma construtivista, este relatório, seguiu a orientação de autores que defendem esta filosofia de ensino. Nele destacamos autores como Glasersfeld (1996) e Fosnot (1996). Ao nível dos modelos de aula adotados seguimos as orientações teóricas de Barca (2004) e na Geografia ter-se-ão em atenção as orientações de Mérenne-Schoumaker (1999).

A aproximação a uma aprendizagem sociocultural implica a inserção num mundo simbólico (...) onde se consideram as transações sociais e discursos, como a base de qualquer aprendizagem posterior (Arroio, 2010, p.132).

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta abordagem, as experiências sociais de cada aluno conferem uma construção individual da realidade. Os modelos pessoais de cada aluno desenvolvem-se a partir da sua interação com o meio social e cultural em que vive, possibilitando uma constante adaptação aos novos contextos que lhe vão surgindo, em que se encara a aprendizagem como “um processo autorregulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade” (Fosnot, 1996, p.9). Acerca dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1962/1986), Fosnot (1996) refere que o autor considera que a aprendizagem era passível de desenvolvimento, havendo dois tipos de conceitos, os espontâneos que emergem do quotidiano da criança, e os científicos apreendidos na sala de aula, exigindo estes últimos abstrações mais formais e rigorosas, numa interação entre ambos ocorrida no que se define como Zona de Desenvolvimento Próximo. Os primeiros evoluem num sentido ascendente de encontro com os segundos, que por seu turno tem um sentido descendente, levando a criança a ajustar os seus modelos menos complexos aos mais complexos dos adultos que apresentam maior complexidade (ibidem).

De acordo com Glaserfeld (1996) a ideia de Piaget de que o “conhecimento não tem e não deve ter como objetivo a produção de representações de uma realidade independente mas que, em lugar disso, possui uma função adaptativa” acabou por marcar e a teoria construtivista relativamente às restantes teorias cognitivas. Neste sentido, entende-se que o processo de aquisição e construção de conhecimentos pressuponha uma adaptação do indivíduo à sua realidade envolvente, num processo de interação indivíduo/meio, e não a mera aquisição de conceptualizações abstratas de realidades não identificáveis pelo indivíduo. O meio que rodeia o indivíduo acaba por ser o seu campo de experiência e responsável pela sua mudança conceptual, uma vez que “a relação entre organismos biológicos viáveis e o seu meio representava um meio de reformular a relação entre estruturas concetuais do sujeito cognitivo e o mundo experimental desse sujeito” (Glaserfeld, 1996, p.16-17).

É, portanto, essencial ao ensino o conhecimento do ambiente em que se movimentam os sujeitos, tendo em conta que, apesar de os indivíduos poderem fazer parte do mesmo ambiente as conceções realizadas por cada um, são eminentemente subjetivas e “ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo concetual dos seus alunos” (Barca, 2004, p. 133), pois a “compreensão que os estudantes percebem o seu ambiente de modos

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

que podem ser bastante diferentes daqueles que os educadores pretendiam” (Glaserfeld, 1996, p.20).

Indo ao encontro desta aprendizagem socialmente contextualizada é fundamental para um ensino refletido, o modelo de aula-oficina assenta numa lógica que tem o “aluno como agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas; o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras; um saber multifacetado a vários níveis senso comum, ciência, epistemologia” (Barca, 2004, p.134). Esta proposta de aula apresenta uma evolução paradigmática, ao colocar o aluno no centro da atividade educativa quando comparado com o modelo de aula-conferência, que baseia a sua ação no planeamento e organização da mesma e na preparação dos conteúdos, ou com o modelo de aula-colóquio, que apesar de considerar os alunos como intervenientes no diálogo o centro ainda é o professor (Barca, 2004).

De acordo com Barca (2004, p.134-135) “ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento temporal de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”. Para tal é necessária a interpretação cruzada de fontes, procurando a confrontação das mensagens que conterm; a compreensão contextualizada de situações humanas e sociais e uma orientação temporal, procurando levantar novas questões investigativas; a comunicação da perspectiva pessoal com inteligência e sensibilidade de forma consentânea com as ferramentas de comunicação existentes.

Neste modelo de aula-oficina construtivista devemos atender a alguns pressupostos metodológicos na sua implementação: efetuar o levantamento das ideias prévias dos alunos, com o lançamento de uma ou duas questões problematizadoras e que orientam o desenvolvimento da aula; desenho de tarefas voltadas para o desenvolvimento das competências a focar na aula, procurando a diversificação das mesmas; e por último, a avaliação dos alunos qualitativamente, para monitorizar a progressão da aprendizagem (Barca, 2004).

Do mesmo modo, também na Geografia se propõe uma hipótese de trabalho que assenta na atenção prestada aos contextos sociais e culturais dos alunos. Mérenne-Schoumaker (1999) considera existir “três grandes tipos de métodos” de ensino, que se podem centrar no professor, nos alunos ou nos conteúdos. Em sua opinião no método magistral ou tradicional, a aula centra-se no professor, cabendo-lhe o papel de reproduzir os conteúdos, gestão da turma e do tempo da aula, procurando ser eficaz em fazer passar uma grande quantidade de conhecimentos o seu

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

uso pode provocar a passividade e dependência dos alunos; no método ativo, ou da descoberta, o professor coloca a produção do lado dos alunos fazendo-os produzir para si próprios, em que o professor assume o papel de conselheiro e animador das atividades e mediador do grupo turma, sendo vantajoso em termos de interesse, motivação e no relacionamento entre professor-alunos e alunos-alunos; no método programado ou científico (pedagogia por objetivos) baseia-se na aprendizagem racional, fundamentando-se numa psicologia comportamentalista em que aprender significa modificar o comportamento. Segue três princípios, o de análise, que consiste na decomposição de um “conteúdo complexo nos seus elementos constitutivos simples”, o princípio da facilidade relativa, que consiste na organização dos elementos obtidos dos mais simples para os mais complexos e, por último, o princípio do reforço, que consiste no suscitar de uma resposta do aluno, e quando validada como correta efetuar um reforço positivo. Ao nível da produção caracteriza-se por ser o formando a produzir as suas próprias aprendizagens, no entanto acaba por ser um trabalho solitário exigindo uma grande motivação por parte do aluno, (Mérenne-Schoumaker, 1999).

O trabalho da aula deverá ser organizado de forma a ir de encontro ao método ativo e assim sendo, Mérenne-Schoumaker (1999) defende que deverão existir três momentos de aula: no início da aula, o professor deverá procurar motivar o interesse dos seus alunos atraindo a sua atenção para a utilidade dos conteúdos na sua vida, iniciar com questões simples a que todos podem responder de forma correta, aproveitando para fazer uma síntese da aula anterior; no segundo momento, deverão ser realizadas propostas de trabalho, em que o professor deverá promover a participação de todos, assinalando os momentos mais significativos para a aula com sínteses feitas pelos próprios alunos e incitando-os a expressar as suas opiniões de forma fundamentada; ao último momento da aula, a autora chama de *utilização do quadro*, onde se deve indicar as principais ideias dos alunos através de esquemas, assinalar os conceitos mais complexos e de difícil compreensão de forma a sintetizar as ideias ou as suas aprendizagens na aula.

Este modelo de influência behaviorista aproxima-se do modelo definido por Barca como de ‘aula colóquio’ na abordagem que foi usada em Portugal. O professor usa recursos diversificados e chama os alunos a um papel interativo, mas preocupa-se apenas em obter deles a ‘resposta correta’. Para que a aula colóquio se transforme numa aula oficina, será necessária uma nova postura do professor aberta às ideias prévias dos alunos e às formas de reestruturação das

mesmas, em tarefas desafiantes. O professor neste novo modelo será sobretudo orientador, desafiador, e não apenas facilitador e programador.

1.4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

O atual desenvolvimento do conhecimento histórico nos alunos pressupõe uma aplicabilidade prática do seu dia a dia. No entanto, de acordo com Barca (2001), nos anos 70 e 80 do século XX entendia-se que a História era uma disciplina demasiado complexa para alunos com idades mentais inferiores a 16 anos, por ser necessária a utilização de níveis de pensamento abstratos ou concretos, definidos por Piaget na sua teoria dos estágios de desenvolvimento. Com base em estudos desenvolvidos no âmbito da cognição em Ciências Naturais, Dickinson & Lee (1978) e Ashby & Lee (1984) questionam a lógica que estaria por detrás do pensamento histórico, que até então seria não histórica, e desenvolvem ideias em torno de noções de empatia e imaginação histórica e de uma progressão das ideias das crianças e adolescente independente das suas idades (Barca, 2001).

Nesta linha, alguns investigadores “têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico (Barton, 2001; Barton & Levstick, 2001; Rice, 2005; Lee, 2005; entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. A partir delas, “conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola” (Barca, 2001, p. 15). Barton (2004), no seu estudo acerca da, *utilidade da História para as crianças?* que realizou nos Estados Unidos e na Irlanda, refere que as crianças com idades a partir dos seis anos se consideram historicamente informadas, sendo capazes de identificar situações do passado e assuntos que mais interessam a si aos seus amigos e familiares, procurando aprender História através de todo o seu contexto social, como comunicação social, livros e familiares, entre outros. Neste mesmo estudo, Barton (2004, p.11-12) refere que “as crianças reconhecem que a História lhes fornece um conhecimento valioso, embora se interessem menos pela História aprendida na escola do que com a aprendida com outras fontes”, indo de encontro ao que defendem Barca & Gago (2001, p.240) que a “atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto fator relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana”.

“Porque ninguém aprende verdadeiramente se não tiver vontade para tal, é necessário cada vez mais – numa sociedade que se quer inclusiva, e com uma escolaridade alargada a

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

crianças e jovens de experiências culturais diversas – ter em atenção as ideias prévias dos sujeitos aprendentes” (Barca, 2007,p.7). Este cuidado é fundamental como forma de aproximar os alunos da escola e do conhecimento científico, já que, como sugere Barton (2004, p.13) acerca dos alunos que participaram no seu estudo “eles consideram que a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceite na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado”.

O trabalho desenvolvido, principalmente, pelo filósofo Jorn Rüsen (1993, 2000) em torno do conceito de consciência histórica, tem trazido a debate a importância do conhecimento histórico e da educação histórica para a sociedade, isto é, a forma como cada indivíduo interpreta e utiliza a História na tomada de decisões do seu dia a dia (Barca & Magalhães, 2005). Para o uso que cada um faz da História, Barca & Magalhães, (2005, p.66) identificam os seguintes tipos de orientação temporal propostos por Rüsen:

Consciência Tradicional (traditional): quando as pessoas baseiam as suas decisões na afirmação de orientações inspiradas num passado encarado como fixo e perene (o passado dourado);

Consciência Exemplar (exemplary): quando as pessoas baseiam as suas decisões na regularidade de padrões culturais (as lições do passado);

Consciência Crítica (critical): quando as pessoas baseiam as suas decisões na negação das orientações do passado (a desconstrução da História);

Consciência Genética (genetic): quando as pessoas baseiam as suas decisões na transformação de padrões de orientação ao longo do tempo (perspetivas para o futuro);

No entanto, estas orientações temporais não são fixas no mesmo indivíduo. Em função das situações com que se depara, os princípios que norteiam as decisões de cada um podem ser variáveis.

De acordo com Gago (2011, p.36-37), “a consciência histórica não é algo que pode ser ‘adquirido’, ‘dado’, mas é algo que se vai transformando de forma vicariante, através das experiências que se tornam desafiadoras sobre como lidamos com o tempo nas suas várias relações e movimentos” e que, num processo de ensino aprendizagem, pressupõe o desenvolvimento de um pensamento cada vez mais sofisticado.

Na construção da consciência histórica e do conhecimento histórico, a forma como os alunos produzem as suas narrativas revela as suas ideias acerca da História substantiva, mas também a sua interpretação da História da ciência (Simão & Barca, 2011). De acordo com o

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

trabalho de Van der Dussen (1991), Simão e Barca (2011, p.49) referem que a base do conhecimento histórico é a evidência, sendo também assinalado que Ashby (2010) afirma o papel essencial que a evidência desempenha na “compreensão da relação entre os vestígios materiais que o passado deixou para trás e as reivindicações que a História faz sobre o passado”. Concluiu que a evidência enquanto interpretação das fontes pelo sujeito vai mediar o trabalho do historiador e a fonte histórica, ao determinar de certo modo a utilidade ou importância da fonte na produção do conhecimento histórico.

Simão na sua tese de doutoramento, inspirou-se na categorização sobre a progressão das ideias dos alunos segundo o modelo proposto por Ashby, (Simão & Barca, 2011, p. 51-53):

Nível 1 – Evidência como cópia do passado – A fonte histórica é vista como dando acesso direto ao passado – conhecimento literal do passado, permitindo a inspeção direta desse passado (...) a História é vista como uma descoberta onde o papel do Historiador se resume a encontrar a fonte certa e ‘contar’ a fonte fielmente sem erros.

Nível 2 – Evidência como informação – A evidência potencial é tratada como informação, a fonte oferece acesso direto ao passado. Perante uma questão a ser respondida com base em fontes, os alunos juntam informação, contam fontes para solucionar o problema ou, ainda que não refiram explicitamente a quantidade, referem a diversidade, o que já inclui essa ideia (...) o passado é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor). O passado é visto como se fosse presente.

Nível 3 – Evidência como testemunho ou conhecimento – Os alunos reconhecem que evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte. Começam a ver a fonte como uma informação privilegiada, a ser avaliada quanto à sua veracidade (...) o passado é-nos narrado, mal ou bem, por pessoas (que viveram naquela época). Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações acerca do passado.

Nível 4 – Evidência como prova – Os alunos revelam um entendimento global das fontes, não as reproduzindo simplesmente. Expressam ideias, mas não as fundamentam. Baseiam-se na lógica racional e não na consideração do contexto histórico.

Nível 5 – Evidência restrita – As afirmações acerca do passado podem ser inferidos a partir de fragmentos de evidência. Os alunos fazem inferências, mas só a partir de uma fonte (...) o passado é interpretado e construído através da evidência.

Nível 6 – Evidência em contexto – A evidência pode ser construída, mas tem de ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu.

Concluimos que, através deste modelo progressão das ideias dos alunos em evidência, acabamos por ter uma proposta de leitura gradualmente mais sofisticada sobre a natureza da evidência histórica, o que permitirá uma construção do conhecimento histórico e da consciência histórica com maior ou menor grau de elaboração. Em função desse grau de elaboração a utilidade da História para o dia a dia dos alunos poderá ser mais ou menos significativo.

1.5 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Numa abordagem diferente da educação histórica, que propõe uma aproximação do aluno ao conhecimento científico e não a sua simplificação com outros objetivos, Francisco Lestegas (2002) argumenta que o conhecimento geográfico escolar deriva do conhecimento geográfico científico através de um processo de simplificação e de adaptação que respeita este último. Os seus objetivos diferem e, se relativamente ao primeiro, a sua utilidade deverá estar de acordo com a formação dos indivíduos para viver em sociedade, já os segundos, procuram alcançar a ‘verdade’ científica. Daí que neste mesmo trabalho, Chervel (1988) entenda “o conhecimento escolar como uma produção cultural específica, muito diferente de outros tipos de conhecimento concorrentes na sociedade, cuja finalidade principal é a de proporcionar às crianças e aos jovens uma cultura escolar através da qual se transmite uma determinada representação do mundo em que vivem” (p.175).

Apesar de ser considerada socialmente muito importante, a cultura escolar não se constitui como entidade única da formação do indivíduo, ou como entidade superior que se sobrepõe a todas as outras. O indivíduo, “aluno, é confrontado com conhecimentos provenientes de todos os lados, pontuais, fragmentados, e o problema está em fazê-lo adquirir estruturas que lhe permita ordená-los”, em noções e conceitos, que se constituem como chaves que descodificam e organizam os conhecimentos (Mérene-schoumaker, 1999, p.43). No desenvolvimento de uma Geografia escolar, Lestegas (2002) propõe um conjunto de quatro elementos essenciais: a *vulgata*, que se constitui como um conjunto de conhecimentos partilhados pelos professores e que compõem o corpo da disciplina, salientando-se que os professores devem ensinar somente os que surgem como indiscutíveis; a realização de *exercícios-tipo*, permite definir e delimitar a disciplina, devendo ser elaborados de acordo com a mesma; os *procedimentos de motivação*, que deverão fazer parte dos momentos de ensino da disciplina, para fazer despertar o interesse dos alunos e demonstrar à sociedade a sua

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

importância no contexto escolar; as *práticas de avaliação*, condição essencial para verificação das aprendizagens realizadas.

Mérene-schoumaker (1999, p.46) “preconiza uma geografia de ensino autónomo (...) organizada a partir de grandes objetivos gerais”, procurando-se definir os conceitos fundamentais e a sua melhor organização”. Trata-se de organizar os conceitos geográficos em torno dos grandes conceitos e das grandes noções de Geografia, que o conhecimento científico produz, mas que necessitam de ser decompostos nas suas diferentes partes para possibilitar a realização de aprendizagens.

A definição e seleção de conceitos implica o estabelecimento de diferentes níveis de formulação em função do nível escolar dos alunos, sendo também defendida a importância de atender aos “pré-requisitos dos que aprendem: saberes mais ou menos corretos, mais ou menos leves, muitas vezes cheios de imaginário, afetividade, de cultura ambiente” porque “na realidade, o saber que se aprende na escola justapõem-se a um saber anterior persistente, que se deixará talvez modificar, mas que muitas vezes aparece de maneira subjacente e reaparece” (Mérene-schoumaker, 1999, p.46).

Herculano Cachinho (2000, p.74) formula três importantes questões acerca do ensino da Geografia, a saber: *Que geografia ensinar? Como ensinar? Qual a utilidade da educação geográfica?* As questões colocadas e a reflexão subentendem que o ensino da Geografia tenha uma aplicabilidade no dia a dia dos alunos, procurando “desenvolver algumas ideias que quando postas em prática, permitam aos alunos mobilizar os conhecimentos e o saber fazer geográficos na resolução dos seus problemas e assim encontrarem sentido e utilidade na Geografia Escolar”.

Apesar do uso da expressão ‘Geografia Escolar’ este autor aproxima-se de uma proposta de educação geográfica, semelhante à da educação histórica, por dar ênfase à necessidade de colocar os alunos a raciocinar geograficamente, Cachinho (2000, p. 76-77) defende a necessidade de recentrar o ensino da Geografia, sendo feita uma seleção dos temas e conteúdos que se constituem como fundamentais para a educação geográfica e desenvolver o ‘saber pensar’ o espaço a que pertencem, nas mais diversas escalas. O autor refere que os geógrafos levantam sempre como hipóteses de trabalho questões como “que características possuem? Como se distribuem no espaço? Que fatores explicam a sua localização e distribuição? Que impactos produzem na sociedade? Quais as tendências mais prováveis da sua evolução? Como atuar para solucionar os problemas que levantam?” indo de encontro a uma Geografia aplicável

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

no dia a dia, uma vez que devemos “refletir sobre os grandes problemas sociais e ambientais que hoje afetam a humanidade, ensinando os alunos a formular perguntas e a estabelecer conjecturas e hipóteses sobre os mesmos (...) promovendo o desenvolvimento de um verdadeiro raciocínio geográfico fundamental à criação de cidadãos responsáveis, geograficamente competentes”.

A resposta à segunda questão pressupõe que a Geografia na escola implique “os alunos na sua própria formação, fazendo destes, indivíduos progressivamente autônomos e responsáveis” (Benejam, 1992, in, Cachinho, 2000, p. 79). O que está em causa é o entendimento da aprendizagem como um processo alicerçado nas teorias construtivistas, que levará o aluno a encontrar soluções para os problemas sociais e ambientais, apresentados segundo o método científico de elaboração de hipóteses explicativas e de confirmação das mesmas, através conceptualização de dados observáveis que colocam em confronto as ideias que possuem com o que lhes é ensinado, gerando uma satisfação e uma maior motivação pelo encontrar de soluções para os problemas trabalhados na sala de aula e aplicáveis no seu dia a dia. Como proposta de aplicação do método científico à Geografia na escola, o autor refere a existência de três grandes etapas, que se aproxima da proposta de Mérene-schoumaker (1985;1992) “(1) fase de apreensão e percepção da realidade, (2) momento de análise estudo dos problemas, e (3) tempo de síntese e aplicação”. Para cada uma destas etapas, a investigadora “indexou três tipos de espaço: respetivamente, o espaço vivido e percebido, o espaço pensado, construído através da informação e da investigação, e o espaço integrado e de ação” (Cachinho, 2000, p.80).

Em relação à terceira questão o autor apresenta três ordens de razão para a importância da leção da Geografia: a primeira, por se constituir como uma disciplina integradora que trabalha a dimensão física e humana dos fenómenos; a segunda, pela aplicação do método científico na análise e apresentação de soluções para os problemas sociais e ambientais; a terceira, na formação para a diversidade de códigos linguísticos e técnicas de comunicação, como a linguagem verbal, icónica, estatística e cartográfica, (Cachinho, 2000).

Apesar das conceções teóricas apresentadas que giram em torno do ensino centrado no aluno com a procura de soluções enquadradas socialmente, Miranda (2009, p.219) refere no seu estudo que os professores optam por lecionar “aulas predominantemente centradas no professor, onde a matéria é transmitida rapidamente, numa lógica behaviorista da aprendizagem sendo cada vez mais raras aquelas em que as atividades se centram nos alunos que exigem um

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

maior número de horas para que se registre uma apropriação das aprendizagens e se organizam numa ótica construtivista”.

Neste estudo de Miranda (2009) são apontados alguns aspetos referidos pelos professores que dificultam a mudança paradigmática no ensino da Geografia em Portugal, a saber: o programa de geografia demasiado extenso, existindo um desfasamento entre o número de temas propostos e a carga horária da disciplina; o desenvolvimento de simples atividades, acarretando por vezes uma carga de trabalho e de burocracia desproporcionada, levando ao desincentivo dos professores na sua realização; o manual como principal meio de ensino que frequentemente acabam por ser demasiado difíceis quanto a conceitos e informações, com um grau de complexidade desnecessário; a permissividade do ambiente escolar que deriva também da pouca adequação do currículo a algumas estruturas sociais e culturais, de que resultam, também, problemas de indisciplina e más classificações nos *rankings* das escolas, acabando por gerar maior exclusão social de alguns grupos.

CAPÍTULO II – QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1 CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

O presente projeto de investigação ação foi implementado numa escola do concelho de Braga, localizada no centro desta mesma cidade. De acordo com o preâmbulo do seu regulamento interno (2008), esta escola, foi criada na década de 1960. A partir de 1974 centra a sua oferta educativa no 3º ciclo e ensino secundário. O seu primeiro regulamento interno foi criado em 1998 no âmbito da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos da educação, tendo em 2008 sido aprovado o regulamento pelo qual se rege atualmente.

A escola, de acordo com o Relatório de Avaliação Externa do Ministério da Educação e da Inspeção-geral da Educação (2008) doravante (R.A.E.M.E. & I.G.E), foi selecionada para integrar a 2ª fase do programa de modernização do parque de escolas do ensino secundário, cujas intervenções se realizaram no ano letivo de 2009-10. A referida intervenção, dotou a escola de boas condições físicas, com o restauro do edifício já existente e a construção de um novo edifício. Construíram-se várias salas de aula, salas de convívio, laboratórios e pavilhões desportivos, equipados com novos materiais e equipamentos necessários à prática educativa. Destaca-se a qualidade destas novas construções e dos novos espaços criados, que geram um ambiente de conforto e qualidade, que propicia o estabelecimento de uma boa relação de todos os que fazem parte da comunidade educativa. A escola, ao nível das novas tecnologias apresenta boas condições de trabalho, começando pela sala dos professores que tem um número significativo de computadores com acesso à internet; todas as salas de aula estão equipadas com computador, projetor e ligação à internet e um número considerável de salas tem quadro interativo, sendo disponibilizado igualmente *wireless* em toda a escola. Consideramos, portanto, tratar-se de uma escola com as condições físicas necessárias para o bom desenvolvimento da atividade letiva.

Aquando da realização da avaliação atrás referida (R.A.E.M.E. & I.G.E, 2008) a escola apresentava um corpo profissional experiente e estável, em que 84% dos professores pertenciam ao quadro de escola e com uma idade superior a quarenta anos, sendo que 79% têm mais de 16 anos de serviço e, em relação ao pessoal não docente, 79% pertencem ao quadro de escola.

PARTE A - QUESTÕES METODOLÓGICAS

A nível do número de alunos por turma, a escola apresentava uma média de 26,2 nos cursos científico-humanísticos.

Do contexto socioeconómico à data da avaliação, o relatório refere que 95% dos alunos são de nacionalidade portuguesa, sendo 10,5% subsidiados pela ação social escolar; ao nível da qualificação escolar dos pais dos alunos, refira-se que 36% não tem o 9º ano, 64% possui o 3º ciclo ou mais e, destes últimos, 24,4% tem formação pós ensino secundário; ao nível dos alunos, cerca de 88% dos alunos afirmaram querer prosseguir estudos superiores, em que 23% do total de alunos referiram ter escolhido esta escola pelos resultados escolares que esta apresenta. O relatório refere que 93% dos alunos afirmam ter computador em casa e 74% com ligação à internet, sendo estes valores importantes pois consideramos que uma percentagem significativa de alunos tem em casa ferramentas importantes para o seu sucesso educativo.

De acordo com o R.A.E.M.E. & I.G.E (2008) a avaliação efetuada da escola durante o período de 1 a 2 de abril de 2008, concluiu-se que se trata de uma boa escola, como indica o quadro 1 referente aos domínios sujeitos à avaliação.

Quadro 1 – Avaliação Externa da Escola

AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA	
Domínios da Avaliação	Resultados da Avaliação
1. Resultados	• Bom
2. Prestação do serviço educativo	• Bom
3. Organização e Gestão Escolar	• Bom
4. Liderança	• Muito Bom
5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	• Bom

Fonte dos Dados: (R.A.E.M.E. & I.G.E, 2008)

Destaca-se a qualidade dos resultados escolares no período de 2002-03 a 2006-07, que foram globalmente superiores à média nacional, com exceção das taxas de conclusão do 12º ano. Os avaliadores verificaram que, apesar do abandono escolar ser diminuto, um número significativo de alunos do ensino secundário anularam matrícula ou pediram transferência, facto este a que a escola dá particular atenção, procurando contrariar estes sinais de abandono escolar com a substituição de disciplinas, mudanças de curso, e reorientação do percurso escolar. Apesar da descoordenação verificada ao nível dos departamentos curriculares, foram constatados esforços visíveis por parte dos professores na implementação da

interdisciplinaridade. Em suma, “os diferentes profissionais que atuam na escola acreditam estar a realizar um trabalho exigente, contínuo e diversificado, com vista ao sucesso pessoal e escolar dos alunos, e toda a comunidade escolar sente a responsabilidade em atingir os propósitos da sua escola” (R.A.E.M.E. & I.G.E, 2008, p.5).

Desta escola, foram selecionadas duas turmas para implementar o presente projeto de investigação-ação, uma turma de História e outra de Geografia. Estas turmas fazem parte de ciclos de estudos diferentes, no caso da História, a turma selecionada pertence ao 3º ciclo e frequenta o 8º ano de escolaridade; no caso da Geografia, a turma é do ensino secundário e frequenta o 11º ano de escolaridade. A caracterização das turmas será efetuada de posteriormente, onde nos iremos socorrer da análise do P.C.T. de cada uma delas, assim como da nossa própria análise que decorreu do processo de observação dos contextos de intervenção. Esta observação de contextos foi desenvolvida ao longo do 1º período letivo, entre os meses de novembro e de dezembro de 2011.

2.2 PERSPETIVAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO FILME NA SALA DE AULA

O desenvolvimento em sala de aula do presente Projeto relacionado com a utilização do cinema atendeu a sugestões indicadas por alguns autores, de que destacamos Campos (2006). Segundo este autor, o cinema de ficção, quando utilizado na sala de aula apresenta o problema da duração do mesmo, que em muitos casos, ou até mesmo na maioria, é mais longo que a própria aula. Na linha deste autor, este facto pode inviabilizar o que pensamos ser mais adequado aquando da sua utilização, porque em nosso entender, é preferível visualizar o filme na totalidade de uma só vez e desenvolver uma atividade no imediato. Campos (2006, p.2) sustenta que “não parece muito correto utilizar duas ou três aulas, em dias diferentes, para passar um filme e somente discuti-lo na outra semana”, porque a fragmentação da sua visualização em mais do que uma aula, ou o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com ele relacionada numa fase posterior, pode condicionar a interpretação, compreensão do filme e desenvolvimento da própria atividade, por poder ocorrer perda de informação. Ao mesmo tempo, o visionamento fragmentado do filme implica que no início de cada visualização se realize uma revisão do que já foi visto para relembrar o fio condutor da história e alguns aspetos mais relevantes, levando a uma grande ‘perda’ de tempo e, de certo modo, promover o desaproveitamento de algumas vantagens do recurso, como por exemplo a da motivação. A quebra da narrativa cinematográfica e o constante relembrar da mesma, pode tornar o recurso

PARTE A - QUESTÕES METODOLÓGICAS

enfadonho. Deste modo, Campos (2006) sugere que a utilização de cinema de documentário ou de curtas-metragens pode ser mais vantajoso, porque a sua duração permite que sejam visualizados e trabalhados ao longo de uma aula. Apesar destas advertências, optámos pela utilização do cinema de ficção para o caso da História por existirem trabalhos empíricos que propõem soluções para os problemas referidos. No caso da Geografia, o filme utilizado consistiu num filme de documentário, mas com duração que excede largamente os 90 minutos, implicando a adoção de uma metodologia semelhante à de História.

As metodologias de trabalho sugeridas por alguns autores (Rodrigues, 2005; Graça, 2007; Palma, 2009; Arroio, 2010) na utilização do cinema como recurso didático vão no sentido de serem trabalhados pequenos *frames* de um ou vários filmes, e a partir daí, ser construída uma 'história', possibilitando deste modo que o trabalho se desenvolva numa só aula. Esta seleção de *frames* acaba também por facilitar a compreensão do filme, porque a quantidade de informação que o filme disponibiliza no seu todo poderá, eventualmente, gerar interpretações muito díspares e pouco consentâneas com os objetivos da aula. Deste modo, o professor pode efetuar uma avaliação criteriosa dos aspetos essenciais ou mais relevantes para a aula que o filme disponibiliza, e assim focalizar a atenção dos alunos para os mesmos.

Pelos argumentos apresentados, consideramos como adequada a adoção de uma metodologia de trabalho que previsse a seleção de pequenos *frames* de cada um dos filmes a utilizar neste projeto. Esta seleção de *frames* obedece à preparação para a utilização do cinema na aula proposta por Arroio (2010) que prevê várias visualizações do filme:

1. Seleção de algum filme comercial procurar as vantagens educacionais que podem ser obtidas a partir dele. Na primeira visualização devemos focarmo-nos na linguagem audiovisual e aferir se é apropriada para comunicar com a audiência (estudantes), os mais novos em particular.
2. A segunda visualização deverá focar-se nos conteúdos científicos presentes nas cenas do filme.
3. A terceira visualização deverá focalizar-se na forma como o conhecimento científico é apresentado, verificando possíveis erros e analisar a forma como a ciência pode ser contextualizada na própria aula.
4. Uma quarta visualização é importante para selecionar e editar pequenas sequências, mais convenientes para o uso no ensino e aprendizagem da ciência.

PARTE A - QUESTÕES METODOLÓGICAS

5. O próximo passo é para utilizar esses episódios na organização de atividades com a turma, baseadas nos episódios selecionados do filme como uma ferramenta cultural que contextualiza o conhecimento científico que motiva os alunos (p. 136)².

No âmbito deste projeto, a preparação do recurso segue os passos de preparação propostos por Arroio (2010) onde procuramos adequar a informação contida em cada um dos filmes aos conteúdos programáticos a lecionar, mas também tendo em atenção as questões orientadoras que lhe colocamos à partida. Os *frames* selecionados procurarão construir uma ‘nova’ narrativa, coerente com a informação contida no filme e os conteúdos científicos a trabalhar na aula, tendo em conta que acabaremos por dar a essa narrativa a nossa própria interpretação do filme.

Por ser um recurso rico, portador de diversas linguagens e conteúdos, o cinema, necessita, em nosso entender, que na sua utilização como recurso didático se efetue uma orientação à visualização do mesmo. Palma (2009, p.48) sugere que “quando vemos um filme a nossa atenção na cena vai para a personagem e história do filme”, contribuindo para a possibilidade de perda de um sem número de informações que poderão ser essenciais ao desenvolvimento da aula. No contexto de sala de aula, este facto é importante, sobretudo, porque o filme nunca poderá ser visto apenas de forma lúdica e “ver não quer dizer perceber; a percepção necessita de um trabalho específico sobretudo quando consideramos o fundo ou o cenário” (Palma, 2009, p.48). Deste modo, e de acordo com os objetivos pedagógicos que se pretende obter com o recurso, o professor deverá/poderá criar um guião de visualização, que de certo modo, determine alguma da visualização, análise e interpretação do filme. No entanto, esta determinação nunca poderá ser rígida e fechada, pois estaríamos a condicionar um posicionamento crítico dos alunos face ao recurso. Neste sentido, na implementação do nosso projeto, optamos por criar um guião de visualização para cada *frame* dos filmes selecionados. Este guião teve como objetivo focar a atenção dos alunos para alguns pormenores que consideramos ser essenciais à realização das fichas de trabalho propostas.

Para o melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos considerámos ser benéfica a realização de uma ficha de trabalho no final da visualização de cada *frame*. Deste modo, pensamos aproveitar da melhor forma a informação transmitida, procurando evitar a sua perda com a rápida utilização da mesma. Pretendemos construir uma narrativa a partir dos *frames* selecionados, que ao serem apresentados de forma fragmentada e sequencial

² Tradução efetuada pelo autor deste estudo

PARTE A - QUESTÕES METODOLÓGICAS

possibilitam a introdução de uma proposta de trabalho aos alunos, neste caso, uma ficha, no final da visualização de cada um deles para que os alunos possam construir a sua própria narrativa.

De acordo com o que escrevemos anteriormente na implementação do nosso projeto de intervenção propomo-nos a responder à seguinte questão:

Que leituras históricas e geográficas fazem os alunos, a partir da linguagem cinematográfica?

Para responder a esta questão, os alunos visualizaram três *frames* de cada um dos filmes selecionados, um para a História outro para a Geografia. Para acompanhar esta visualização, foi entregue um guião que pretendia orientar os alunos quanto aos aspetos essenciais a ter em atenção. De seguida, os alunos em grupos de dois elementos responderam às fichas de trabalho por nós elaboradas.

De seguida trabalharemos a implementação do projeto na sala de aula de História – Parte B – e na sala de geografia – Parte C. Após a implementação do projeto será efetuada a análise dos dados produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula, no segundo capítulo de cada uma das partes.

PARTE - B

PARTE B

CAPÍTULO I – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

1.1 CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE HISTÓRIA

A turma de História, do 8º ano, é composta por um total de 21 alunos, 15 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, apresentando uma média de idades de 13 anos. No decurso do ano letivo entrou uma nova aluna na turma, proveniente do Brasil, que fez parte desta turma somente até ao final do ano. Neste sentido, a intervenção pedagógica contou com a participação de 22 alunos.

Nesta turma destaca-se a perspetiva de futuro destes alunos relativamente à escola, como podemos ver no gráfico 1. A maioria dos alunos pretende obter uma graduação escolar ao nível do ensino superior tratando-se, portanto, de uma turma com elevadas expectativas escolares.

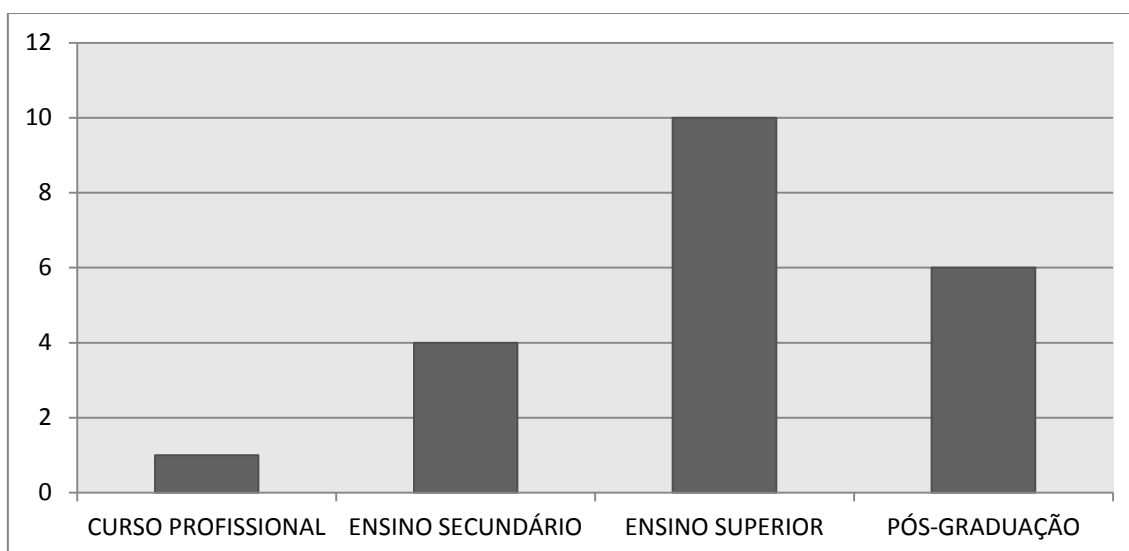


Gráfico 1 - Expectativas escolares dos alunos

Fonte dos Dados – Plano Curricular de Turma

Do contexto sociocultural dos pais, destaca-se o facto de não se verificar situações de desemprego. Globalmente apresentam elevada formação escolar, com um grande número de pais que tem formação ao nível do ensino superior. Dos restantes, a maioria tem formação ao nível do ensino secundário, como podemos verificar no gráfico 2. Consideramos que esta turma apresenta um contexto socioeconómico médio/médio alto.

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

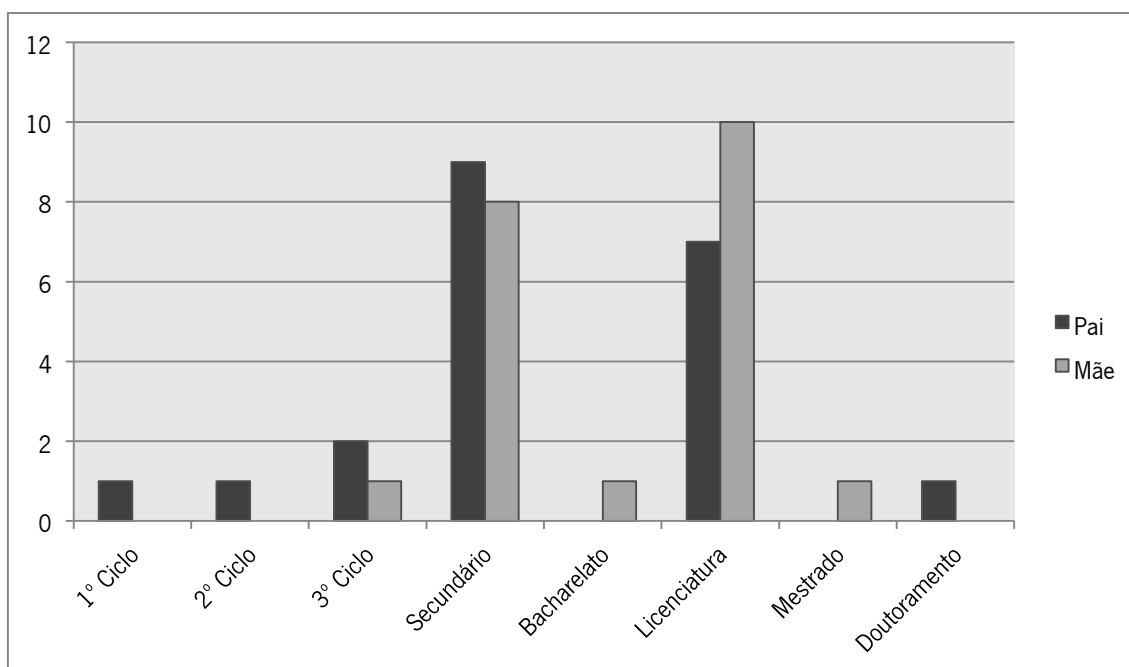


Gráfico 2 – Escolaridade Parental

Fonte dos Dados: Plano Curricular de Turma

No decurso do processo de observação de contextos, verificamos que a turma apresenta um bom rendimento escolar, não só na obtenção de boas classificações nas avaliações sumativas, mas também pela motivação e níveis de participação que apresentam. De certo modo, podemos considerar que existem dois grupos de alunos dentro da turma: um grupo é muito participativo e motivado, evidenciando um elevado interesse pela escola e, neste caso, pela História, proporcionando o desenvolvimento de aulas de boa qualidade; um outro grupo desenvolve um trabalho que podemos classificar de qualidade inferior, com classificações de nível 3, com menor participação e maior desmotivação demonstrando, em algumas situações, dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Neste caso torna-se necessário trabalhar a motivação dos alunos e apelar mais à sua participação, aproveitando a qualidade dos restantes alunos e o enriquecimento que proporcionam às aulas.

De acordo com o relatório de autoavaliação da escola do ano letivo de 2010-2011, a turma no ano anterior (7º ano de escolaridade) apresentou uma média de classificações positivas obtidas, de 98,64%.

Como podemos constatar no gráfico 3, os resultados obtidos no final do ano foram muito positivos. Destacamos um conjunto de sete disciplinas onde não se registou nenhuma negativa, de que faz parte História, e nas restantes, onde ocorreram classificações negativas, nunca foram superiores a $\frac{1}{4}$ dos alunos da turma. Globalmente, as classificações são sobretudo de nível 3 e 4, havendo uma maior flutuação de notas que se situam entre os níveis 4 e 5, isto é, nos casos

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

em que aumenta o número de resultados de nível 5 baixam o de nível 4 e vice-versa. As classificações de nível 3 situam-se no intervalo 5 e 10 do número de alunos, salvo as exceções da Ed. Tecnológica e da Educação Física.

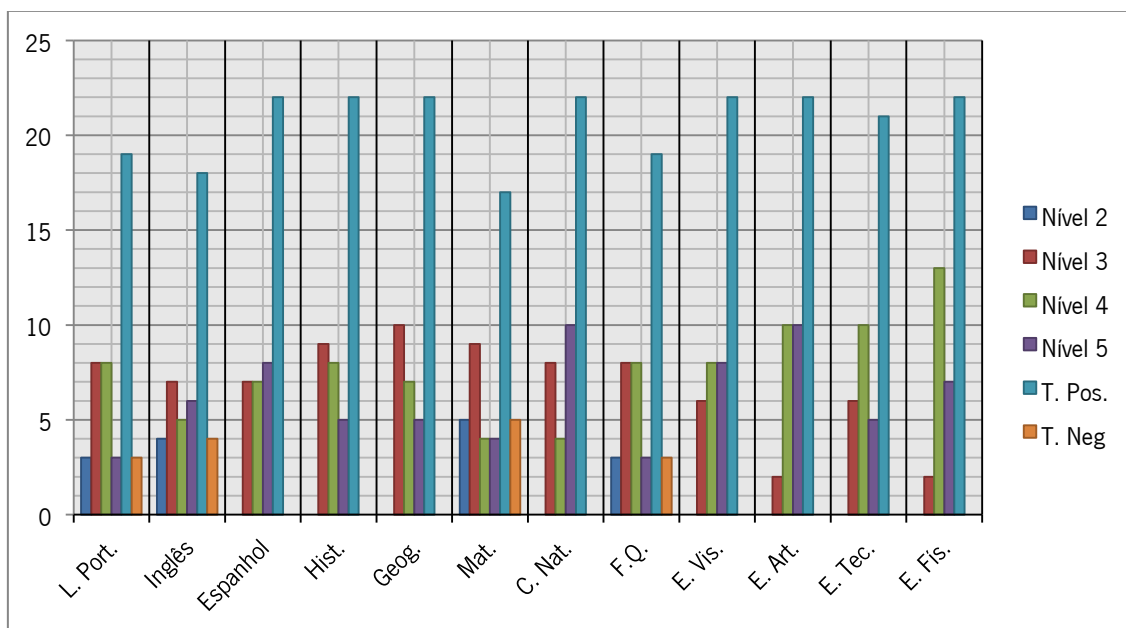


Gráfico 3 – Desempenho escolar dos alunos da turma de História

Fonte dos Dados: Plano Curricular de Turma

De acordo com nossa observação das aulas, e efetuando uma comparação com as classificações finais, o grupo de alunos que consideramos ter menor qualidade de desempenho, serão os que apresentam os resultados negativos ou com classificações de nível 3, não ultrapassando os 10 alunos. Por outro lado, o grupo que consideramos ter melhor desempenho, fazem variar as suas classificações entre os níveis 4 e 5 que como podemos constatar no gráfico anterior, atingindo um número superior a 50% da turma.

1.2 CONTEÚDOS ABORDADOS NA AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

De acordo com o programa nacional de História para o 3º ciclo, o tratamento das Revoluções Liberais insere Portugal no contexto Europeu e Mundial (D. G. E. B. S., p.102). Seguindo os princípios iluministas, as Revoluções Liberais ocorrem com particular importância nas ex-colónias inglesas do continente norte-americano e, posteriormente, em França. Desta forma, a planificação anual de História, na escola, determina a leção da Revolução Americana seguida da Revolução Francesa, abordando-se conceitos como Liberalismo, Constituição, Cidadania, Revolução Burguesa, República, Carta Constitucional, Monarquia

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

Constitucional, Sufrágio Universal e Estado Federal. Este projeto foi implementado no decurso da lecionação da Revolução Francesa, incidindo o seu enfoque no ambiente pré-revolucionário e nos acontecimentos revolucionários com o fim do Antigo Regime. Alguns conceitos importantes relacionados com as Revoluções Liberais foram trabalhados na aula anterior à implementação do projeto, aquando da lecionação da Revolução Americana, a saber: Revolução, Constituição e Estado Federal. Igualmente importante para a compreensão da Revolução Francesa são os conceitos trabalhados durante a lecionação do Iluminismo, como a Separação dos Poderes e a Soberania Popular, assim como princípios iluministas como a Liberdade, Igualdade, Justiça Social, entre outros. Para a lecionação do ambiente pré-revolucionário e acontecimentos revolucionários ocorridos na Revolução Francesa, com utilização do recurso filme, selecionámos o filme *Marie Antoinette* realizado por Sofia Coppola (2006).

Selecionámos este filme por fazer incidir a sua narrativa sobre a vida na Corte francesa num período anterior à Revolução, mas também porque são elencados alguns dos aspetos que levaram à crise económica francesa, como o apoio às colónias inglesas na América, a subida dos impostos e, por fim, alguns acontecimentos revolucionários que levam à queda do poder absoluto em França. Fazendo sobressair o poder e fortuna da monarquia, o filme realça a vivência faustosa da corte francesa personificada em Marie Antoinette, que leva uma vida de consumos excessivos em vestuário, joias, jogo, alimentação, entre outros. Esta representação possibilita suscitar nos alunos a ideia de injustiça e de desigualdade existente na sociedade francesa e ao mesmo tempo procurar apelar ao seu espírito crítico não só em relação a esse período político, social e económico, mas também ao atual, vivido na Europa e, particularmente em Portugal. Ao mesmo tempo, o filme trata alguns aspetos já explorados na aula anterior, como a guerra americana e o apoio francês às colónias inglesas, especificando algumas das consequências que esse apoio teve para a França, como o aumento de impostos que ajudaram às grandes dificuldades económicas do povo francês, e que culminou na sua revolta.

1.3 O FILME *MARIE ANTOINETTE*, COMO RECURSO PARA A AULA DE HISTÓRIA³

O filme *Marie Antoinette* foi escrito e realizado por Sofia Coppola, conhecida realizadora, que já havia vencido um Óscar da academia para o melhor argumento original em 2003, voltando a receber com este filme o Óscar para o melhor guarda-roupa. Nascida em Nova Iorque, estudou na Mills College, California Institute of Arts⁴. O seu principal objetivo neste filme, foi fazer um filme da história da vida da princesa, não propriamente fazer um épico histórico como relata a realizadora,

a biografia é uma história imensa, e eu quis concentrar-me em fazer um relato impressionista da perspectiva dela. Como terá sido o ponto de vista dela? Porque muitas histórias sobre Marie Antoinette são a perspectiva de outros. Quanto mais descobri sobre o que sabemos daquilo por que passou mais imaginei o seu lado pessoal (Coppola⁵, 2006).

Essencial para o desenvolvimento desta história é o espaço em que a mesma se desenrola, carregado de simbolismo e de memórias para a França, o Palácio de Versalhes confere ao filme um cenário mais realista à narrativa possibilitando a observação de alguns detalhes que fizeram parte da vida de Marie Antoinette, como refere Coppola⁶ (2006),

o que acho interessante é o fato de estarmos nos locais onde estas figuras históricas moraram e viveram os acontecimentos que a Sofia agora reconstitui. É fantástico pensar que a Marie Antoinette e o marido andavam por estas salas, olhavam por estas janelas, e estamos em Versalhes.

É desta forma que o cinema e, este filme em particular se apresenta como uma fonte primária e secundária importante. Conjuga um conjunto diversificado de linguagens que podem exemplificar ou clarificar da melhor maneira algum aspeto de um outro tempo histórico, como sustenta Fraser⁷ (2006)

(...) o cinema pode fazer o que eu jamais poderei. Posso escrever páginas e descrever a beleza de Versalhes, da Marie Antoinette, das roupas sumptuosas de Madame Bertin das joias. Posso escrever e escrever, mas nunca conseguirei o que a Sofia ou outra pessoa

³ As citações que se apresentam neste ponto foram recolhidas a partir do making of do filme, tratando-se de opiniões expressas oralmente e fielmente reproduzidas a partir da legendagem. Deste modo, o discurso aqui reproduzido poderá em alguns casos não ser o mais coerente ou correto.

⁴<http://www.biography.com/people/sofia-coppola-10434307?page=1>

⁵ Sofia Coppola – realizadora e argumentista.

⁶ Francis Ford Coppola – Produtor executivo.

⁷Lady Antonia Fraser – Autora de Marie Antoinette: The Journey

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

conseguiria com um olhar apenas, tem muito mais impacto ver as roupas do que ler as minhas descrições é uma das grandes vantagens do cinema.

Apesar de retratar um determinado período histórico ocorrido no século XVIII, o filme, não narra um tempo passado, estanque e sem conexão com o presente, mas uma história que a realizadora “tentou tornar em algo com que os jovens se identifiquem se quiserem, uma geração mais nova. Não quer fazer um drama cheio de maneirismos, sem qualquer relevância na atualidade” (Coogan⁸, 2006). Para que tal pudesse acontecer, a realização socorreu-se de inúmeros artefactos, de iluminação, caracterização, decoração, entre outros, para que o efeito de identificação do presente com o passado pudesse ocorrer, como refere Barrett⁹ (2006)

evitamos cores lisas, optamos por padrões. Era agitar o mundo real (...) queríamos que o sépia nos remetesse para outra época. Queríamos que parecesse que vivíamos naquela época e desfrutávamos dela, só que era um documento mais rico, porque os quadros ainda não esmoreceram. Nem a fotografia, estávamos mesmo lá.

É deste modo, que concluímos com uma referência de Scarpitta¹⁰ (2006), pela pertinência da mesma, no desenvolvimento do nosso projeto e da problematização da temporalidade histórica que o mesmo proporciona “Ela contou-nos uma história do passado com total consciência do nosso presente, não se tratava de representar o estilo do século XVIII, esse século XVIII são as nossas vidas”.

1.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA AULA DE HISTÓRIA

1.4.1 ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

A implementação deste Projeto iniciou-se com a realização de um teste piloto a uma turma que apresentava alguns indicadores semelhantes aos da turma em que se desenrolou a implementação do projeto final. Com ele pretendemos testar algumas questões quanto ao seu entendimento por parte dos alunos e capacidade de resposta das mesmas. Após a análise das respostas dos alunos, definimos as questões que foram excluídas e as que fizeram parte das fichas de trabalho do estudo principal.

A implementação do estudo principal decorreu numa aula de 90 minutos, onde foram visionados 3 *frames*, que seguiam as orientações de um guião e realizadas 3 fichas de trabalho.

⁸Seteve Coogan – Ator que representa a personagem embaixador Merci

⁹ K.K. Barrett – Designer de produção

¹⁰ Jean-Paul Scarpitta – Consultor de ópera

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

Após a visualização de cada um dos *frames* os alunos em grupos de pares construíram as suas narrativas na forma de uma ficha de trabalho.

1.4.2 REALIZAÇÃO DO TESTE PILOTO: instrumentos, procedimentos e conclusões

Com o intuito de testar algumas das questões que iriam ser utilizadas nas fichas de trabalho relativas ao projeto de intervenção, realizamos um teste piloto numa turma que apresenta objetivos escolares e uma estrutura socioeconómica próxima daquela onde se viria a implementar este projeto. Com a realização deste teste, procurámos verificar o tipo de análise e observação que os alunos efetuam de algumas imagens do filme que lhe são apresentadas numa ficha (neste teste, por questões de falta de tempo não foi possível mostrar os *frames* relativos a cada uma das questões apresentadas e, por isso, as fichas tinham um conjunto de quatro imagens retiradas do filme, que os alunos deveriam analisar). Foram entregues duas fichas diferentes, uma (ficha I) com três questões e outra (ficha II) com duas questões. As fichas foram resolvidas em grupos de dois elementos, e cada uma delas, resolvida por metade da turma.

Na ficha I, a questão:

1. Indica os principais elementos da arquitetura e decoração do Palácio de Versalhes.

Procurava aferir a observação de detalhes e de conceitos que os alunos realizavam. De uma maneira geral os alunos responderam de uma forma que podemos considerar adequada, no entanto, alguns grupos deram respostas concisas. É com frequência que a questão do luxo é referida, destacando-se duas respostas, a primeira pela descrição dos elementos que compõem as imagens,

São elementos de luxo desde móveis, candeeiros, etc. Como no exterior, grandes jardins com lagos e estátuas (grupo 10).

A segunda pela inferência que realizaram a partir da leitura das imagens,

Era tudo muito luxuoso, era onde se faziam grandes festas e onde organizavam-se as caçadas nos bosques (grupo 04).

A questão 2 desta mesma ficha:

2. O ambiente social em que vive a nobreza da época é luxuoso. Consideras ser este um direito da nobreza de então. Justifica.

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

Pretende observar a relação passado presente que os alunos estabelecem. Apesar de algumas destas questões (poucas) terem sido respondidas de uma forma que consideramos como adequada, verifica-se uma certa semelhança entre as respostas, com particular incidência na questão dos privilégios e do luxo fazendo-nos querer que resultem da anterior leção do Absolutismo e não de uma eventual relação passado presente efetuada a partir da leitura das imagens.

A terceira questão:

3. Diz o que pensas acerca do modo de viver da corte francesa (nobreza) dessa época.

Pretende-se verificar se os alunos conseguem fazer alguma inferência histórica. De acordo com as respostas, conclui-se que esta questão é pertinente já que um grupo significativo de alunos respondeu de modo satisfatório com atesta a seguinte resposta,

A corte francesa nesta época era demasiado luxuosa, pois enriqueciam devido a não pagar imposto, ao comércio e dos bens terrenos. Os lucros obtidos eram gastos de forma de ostentação (grupo 02).

Na ficha II a primeira questão,

1. As personagens do filme vestem e penteiam-se de forma muito diferente da atual.
Enumera algumas diferenças que te pareçam mais relevantes

Procurava-se verificar a observação e relação passado presente que os alunos conseguem realizar. De uma maneira geral os alunos demonstram que observam a relação passado presente de uma forma adequada e correta como podemos comprovar na resposta seguinte,

Os vestidos são muito luxuosos, muito compridos e com muitos pormenores e acessórios. Também usavam grandes chapéus e tinham penteados vistosos e também bastante adornados (grupo 08).

A segunda questão,

2. O ambiente social em que vive a nobreza da época é luxuoso. Justifica-o tendo em conta a sociedade dessa época.

Pretendia-se que os alunos efetuem a inferência histórica acerca da sociedade da época. Os alunos ao responder a esta questão apresentaram bastantes dúvidas não conseguindo perceber a questão e o que se pretendia. As respostas acabaram por ser bastante semelhantes e, supondo nós, de acordo com o que aprenderam com a leção do Absolutismo, como demonstra a resposta seguinte:

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

O ambiente social em que vive a nobreza da época é luxuoso devido a que não pagavam impostos, faziam parte dos grupos privilegiados, recebiam lucros do comércio (grupo 06).

Com este estudo piloto, verificamos que os alunos conseguem resolver de forma apropriada às questões relacionadas com a observação de detalhes e da relação passado presente, levando-nos a incluir as mesmas nas fichas do nosso projeto de intervenção. Das questões relacionadas com a inferência histórica preferimos utilizar somente a terceira questão da ficha I, pelo facto dos alunos terem correspondido da melhor forma a esta questão.

1.4.3 IMPLEMENTAÇÃO FINAL DO PROJETO: instrumentos e procedimentos

A implementação do projeto ocorreu no dia 6 de março de 2012, numa aula de noventa minutos. A aula iniciou-se com a explicação aos alunos do âmbito deste projeto e quais os objetivos pretendidos e a forma como se iria desenvolver o mesmo. O desenvolvimento do projeto obedeceu a critérios explicitados anteriormente, com a visualização de um *frame* e posterior realização de uma proposta de trabalho, seguindo-se um novo visionamento e realização de atividade adotando-se os mesmos passos para o terceiro e último *frame*. As propostas de trabalho desenvolveram-se em grupos de pares, por ser vantajosa a troca de ideias entre os alunos e pelo facto dos alunos estarem sentados dois a dois torna mais ágil a implementação do projeto. Posto isto, passamos ao visionamento do primeiro *frame* do filme.

1º Frame (12:00m e 21:00m)

A seleção deste *frame* teve o objetivo de dar a conhecer aos alunos alguns dos aspetos da vida na corte francesa no século XVIII. Neste momento pretendia-se que os alunos realizassem a observação de detalhes materiais e de comportamentos humanos. A narrativa produzida pelo filme refere-se à chegada da princesa Marie Antoinette pela primeira vez ao Palácio de Versalhes, que Janson (1989) considera como sendo, glorificador do Rei da França, sugerindo, o pensamento da arte francesa da época de Luís XIV como a expressão e um dos resultados do absolutismo. O percurso de reconhecimento do Palácio efetuado pela princesa mostra a conjugação do trabalho de “arquitetos, escultores, pintores e artífices na criação de conjuntos de esplendor jamais atingido” (Janson, 1989, p.543). Símbolo do poder alcançado pela nobreza e sobretudo pelo Rei, o Palácio de Versalhes destaca-se pela imponência que a arte barroca lhe confere, apresentando um conjunto significativo de elementos arquitetónicos e decorativos que o

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

demonstram, como jardins sumptuosos que com os seus “terraços, tanques, sebes aparadas e estatuária se destinavam a proporcionar um cenário apropriado às aparições do Rei em público” (Janson, 1989, p. 544). Com igual objetivo, o exterior e interior do Palácio apresentam uma arquitetura imponente com formas elaboradas, linhas e superfícies onduladas, elementos em talha dourada existentes nas paredes, portas, camas, entre outros, mobiliário e candelabros sumptuosos.

O vestuário da corte surge amplamente representado, com as maquilhagens, as diferentes vestes femininas e masculinas, as perucas e a riquíssima joalheria. Para além destas representações de luxo na arquitetura, decoração do palácio e, no vestuário das personagens, que podemos ver ao longo de todo o *frame*, também, alguns comportamentos e eventos sociais são narrados como, o modo de receber, a hierarquia existente na corte, o casamento e as danças praticadas, caracterizando a vida luxuosa e seleta da nobreza francesa, que realçava o “gosto pelo teatral, pelo cenográfico, pelo faustoso” (Conti, 1979, p. 8).

Definimos como objetivos principais para trabalhar neste momento, a caracterização deste pequeno mundo, que de certo modo nos surge representado numa ilha de luxo, riqueza e distância em relação à restante população. Neste sentido, o guião de visualização apontava para que os alunos atendessem com particular atenção aos seguintes aspetos: *Arquitetura, mobiliário e jardins do Palácio de Versalhes; Vestuário das personagens (tipo de roupa, penteados); Expressões das personagens; Rituais (hierarquia, casamento, danças).*

A proposta de trabalho sob a forma de ficha solicitava aos alunos a resposta a um conjunto de questões que procuravam aferir a observação de detalhes materiais (questão 1 do grupo I) e a observação de detalhes de comportamentos humanos (questão 2,3 do grupo I e questão 1 do grupo II). Nesta a primeira proposta de trabalho, optamos por fazer incidir o trabalho dos alunos na questão da observação de detalhes, por ser uma atividade de identificação e seleção de informação. Ao mesmo tempo, esta atividade ao solicitar uma reprodução dos detalhes observados acaba por ser menos elaborada e de menor complexidade permitindo trabalhar mais a aquisição dos conhecimentos e informações necessárias ao desenvolvimento das atividades seguintes. Possibilita igualmente trabalhar o aspeto motivacional dos alunos, que como foi referido anteriormente, alguns elementos da turma necessitam de ser estimulados para o desenvolvimento e envolvimento nas tarefas.

Este desenvolvimento inicial de uma tarefa mais simples permite-nos aferir a um nível mais básico as capacidades dos alunos, a atenção com que assistem ao filme, os detalhes que

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

selecionam e percebem a motivação que o filme e as atividades lhes despertam, bem como, a forma como interpretam a vida da nobreza na época.

2º Frame (53:20m e 56:30m)

O segundo *frame* narra os excessos e exageros da corte, com um consumo exacerbado de bens de luxo, como roupas, joias, calçado e também no esbanjamento de diversos alimentos que poderemos considerar luxuosos na época como bolos e champanhe. Este exagero acaba por se transmitir sob a forma de um comportamento de consumo, para estar e fazer moda junto de um estrato social elevado que acaba por beneficiar alguns indivíduos, como por exemplo estilistas, cabeleireiros, entre outros.

Destacamos neste *frame*, o pormenor de surgir no cenário, aquando da experimentação de sapatos, um par de sapatilhas atuais, com uma imagem de marca amplamente conhecida (*all star*), com uma carga simbólica forte (desejo; estar na moda; jovem; entre outros) para a nossa sociedade ocidental.

Na proposta de trabalho, ficha II, destaca-se a problematização passado/presente, sob o signo do objeto de desejo, do luxo e do consumo exacerbado praticado na época, mas também na atualidade. No guião de visualização, solicita-se aos alunos que atendam aos seguintes aspetos: *Vestuário das personagens (tipos de roupa, penteados); Consumismo (roupas, joias, calçado, alimentos).*

Numa primeira questão é pedido aos alunos para que continuem a observar alguns detalhes materiais e comportamentos humanos representados no filme. Nas questões seguintes é solicitado um trabalho mais elaborado com a realização de problematizações passado/presente. Na segunda questão, pede-se aos alunos que observem uma imagem do filme (em que surgem as sapatilhas *All Star*) e identifiquem algum elemento atual da imagem. Por fim, a última questão pretende que os alunos problematizem em torno da imagem que tem representado calçado da época e as sapatilhas *All Star*.

Com este exercício procuramos desenvolver uma atividade mais elaborada que no primeiro momento, pois consideramos que o filme, por um lado, já forneceu elementos suficientes para a concretização da proposta de trabalho, e por outro lado, os alunos já podem trabalhar com a informação que adquiriram e selecionaram para a construção das suas narrativas.

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

3º Frame (1:35:00h e 1:51:00h)

A importância deste *frame* relaciona-se com a enumeração de alguns dos aspetos que contribuíram para a crise económica da França, marcando o período de declínio e queda da monarquia, personificada por Marie Antoinette e a ascensão do povo (burguesia) ao poder. Num primeiro momento, ocorre uma reunião em que participa o Rei e os seus conselheiros, onde são debatidos alguns dos problemas económicos da França. Estes problemas devem-se, sobretudo, ao apoio à guerra das colónias inglesas na América e à persistência deste apoio, apesar das dificuldades por que já passava o povo, com a falta de alimento. Transparece a ideia, de que este apoio acaba por ser uma questão de orgulho inconsciente e não tanto uma questão estratégica bem delineada. A narração desta crise acaba por culpabilizar por inteiro a Rainha, que com os excessivos gastos em bens de luxo terá levado à ruína económica da França e à antipatia do povo por si mesma.

O *frame* é marcado por uma sucessão de acontecimentos que sugerem alguma cumplicidade com a rainha (morte da mãe; morte de uma filha; obrigada a cortar nas despesas; perda de apoio por parte da nobreza; fuga dos que lhe são mais próximos) que a fragilizam e que culminam na queda final da monarquia (neste momento do filme, verifica-se uma caracterização do declínio, a perda de esplendor do vestuário, cenários menos faustosos, menor cuidado com o visual por parte da rainha, entre outros).

Destaca-se a chegada do povo a Versalhes em manifestação, com a ida da rainha a uma varanda em que faz uma vénia ao povo, simbolizando de certo modo uma inversão na hierarquia social, passando o povo a dominar sobre a monarquia. Após este momento, dá-se a saída do rei e da rainha de Versalhes representando a queda em definitivo da monarquia em França.

No guião de visualização, os alunos foram orientados de modo a prestar atenção aos seguintes aspetos: *contribuíram para a crise económica em França; que levaram à revolta do povo; visionar com muita atenção o momento em que Marie Antoinette vai à varanda e faz uma vénia ao povo.*

A proposta de trabalho (ficha III) apresentada no final desta visualização, por ser a última e pelo fato dos alunos já deterem um quadro geral dos principais acontecimentos retratados no filme e que levaram à queda da monarquia em França, possibilita a solicitação interpretações das fontes por parte dos alunos (grupo I e II) e de análises inferenciais históricas (grupo III). Simultaneamente, este exercício apresenta-se como o ‘fecho da narrativa’ dos alunos, que com a informação selecionada e estruturada, construíram um quadro histórico que segundo Lee (in

PARTE B – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE HISTÓRIA

Melo & Durães, 2004, p.60) “deve adotar um formato panorâmico, ou seja, ele deve oferecer uma estrutura contextual ampla onde cada nova peça do quadro histórico se encaixe”

CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS

2.1 Proposta de Trabalho nº 1 (Ficha I)

A proposta de trabalho relativa à visualização do primeiro *frame* tinha como principal objetivo a observação de detalhes, quer materiais, quer de comportamentos humanos, por ser uma atividade que consideramos mais simples e capaz de motivar os alunos. Ao mesmo tempo possibilita uma primeira análise da informação que os alunos consideram como mais relevante e a sua capacidade para o fazer. No desenvolvimento da nossa análise dos dados obtidos, categorizamos a observação dos detalhes em dois grandes domínios:

Domínio A - relativo à observação de detalhes materiais.

Domínio B - relativo à observação de detalhes de comportamentos humanos.

De acordo com a figura 1, os domínios de observação de detalhes apresentam dois níveis em cada um deles e também uma subcategoria dentro do nível ‘histórico’ do Domínio B.

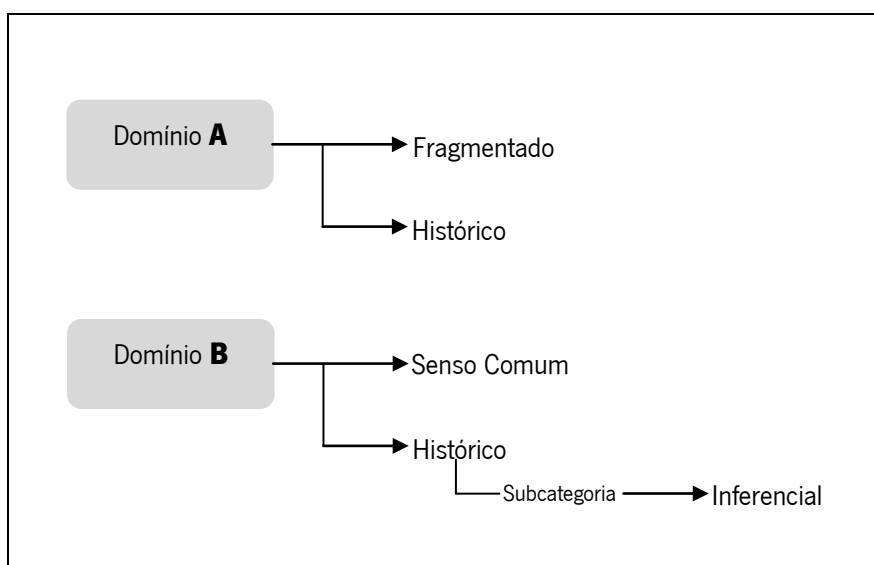


Figura 1: Categorização da Observação de Detalhes

Fonte: Elaboração Própria

Ordenadas de forma crescente de um nível mais simples ou simplificado, para um nível mais evoluído ou complexo de pensamento dos alunos, realizamos essa categorização, que indicamos de seguida.

Desta forma, no **domínio A** emergiu da análise de respostas à questão

1. Identifiquem os principais elementos de arquitetura e de decoração do Palácio de Versalhes.

PARTE B – ANÁLISE DE DADOS

Este domínio subdivide-se em dois níveis, de respostas – **Fragmentado** e **Histórico**.

Na categoria **Fragmentado**, inserem-se as respostas dos alunos que conseguem identificar elementos de arquitetura e de decoração do Palácio de Versalhes, mas com um discurso de simples enumeração e/ou com algumas imprecisões. Não constroem uma narrativa coerente e/ou desenvolvida, com os elementos que identificam. Vejamos alguns casos:

Varandas de ouro; uma fonte no meio do jardim, camas grandes; beleza; Foguetes, jardins grandes (grupo 01).

Os principais elementos são mobília de luxo, camas, voltas de arco perfeito, estátuas, jardins grandes com chafarizes e ervas bem arrançadas (grupo 10).

Na categoria **Histórico**, inserem-se as respostas que considerámos apresentar um maior grau de elaboração, com uma narrativa histórica, que aplica conceitos relativos à época, como por exemplo a talha dourada, e em que os alunos procuram de algum modo adjetivar algumas das observações realizadas, como a arquitetura, decoração, monumentalidade e requinte. Vejamos alguns casos:

O Palácio de Versalhes era bastante trabalhado e pormenorizado. Os ornamentos das paredes continham bastante ouro. A obra era monumental e tinha grandes jardins e janelas (grupo 08).

Arquitetura era muito trabalhada muitas salas eram feitas ou decoradas com ouro ou talha dourada, o palácio tinha muitos espelhos os jardins eram grandes e trabalhados com alguns chafarizes e lagos. Também tinha algumas estátuas (grupo11).

O Palácio era grande e luxuoso, algumas das paredes eram revestidas a ouro. A arquitetura demonstrava o luxo, a ostentação e o poder do rei (grupo 06).

Destaca-se a resposta do grupo 6, que efetua uma análise inferencial acerca das características arquitetónicas e decorativas que, segundo o grupo, demonstrava o poder do rei. Esta resposta caberia numa subcategoria desta categoria Histórico, que poderíamos designar inferencial; no entanto, por ser só uma, consideramos como mais adequado manter a estrutura da análise dos dados efetuada.

No **domínio B**, efetuamos a categorização segundo dois grupos de observação de detalhes de comportamentos humanos.

No primeiro englobamos a resposta às questões

2. As personagens do filme vestem e penteiam-se de uma forma muito diferente da atual. Enumerem algumas diferenças que vos pareçam mais relevantes.

PARTE B – ANÁLISE DE DADOS

3. Seleccionem dois comportamentos da nobreza e descrevam-nos.

No segundo grupo inserimos a questão 1 do grupo II

1. Digam o que pensam acerca do modo de viver da corte francesa (nobreza) nesta época.

Neste domínio consideramos duas categorias, **Senso Comum** e **Histórico**, e dentro desta última, uma subcategoria **Inferencial**. Na categoria **Senso Comum**, inserimos as respostas que não apresentam uma narrativa histórica, em que os alunos se limitam a efetuar uma descrição baseada em fundamentos do dia a dia. Para além disso, nem sempre constroem uma narrativa, mas simples enumerações. Vejamos alguns casos.

2- Usavam perucas, vestiam-se de forma diferente, os homens maquilhavam-se e os próprios hábitos eram diferentes (grupo 09).

2- Vestidos grandes e luxuosos, perucas, batom e punham a cara branca, sapatinhos, laços (grupo 01).

3- Os membros da alta nobreza eram antipáticos uns para os outros (grupo 09).

3- Fazem grandes festas, danças fora do comum (grupo 10).

Na categoria **Histórico**, são consideradas as respostas que apresentam uma maior coerência histórica, afastam-se das enumerações simplistas com linguagem do dia a dia para utilizar alguns conhecimentos históricos e um discurso mais desenvolvido e interpretativo. Vejamos alguns casos:

2- Usavam perucas, vestidos com “ancas largas” corcários, meias brancas, sapatos com um pequeno tacão e tinham roupas luxuosas (grupo 07).

2- Usavam perucas e penteados muito exuberantes e usavam (as mulheres) roupas justas em arco nas ancas para parecerem mais longos e tinham muitas jóias (grupo 04).

3- Quando a rainha passava faziam-lhe uma vénia e quando se deitavam na cama tinham pessoas à sua volta e duas delas punham-lhe o lençol em cima do corpo (grupo 07).

3- Serem formais - na hora do casamento dão um beijo na bochecha. Simpatia (da nobreza com o povo) - a rainha cumprimentar o povo (grupo 06).

As respostas de alguns grupos inserem-se dentro desta categoria, no entanto, parece ocorrer nelas uma maior sensibilidade para a análise aos comportamentos sociais, afastando-se da mera observação de detalhes. Por este facto entendemos criar uma subcategoria, **Inferencial**, que melhor representasse a opinião dos alunos. Vejamos alguns casos:

PARTE B – ANÁLISE DE DADOS

3- Os membros mais baixos da nobreza ofereciam, como gesto de superioridade flores, presentes. Também tinham de estar presentes nas cerimónias reais, para demonstrar respeito por estes (grupo 08).

3- As danças que faziam nas festas que, para nós, são estranhas, permitiam pouco contacto e sempre que a rainha passava faziam uma vénia para mostrar respeito (grupo 05).

A questão 1, do grupo II da ficha, foi enquadrada num segundo grupo, no âmbito da análise no domínio B. Esta questão diferia das do grupo anterior, por pedir aos alunos que dessem a sua opinião. Deste modo, encontramos algumas respostas a nível de **Senso Comum**, por serem pouco elaboradas historicamente e de algum modo muito restritas e enumerativas. Vejamos um caso:

Viviam de uma forma muito luxuosa; nos casamentos, as atenções estavam voltadas para os noivos; nas festas dos casamentos as únicas pessoas que dançavam eram os noivos e após tudo isto, lançavam foguetes (grupo 07).

Foram apresentadas algumas respostas mais desenvolvidas, elaboradas historicamente e com uma análise interpretativa de alguns aspetos observados, tendo neste caso sido enquadradas dentro de um nível **Histórico**. Nele enquadrámos os grupos que efetuaram uma análise interpretativa de alguns aspetos observados. Vejamos exemplos:

Viviam de muito luxo, com muitos criados o olhar dos novos mais ricos é frio para mostrar superioridade aos nobres mais pobres. Os casamentos nobres eram negócios para aumentar ou adquirir mais poder por isso o comportamento dos noivos era esquisito pois não se conheciam (grupo 11).

Como podemos ver, este grupo acaba por atribuir uma explicação para a frieza do grupo dominante observada e sentida ao longo deste *frame*, criando uma hierarquia dentro da nobreza através de um comportamento que desenvolvem. Ao mesmo tempo, considera que o ritual de casamento da nobreza acaba por ter um valor económico e não afetivo. Podemos especular em torno da questão de ‘ser esquisito’ pois os alunos podem considerar que, à luz dos padrões atuais, o casamento deveria pressupor a questão afetiva em detrimento da económica. Por outro lado, outro grupo acaba por atribuir o significado de alguns comportamentos à questão do poder e de demonstração do mesmo:

Nesta época, a corte francesa vivia de luxo, espetáculo e ostentação, onde o rei fazia grandes caçadas à volta do Palácio de Versalhes onde existiam vários bosques. Faziam grandes banquetes e festas e queriam principalmente transmitir uma imagem de riqueza e poder (grupo 09)

Outras respostas acabam por demonstrar uma maior sensibilidade na análise dos comportamentos em que os alunos apresentam a sua própria opinião acerca desses mesmos comportamentos, sendo inseridas na subcategoria **Inferencial**, como podemos ver de seguida:

Não acho que seja o modo de vida certa, eles tinham uma vida bastante luxuosa e de ostentação. Participavam em muitas festas e nos casamentos, também participavam. Como tinham uma vida de ostentação não faziam nada e tinham a vida feita enquanto que o povo vivia à custa do trabalho. Para mim, esta vida na corte servia para impressionar o povo (grupo 05).

Neste caso, os alunos partiram de alguma da informação que selecionaram acerca dos comportamentos e classificaram de errado o modo de vida da nobreza e inferiram acerca do modo de vida do povo ‘*o povo vivia à custa do trabalho*’, e dos objetivos que estariam por detrás do modo de vida da corte ‘*esta vida na corte servia para impressionar o povo*’.

Analisando este primeiro exercício, depreendemos que de uma maneira geral os grupos realizaram observações de detalhes que constavam ao longo do *frame*, apesar de alguns deles terem realizado o exercício de forma mais simplista. Este facto leva-nos a supor que para além de motivador, o filme *Marie Antoinette*, apresenta linguagens entendíveis e compreensíveis pelos alunos deste nível de ensino, sobretudo naquelas linguagens que se podem considerar mais objetivas. À luz da questão de investigação, «*que narrativas históricas fazem os alunos da linguagem cinematográfica?*», concluímos que nesta ficha, a maioria dos grupos desenvolveram uma narrativa histórica, a partir do recurso utilizado, como podemos verificar no gráfico 4. Inclusivamente a frequência de respostas ao nível de inferência (mais evoluído) que foi alcançado está próxima da frequência das respostas de senso comum, demonstrando que dentro do conjunto turma, a visualização do *frame* e a proposta de trabalho contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo ao nível do contexto da situação e da influência nas atitudes e comportamentos humanos.

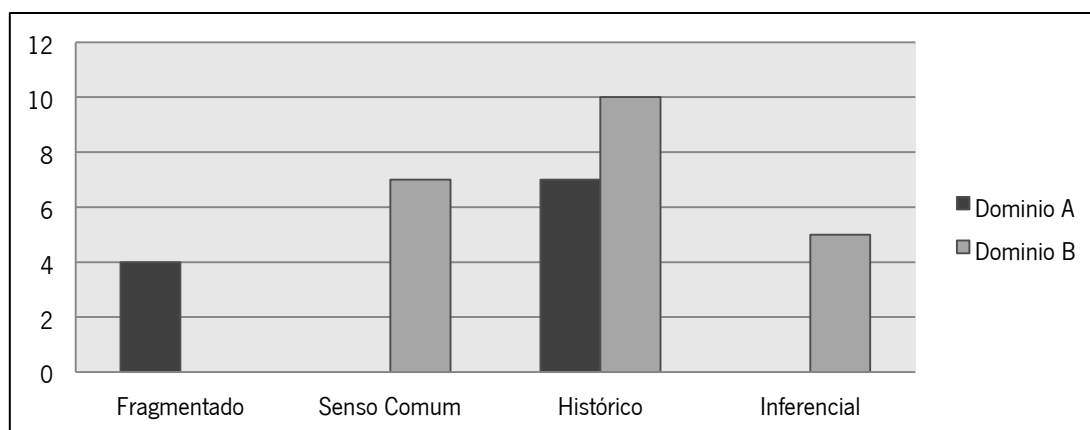


Gráfico 4 - Frequência de respostas dos alunos na Observação de Detalhes

Fonte: Elaboração própria

2.2 Proposta de Trabalho nº 2 (Ficha II)

O trabalho desenvolvido após a visualização do segundo *frame* pretendia que os alunos realizassem problematizações na relação entre o passado e o presente. Sendo assim, a ficha II continha três questões. A primeira questão solicitava aos alunos a realização de observações de alguns detalhes, constituindo-se como uma questão introdutória da problematização que se pretendia efetuar. Os alunos deveriam focalizar algumas das observações que realizaram e fazer uma sistematização das mesmas. Entendemos não analisar detalhadamente estas respostas porque, de um modo geral, nesta primeira questão os alunos responderam de um modo satisfatório, efetuando uma inferência pelo quotidiano e pelas diferenças atuais. O grupo 03, por exemplo, demonstrou aperceber-se da situação económica do povo, sugerindo que não teria “dinheiro para comprar os produtos”, como podemos ver:

Não mas os pobres ou o povo não teriam dinheiro para comprar esses produtos (grupo 03).

As questões 2 e 3 focalizavam-se na problematização entre o passado e o presente, com um elemento ficcional colocado pela autora neste *frame*. É precisamente através deste elemento de detalhe ficcional que se pretendia que os alunos problematizassem. Desta forma, as respostas foram classificadas segundo o esquema apresentado na figura 2:

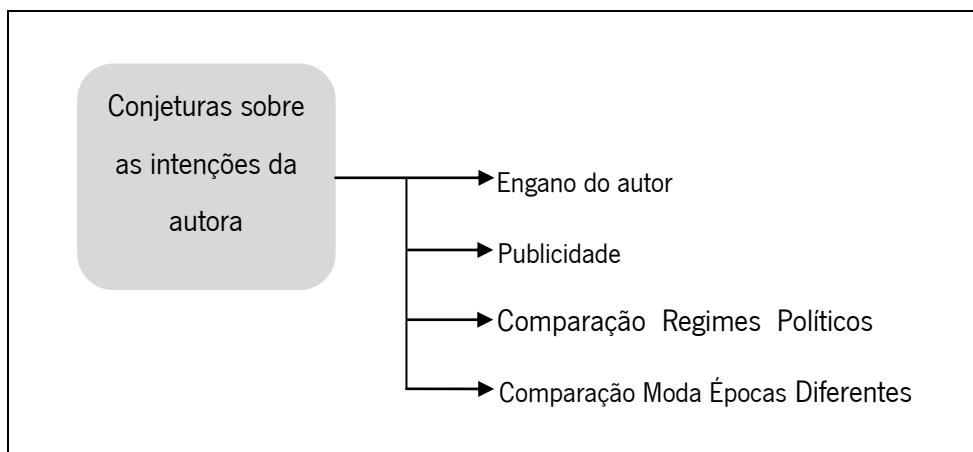


Figura 2: Classificação Problematização Passado/Presente

Fonte: Elaboração própria

Organizando as categorias a partir de um nível mais básico, onde a problematização não é realizada, vamos evoluindo em ordem a um maior grau de elaboração que as respostas apresentam. Desta forma, a categoria **Engano do autor**, refere-se à/s respostas dos alunos que não depreendem a existência de qualquer tipo de linguagem subjacente ao detalhe apontado, encarando de forma simplista a existência do mesmo, como podemos ver de seguida:

Foi um engano da produção pois naqueles tempos não se usava sapatilhas (grupo 11).

A categoria **Publicidade**, não apresenta uma problematização mas, no entanto, aponta para uma intenção da autora, subentendendo-se que os alunos compreendem a existência de uma linguagem intencional subjacente ao objeto. Só um grupo se insere nesta categoria, e devemos referir que, apresenta uma listagem de possibilidades e não uma narrativa. Vejamos o exemplo:

Podia ser para fazer publicidade; Para enganar as pessoas para os obrigar a pensar; Ou porque o filme é atual; Ou então o filme é mal feito (grupo 1).

A categoria **Comparação da Moda em Épocas Diferentes** refere-se às respostas que fazem uma conjectura passado/presente em relação aos factos/objetos apresentados. No entanto, na sua análise não efetuam referência ao estrato social retratado. Vejamos alguns exemplos:

Na atualidade é usual usarmos sapatilhas, pois toda a juventude as usa. Naquela época passava-se o mesmo: era habitual usarem-se os sapatos de salto alto. Tudo depende da época em que vivemos (grupo 02).

Dentro desta categoria, destacam-se as respostas de dois grupos por considerarem períodos diferentes e, ao mesmo tempo, referiram a influência de uma época passada na outra,

PARTE B – ANÁLISE DE DADOS

atual. Deste modo, os alunos entendem que um tempo passado influencia um período subsequente (embora em conjeturas eventualmente de sentido alternativo). Vejamos os exemplos:

Nós pensamos que o motivo pelo qual as sapatilhas estão no meio dos sapatos da época será porque o nosso estilo de hoje em dia tem, provavelmente, influências da época (grupo 08).

Para comparar o calçado da época com o calçado atual e para mostrar como o calçado mostrava uma imagem de luxo, mostra como o calçado evoluiu desde essa época até agora (grupo 05).

Por fim, a última categoria, **Comparação de Regimes Políticos**, considera a existência de uma diferença entre os sistemas políticos Monarquia e República, servindo-se de um tempo passado para exemplificar um sistema político no presente e suas manifestações sociais (in)diferenciadas como podemos ver de seguida:

Porque o filme é atual e para dar uma noção da atualidade do que acontece nos países onde ainda existe reis (grupo 07).

O desenvolvimento desta atividade tinha como objetivo a problematização passado/presente com da interpretação de um elemento atual (sapatilhas *All star*) num filme de época, do século XVIII. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem uma narrativa em torno das intenções da realizadora, levando-os a compreender a existência de uma linguagem no filme de cariz interpretativo, com uma mensagem não observável de modo direto. Desta forma, analisando a frequência das respostas dos alunos que constam no gráfico 5, verifica-se que a maioria dos grupos problematiza em torno da Comparação entre a Moda em Épocas Diferentes, realizando narrativas simplistas, muito próximas da interpretação daquilo que é observável.

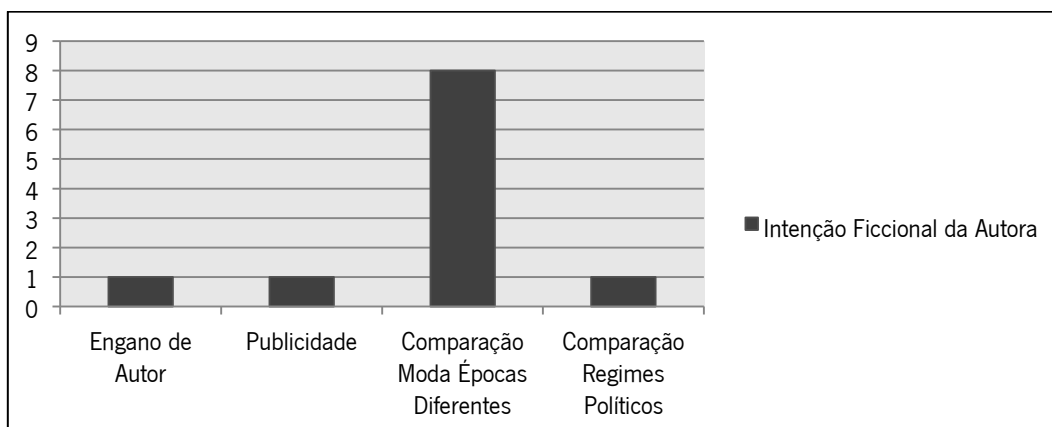


Gráfico 5: Frequências das respostas dos alunos na Problematização Passado/Presente

Fonte: Elaboração própria

Constata-se que os alunos identificam que existem elementos de épocas diferentes, sem que consigam problematizar em torno das intenções da autora e, conseqüentemente, efetuar uma comparação social a partir dos símbolos dos diferentes tempos históricos. A frequência de respostas das restantes categorias acaba por ser pouco significativa no contexto geral da análise, constituindo-se como interpretações fragmentadas da interpretação de toda a turma.

2.3 Proposta de Trabalho nº 3 (Ficha III)

A terceira proposta de trabalho pretendia que os alunos desenvolvessem um trabalho mais elaborado, em que deveriam conjugar a informação disponibilizada pelo *frame* com todos os dados já selecionados nas visualizações anteriores. Neste momento pretendia-se que os alunos encerrassem as suas narrativas com o desenvolvimento de uma atividade, em que nos dois primeiros grupos de questões efetuariam uma interpretação da fonte e, no terceiro e último grupo, uma narrativa histórica inferencial. Deste modo, para a análise das respostas dos alunos relativas à interpretação das fontes elaborámos uma estrutura com três categorias, como podemos ver na figura 3.

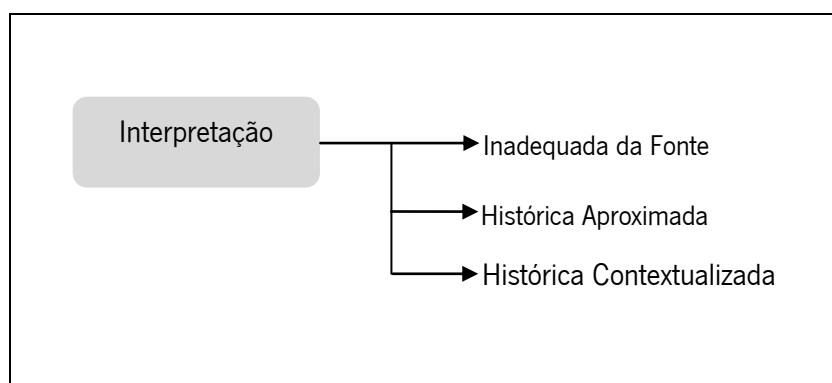


Figura 3: Classificação da Interpretação da Fonte

Fonte: Elaboração própria

Com o primeiro grupo de questões, pretendíamos que os alunos selecionassem elementos fornecidos pela fonte que levaram à crise económica da França, algumas das soluções encontradas e a/s classe/s social/ais que mais sofreram com essas mesmas dificuldades económicas.

A categoria **Interpretação Inadequada da Fonte** corresponde às respostas que, no conjunto das três questões, se apresentaram fragmentadas, com imprecisões e que não desenvolveram uma narrativa adequada, como podemos ver de seguida:

1- Havia crise, o rei preocupou-se mais com luxo, não queria saber do povo (grupo 01).

PARTE B – ANÁLISE DE DADOS

2- A rainha imigra para a Suíça, se não ela seria morta pelo povo (grupo 06).

3- A nobreza. Porque eram a classe que tinha mais riqueza, mais luxo (grupo 01).

Na categoria **Interpretação Histórica Aproximada**, englobamos as respostas dos grupos que, no conjunto das questões, apresentam uma construção narrativa pouco desenvolvida, contém algumas imprecisões, interpretações errôneas e recolha parcial de informação. Vejamos exemplos:

1- Má administração do império Francês: gastavam todo o dinheiro em luxo, ostentação e comida (grupo 07).

2- A solução foi partirem para a Suíça, pois lá era mais seguro e deixar que os franceses invadissem o Palácio de Versalhes (grupo 10).

3- Foi o povo, pois enquanto a família real vivia do luxo e ostentação, o povo vivia miseravelmente para pagar os gastos dos reis (grupo 08).

A categoria **Interpretação Histórica Contextualizada** engloba as respostas de grupos que, no conjunto das três questões, apresentam uma narrativa adequada, tendo em conta o contexto da época, de forma desenvolvida e coerente. Consideramos como válida e completa a informação que estes alunos identificaram. Vejamos exemplos:

1-Foram a ajuda Francesa na guerra da América contra a Inglaterra e os elevados gastos da rainha (grupo 05).

2- A solução encontrada foi aumentar os impostos, causando o descontentamento do povo (grupo 04).

3- Foi o povo porque não tinham quaisquer tipo de direitos e eram os únicos que pagavam impostos (grupo 09).

Com as questões do segundo grupo pretendia-se que os alunos interpretassem a informação disponibilizada pelo *frame*, sobre a mudança de regime, com a queda da nobreza e ascensão do povo (burguesia) ao poder. Atendendo à mesma categorização referida na figura 3, entendemos considerar como **Interpretação Inadequada da Fonte** as respostas que apresentam uma breve narrativa desconecta, com interpretações vagas ou confusas da fonte.

1 - Este ato foi como uma despedida de que se ia embora (grupo 10).

2- Sim porque a França teve uma crise grave (grupo 01).

3- Claro que sim, pois como já tínhamos referido nas questões anteriores, a rainha fez elevados gastos (grupo 10).

As respostas caracterizadas como **Interpretação Histórica Aproximada** apresentam uma narrativa pouco interpretativa, sucinta e desconecta, como podemos ver de seguida:

1-A sua entrega ao povo (grupo 02).

2- Sim pois a rainha em vez de ajudar o povo não lhes dava nada pois gastava e gastava quando o povo sofria fome e pobreza (grupo 05).

3- Sim, porque ao longo do filme são demonstradas varias formas de como a rainha esbanjava o dinheiro e algumas manifestações (grupo 11).

Como podemos ver pelos exemplos apresentados, os alunos inserem alguns conceitos que podemos considerar válidos mas, no entanto, não constroem uma narrativa coerente com eles, o que acaba por indiciar um uso básico de apenas alguma informação, motivado, talvez pela dificuldade de inferir a partir de um conjunto de fontes ou de uma síntese escrita.

Ao nível de **Interpretação Histórica Contextualizada**, os alunos responderam de uma forma que consideramos adequada, coerente, desenvolvida e completa. Vejamos exemplos:

1-Que ela respeitava o povo que naquele momento tinha mais poder que ela (grupo 04).

2- Sim porque o povo era a única classe que pagava impostos, e recebiam menos dinheiro, enquanto os nobres e o clero ocupavam grandes cargos e não pagavam impostos e viviam do luxo e ostentação (grupo 07).

3- Sim, porque com a crise económica provocada pela família real e com a ajuda à América, pondo em causa a vida de alguns franceses, levaram a que o povo cada vez mais se revoltasse (grupo 08).

As respostas apresentadas demonstram que os alunos não se limitaram a efetuar uma análise superficial dos acontecimentos. As narrativas produzidas foram enquadradas nos contextos sociais e políticos da altura, como podemos ver no exemplo da questão 2, em que os alunos justificam o direito de revolta do povo ao apresentar o quadro político de então, interpretando a fonte de forma contextualizada historicamente.

Com o desenvolvimento desta atividade pretendia-se, também, analisar o modo como os alunos interpretavam a fonte apresentada e a narrativa que desenvolviam. Desta forma, observou-se que, nos dois grupos de questões a maioria das narrativas produzidas apresentam alguns problemas, sendo pouco consistentes, desenvolvidas e com incorreções. Como podemos ver no gráfico 6, com uma frequência global de respostas que se situam mais narrativas que consideramos de menor qualidade, a nível da fonte poderá ter suscitado para uma parte dos alunos alguns problemas interpretativos, nomeadamente a duração deste *frame* que poderá ter

contribuído para uma menor atenção de alguns alunos. Em simultâneo, verifica-se um número considerável (perto dos 50%) de alunos que apresentam narrativas que realizam interpretações históricas contextualizadas, demonstrando que a informação apresentada é entendível e passível de interpretações adequadas.

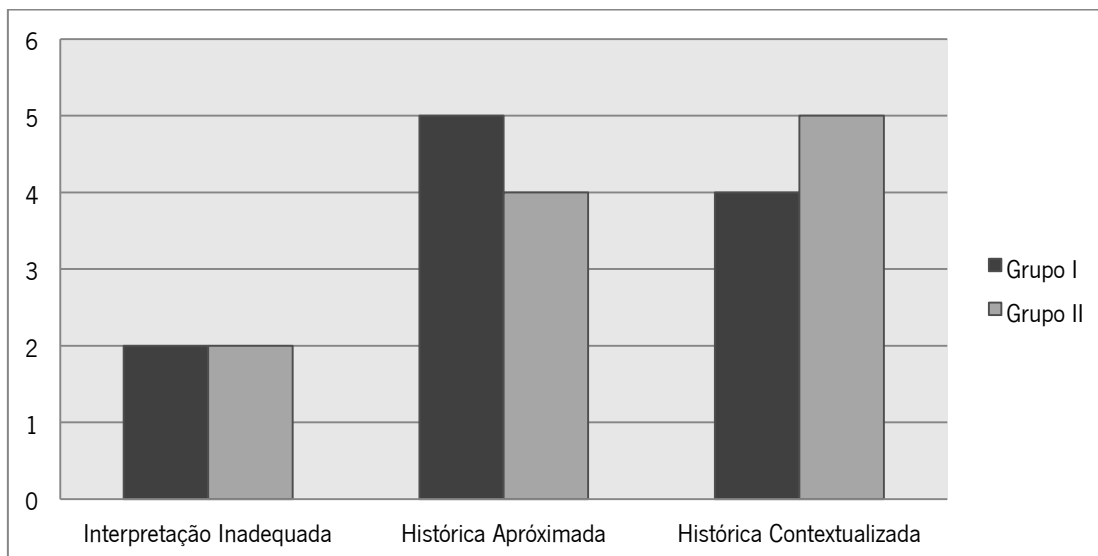


Gráfico 6: Frequência das Respostas dos Alunos na Interpretação da Fonte

Fonte: Elaboração própria

No terceiro grupo desta ficha III, procurou-se explorar o conceito de consciência histórica atrás discutido em relação aos jovens. De acordo com Barca & Magalhães (2005, p.66), o filósofo alemão Rüsen “discute a relevância da História em termos de orientação temporal das pessoas no seu quotidiano (...) a consciência histórica corresponderá assim à operacionalização do conhecimento histórico na vida prática”. A aplicação dos conhecimentos históricos na vida prática, neste projeto, pressupõe que os alunos estabeleçam a comparação entre sociedades, a francesa do final do século XVIII e a atual, procurando entender as diferenças existentes e principalmente as semelhanças. Deste modo, adotamos a matriz tipológica que indica quatro princípios de identificação temporal sugeridas por Rüsen (1993) in Barca & Magalhães (2005, p.66), referidos anteriormente¹¹ (Consciência Tradicional; Consciência Exemplar; Consciência Crítica; Consciência Genética). Assim sendo, vejamos exemplos de orientações temporais classificadas como

Consciência Tradicional:

Na atualidade a sociedade não está tão dividida, já não tem poder absoluto, nestes não são tão trabalhados, há menos banquetes. Estamos em decadência económica (grupo 10).

¹¹ Veja-se página 17 deste estudo

Dantes o rei ao gastar o dinheiro prejudicava a todos do povo e agora ao gastarmos prejudicamo-nos a nós. Dantes preocupavam-se mais com o luxo e agora não (grupo 11).

Podemos verificar nestes casos que os grupos efetuam uma comparação estanque entre os tempos históricos, não encontrando situações sociais que apresentem semelhanças. Inclusivamente podemos questionar a conceção do presente dos alunos, que tende a uniformizar as classes sociais ao não prever a existência de classes sociais mais altas ou mais baixas na atualidade, uma vez que atribuem as mesmas consequências para todos, como demonstra o grupo 11.

Vejamos agora exemplos de orientações temporais classificadas como **Consciência Exemplar**:

A sociedade moderna não tem o rei, não é uma monarquia, não está tripartida em ordens apesar de uns terem mais importância que os outros, todos pagam impostos, todos tem os mesmos direitos e todos têm o direito de voto não sendo o rei a tomar todas as decisões que lhe convém (grupo 04).

A sociedade no filme representa uma sociedade tripartida e hierarquizada com o poder absoluto do rei. Também havia mais riqueza, luxo e ostentações. A sociedade atual representa uma sociedade em que os direitos e obrigações são iguais para toda a população. Na sociedade atual está-se a ultrapassar uma grande crise em todos os países do mundo (grupo 07).

Como podemos ver, estes grupos acabam por utilizar o tempo passado para fazer sobressair as virtudes do tempo presente, efetuando comparações entre os padrões culturais e sociais dos diferentes tempos, realçando as vantagens do tempo presente, em oposição a um passado injusto e discriminatório.

Só uma narrativa se apresenta como exemplo de **Consciência Crítica**, em termos de orientação temporal. Vejamos o exemplo:

Naquele tempo, havia muita pobreza e descontentamento e assim havia uma crise mas agora também pode haver crise mas ninguém pode entrar ou assaltar as casas dos outros só por haver crise (grupo 03).

Como se verifica, o grupo comenta o tempo presente sem efetuar uma relação com o passado, ao nível das diferenças ou semelhanças ou da influência do passado no presente, acabando a análise por tornar os tempos estantes e não relacionados.

Por fim, vejamos o exemplo de uma orientação de **Consciência Genética**:

Apesar de muito tempo se ter passado continuamos muito semelhantes. Antes, a população dividia-se em classes (povo, burguesia, nobreza, clero), atualmente também (classe baixa, classe média, classe média-alta, classe alta). França passava por uma crise tal como Portugal passa atualmente (grupo 02).

Neste exemplo podemos verificar a comparação entre o tempo passado e presente, onde se identificam as suas semelhanças e, ao mesmo tempo, preveem uma evolução dos padrões de orientação temporal, ao colocar no mesmo pé de igualdade a estratificação social do passado e do presente. Para uma breve síntese de teor quantitativo, apresentamos no gráfico 7 a distribuição da frequência das ideias de Consciência histórica manifestadas pelos alunos.

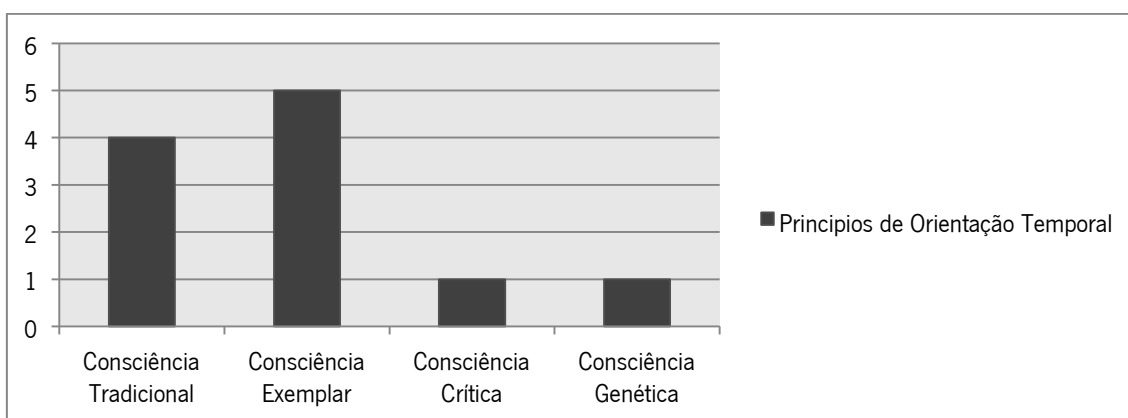


Gráfico 7: Frequência de respostas dos alunos enquanto indícios de tipos de Consciência Histórica

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 7, a maioria dos grupos apresentam uma orientação temporal que se aproxima da Consciência Exemplar e Consciência Tradicional segundo Rüsen, podendo considerar-se uma associação entre a História e o tempo presente em termos de continuidade ou lições da História. Por oposição, alunos demonstraram não associar o presente à História, desvalorizando uma relação uma relação entre os tempos históricos, tratando-os como elementos estanques, não conectados entre eles. Outros alunos, (grupo 2) apesar de encontrarem semelhanças entre situações do passado e do presente, estabelecem um diálogo entre tempos, reconhecendo semelhanças como também especificidades “(Antes... povo, burguesia, nobreza, clero) atualmente também (classe baixa, classe média, classe média-alta, classe alta)”.

PARTE – C

PARTE C

CAPÍTULO I – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

1.1 CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE GEOGRAFIA

A turma do 11 ano é composta por um total de 25 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 9 do sexo feminino e apresentando uma média de idades de 16 anos. No entanto, a aula de Geografia é frequentada somente por 18 alunos (7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), por ser uma disciplina de opção em que os restantes elementos optaram pela disciplina de História¹².

De acordo com o gráfico 8, constata-se que as expectativas escolares dos alunos são elevadas, pois uma clara maioria pretende frequentar o ensino superior e, desse grupo, perto de 50% pretende mesmo obter uma pós-graduação.

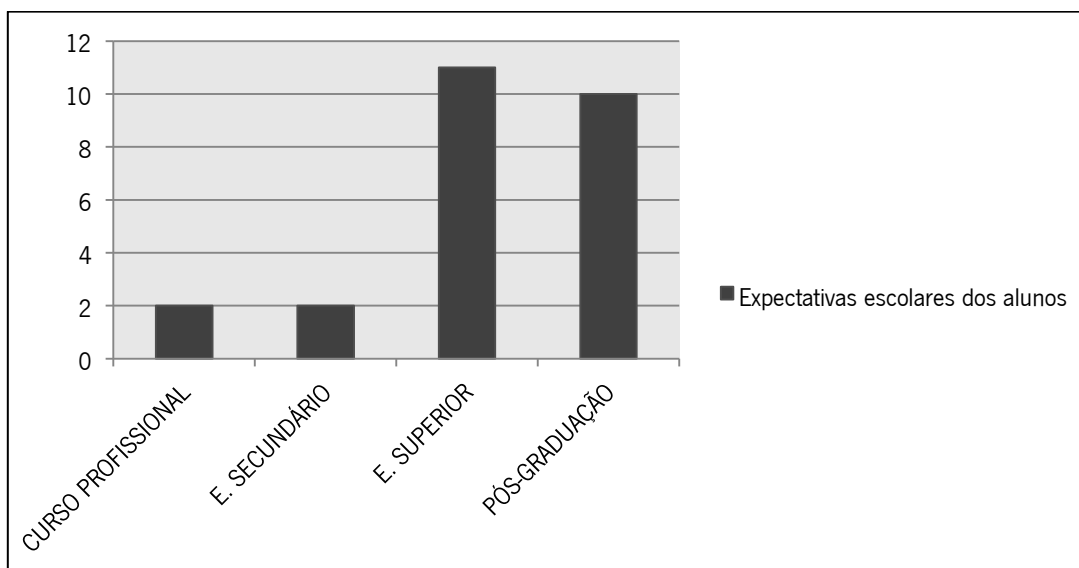


Gráfico 8: Expectativas Escolares dos Alunos

Fonte dos Dados: Plano Curricular de Turma

Do contexto sociocultural dos pais, referimos que duas mães se encontram em situação de desemprego e no que diz respeito às suas habilitações, a maioria dos pais tem habilitações iguais ou inferiores ao 3º ciclo, como se constata no gráfico 9. Um número significativo de pais

¹² Apesar do projeto de intervenção só se efetuar com 18 alunos, algumas caracterizações serão efetuadas no conjunto dos 25 alunos (Expectativas escolares e habilitações dos pais), por não nos ser possível atribuir alguns dados aos alunos correspondentes.

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

tem habilitações ao nível do ensino secundário e em menor número são os que tem habilitações ao nível da licenciatura ou pós-graduação. Esta turma apresenta indicadores socioeconómicos de cariz médio/médio baixo.

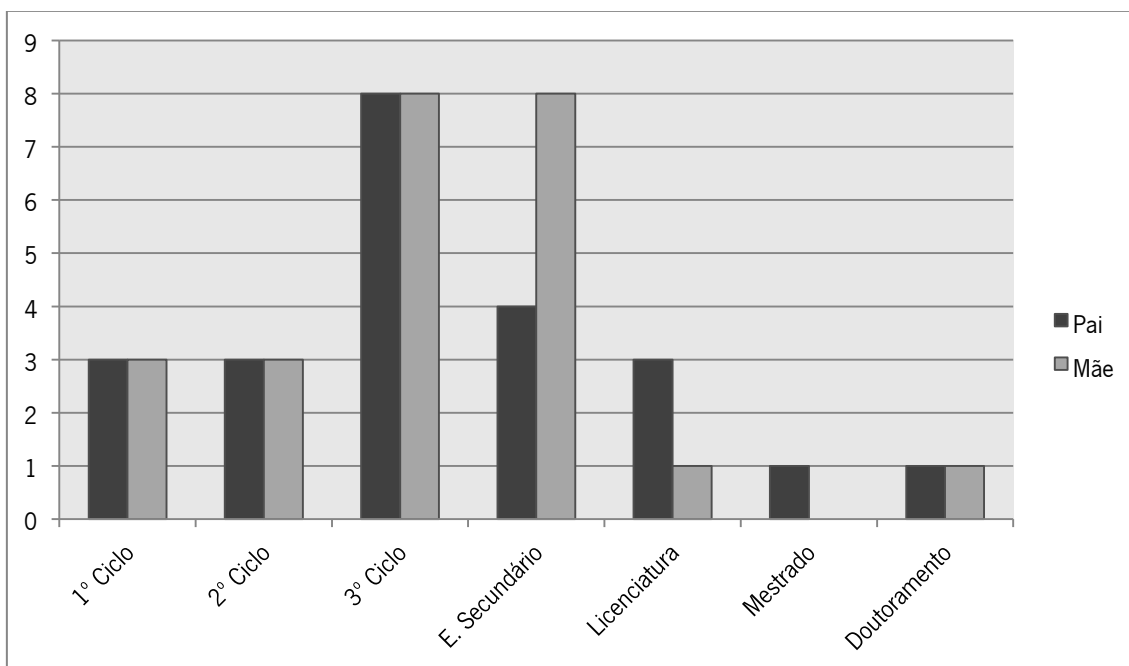


Gráfico 9: Escolaridade Parental

Fonte dos Dados: Plano Curricular de Turma

No desenvolvimento da unidade curricular de observação de contextos, o trabalho desenvolvido no 1º semestre, sugere que a turma se apresenta pouco interveniente na aula, sendo necessário apelar à participação dos alunos. Verifica-se que um grupo restrito de alunos realiza intervenções de qualidade e colocam dúvidas pertinentes, enriquecendo a aula e promovendo um bom diálogo vertical e horizontal entre todos. Por outro lado, os restantes alunos, que constituem a maioria, denotam desinteresse pela aula, sendo pouco intervenientes e com participações com pouca qualidade. Este grupo de alunos necessita da ação do professor, na solicitação da sua participação e na realização de tarefas para estimular o interesse pela aprendizagem. A atenção dos alunos varia em função do interesse que os temas lecionados lhes desperta. Ao nível do comportamento, a turma não apresenta qualquer tipo de problema, sendo respeitadores das determinações do professor e na forma como se relacionam.

De acordo com o relatório de autoavaliação da escola no ano letivo de 2010-2011, a turma no ano anterior, apresentou uma média de classificações positivas, de 84,42%.

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

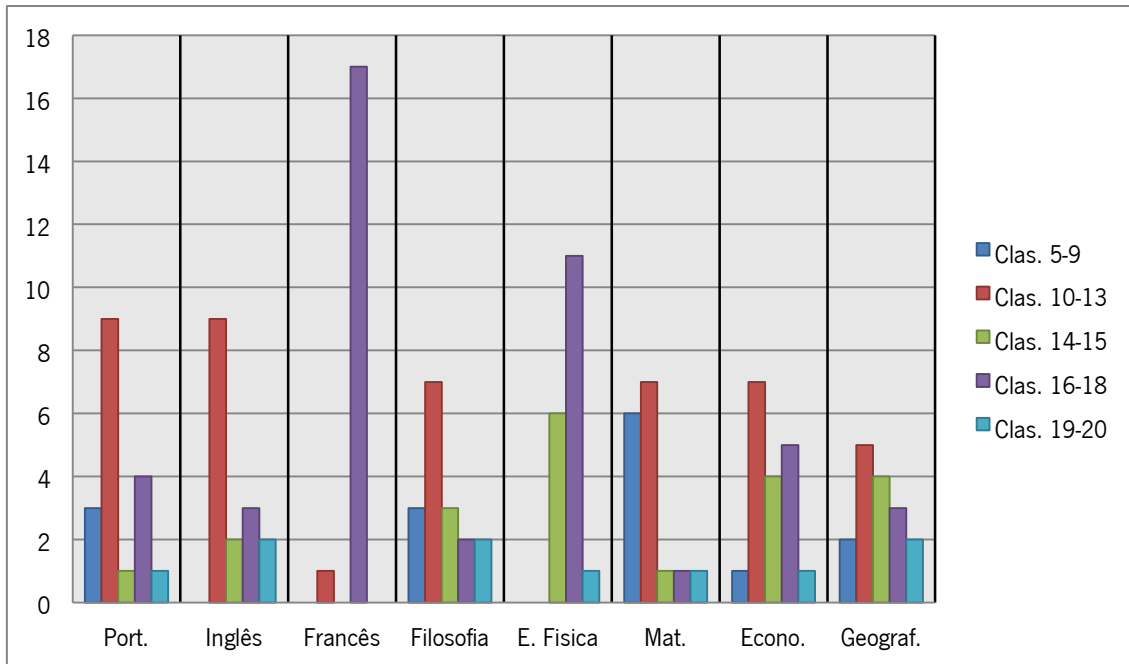


Gráfico 10: Desempenho escolar dos alunos da turma de Geografia

Fonte dos Dados: Plano Curricular de Turma

Como podemos constatar no gráfico 10, os resultados obtidos no final do 11 ano foram positivos. Na globalidade das disciplinas, os alunos que participaram neste projeto obtiveram classificações que se situam maioritariamente entre os 10 e os 13 valores. Destaca-se a Matemática com o maior número de classificações negativas, e o francês pelo facto de todos os alunos terem positiva, com a maioria das notas situadas entre os 16 e os 18 valores.

No caso da Geografia, as classificações acabam por ser mais homogêneas, com um maior número de alunos a terem notas superiores a 13; no entanto é no nível de 10 a 13 valores que temos uma maior frequência de resultados.

De acordo com nossa observação das aulas, e efetuando uma comparação com as classificações finais, o grupo de alunos que demonstraram menor motivação acabaram por ter notas que se situam entre os 10 e os 13 valores e notas negativas na globalidade das disciplinas. Este facto demonstra que uma parte significativa da turma pertence a este grupo, existindo somente alguns alunos que tem notas de maior qualidade. Ao nível da Geografia este facto não é tão visível, podendo dever-se a uma maior motivação, interesse ou maior facilidade dos conteúdos tratados pela Geografia. Também devemos atender à situação desta disciplina, conjuntamente com economia, ter um exame nacional no final do ano, ao contrário das restantes, o pode ter contribuído para o desenvolvimento de um maior trabalho por parte dos alunos ao longo do ano.

1.2 CONTEÚDOS A ABORDAR NA AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

O Programa Nacional de Geografia A (2011, p.10), doravante P.N.G. A, no ensino secundário prevê que os conteúdos a abordar no 10º e 11º ano, se centrem em Portugal, devendo a sua escala de análise ser alargada à União Europeia, principalmente no 11º ano. Neste sentido destacamos, no âmbito deste projeto, como objetivos gerais da disciplina o “interesse pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-se à valorização do património natural e cultural” (P.N.G. A, 2011, p.10), que no caso, se apresenta como uma dicotomia entre a aposta em novos investimentos económicos para a região de Trás-os-Montes e a qualidade de vida das populações e preservação patrimonial. Refere-se igualmente a “participação através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais” (P.N.G. A, 2011, p.10), que, com a problematização de questões relacionadas com o desenvolvimento territorial se solicita um pensamento crítico dos alunos para a apresentação de soluções a alguns problemas colocados.

O ponto 4 do P.N.G. A (2011) refere-se à população, como se movimenta e comunica, para que no seu ponto 4.1 se trate da diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes. Deste modo, na aula de implementação do projeto, lecionamos as redes de transporte, a rede ferroviária em concreto, pretendendo-se desenvolver as competências previstas na planificação anual da escola para este ponto do programa, a saber: Relacionar o desenvolvimento dos transportes e comunicações com a dinamização das atividades económicas; Conhecer a distribuição espacial das redes de transporte nacionais; Reconhecer os efeitos dos transportes e das telecomunicações na qualidade de vida da população e na organização do território. Na aula de Intervenção Pedagógica foram trabalhados os conceitos: Meio de Transporte; Modo de transporte; Política Geral de Transportes.

Devemos referir que nas duas aulas anteriores foram lecionados os diferentes Modos de Transporte, com a apresentação das especificidades, das vantagens e desvantagens de cada um deles, assim como a complementaridade existente entre cada um deles. De entre as várias redes de transporte existentes, nesta aula, lecionamos a Rede Ferroviária Nacional, e para o desenvolvimento das competências anteriormente referidas trabalhamos a questão do encerramento de linhas de caminho de ferro e as consequências que daí advêm para a

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

população e para o desenvolvimento do território. Incidimos a nossa aula na dicotomia existente entre o 'suposto' desenvolvimento económico promovido pela construção de uma barragem que obriga ao encerramento de uma linha férrea e o crescente isolamento da população. Nesta problematização, solicitámos aos alunos a descrição de alguns espaços e a apresentação das suas opiniões e soluções para alguns problemas apresentados, baseadas em argumentos da população local, de agentes políticos nacionais e de entidades suíças, apresentados em excertos do filme.

Para a leção destes conteúdos através do cinema, utilizamos um filme de documentário realizado por Jorge Pelicano (2010) que se chama *Pare, Escute, Olhe*, que apresenta uma perspetiva das consequências que o encerramento da linha de comboio do Tua tem para a população que a utiliza. Este filme apresenta uma narrativa que procura descrever as implicações que tem para a população, sobretudo a envelhecida, o encerramento da linha férrea em virtude da construção da barragem do Baixo Sabor e as dinâmicas económicas e populacionais daí decorrentes.

Trata-se de um filme que procura alertar para a desertificação humana e atraso de um território, promovido por políticas de 'desenvolvimento' que acabam por não favorecer os residentes locais, mas sim empresas e indivíduos que têm pouca ligação com esse mesmo território.

1.3 O FILME *PARE, ESCUTE, OLHE* COMO RECURSO PARA A AULA DE GEOGRAFIA¹³

O filme *Pare, Escute, Olhe* foi realizado por Jorge Pelicano, repórter de imagem *freelancer* da televisão SIC, fez a sua formação no Instituto Politécnico da Guarda, licenciando-se em Comunicação e Relações Públicas. Iniciou a sua atividade como realizador em 2001, tendo terminado o seu primeiro filme de documentário, *Aqui Há Pastores*, em 2006, participando desde logo em diversos festivais nacionais e internacionais, onde venceu vários prémios. O seu segundo filme de documentário *Pare, Escute, Olhe* é lançado em 2010, vence igualmente vários prémios de que se destaca Melhor Documentário Português 2009, Grande Prémio do Ambiente, Melhor Documentário Português – Caminhos do Cinema Português 2010.

¹³ As citações que se apresentam neste ponto foram recolhidas nas entrevistas que constam nos extras do filme, sendo opiniões expressas oralmente e fielmente reproduzidas. Sendo assim, o discurso aqui reproduzido poderá em alguns momentos não ser o mais coerente ou correto

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

Com este segundo filme, o realizador pretende mostrar o desaparecimento da linha do Tua, em consequência de diversas decisões políticas tomadas ao longo destas últimas décadas, que em seu entender penalizaram o interior do país

(...) a parte Bragança Mirandela, essa parte para mim significa morte e o abandono, foi o abandono que eu encontrei, estas estações em que havia vida anteriormente agora significa a morte. Era importante mostrar que aquela medida política de encerramento da linha deu nisto e isto no fundo é o retrato de Trás-os-Montes atualmente que é vítima das promessas incumpridas por parte do poder político (Pelicano, 2010).

Este filme exprime naturalmente as convicções do autor, o que poderá limitar uma observação mais abrangente desta problemática. No entanto, como é referido por Silva¹⁴(2010)

no início éramos mais neutros nem sequer éramos parciais ou militantes, porque na altura não conhecíamos totalmente a vida destas pessoas, as necessidades, e passado um ano e meio depois de estarmos no terreno começamos a perceber que de facto a falta de transportes ia provocar mais impactos que a construção de uma barragem.

O resultado da medida política de encerramento do troço de Mirandela – Bragança, tornou-se patente no abandono das estações e, principalmente, no crescente despovoamento das aldeias, levando o realizador a optar pelo retratar da parte da linha que ainda estava em funcionamento e, de certo modo, com uma possível 'salvação'. De acordo com Pelicano (2010)

nesta parte desativada Bragança – Mirandela estivemos a gravar um ano, mas neste troço desativado não encontramos as verdadeiras histórias, as pessoas contavam-nos as histórias do passado o saudosismo do comboio, mas eu não queria fazer um filme do antigamente e de facto onde encontrei as verdadeiras histórias foi aqui na estação da Ribeirinha.

Através do retrato da vidas das pessoas que utilizavam a linha, o realizador narrou os impactes negativos que o encerramento da linha teriam para a população e, ao mesmo tempo, procurou apontar algumas soluções para o problema.

1.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA AULA DE GEOGRAFIA

1.4.1 ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Ao contrário do sucedido com a implementação do projeto na aula de História, no caso da Geografia consideramos ser dispensável a realização de um teste piloto. As questões que

¹⁴ Rosa Teixeira da Silva – Assistente de realização

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

formulamos não levantaram dúvidas quanto a sua compreensão, ainda mais pelo facto de se tratar de uma turma do 11º ano.

A implementação do estudo decorreu em duas aulas de 90 minutos. Foram visualizados 3 *frames* de acordo com as orientações de um guião de visualização. Após a visualização de cada um deles os alunos em grupos de pares construíram as suas narrativas sob a forma de fichas de trabalho.

1.4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO: instrumentos e procedimentos

A implementação do projeto ocorreu em dois dias, no dia 15 e dia 16 de março de 2012, em aulas de noventa minutos. A primeira aula teve início com a leção da Rede Ferroviária Nacional, a sua extensão, distribuição no território nacional, distribuição das linhas modernizadas e por modernizar, e por último o Plano Diretor da Rede Ferroviária Nacional. Apresentadas as problemáticas inerentes ao transporte ferroviário em Portugal e a sua distribuição pelo território, passámos à problematização da importância da rede ferroviária para as regiões, na dinamização económica e social, ou por oposição, os entraves que a falta da ferrovia provoca para as populações e economias locais e regionais.

Para o estabelecimento da problematização referida, utilizamos o filme *Pare, Escute e Olhe*. Iniciamos este momento da aula com a explicação aos alunos qual era o âmbito deste projeto, os objetivos pretendidos e como se iria desenrolar a sua implementação. Nesta primeira aula foram visionados dois *frames* e realizadas propostas de trabalho no final da visualização de cada uma delas, propostas essas que foram concretizadas em grupos de pares, por ser vantajosa a troca de ideias entre os alunos e pela disposição dos alunos na sala, que, por estarem sentados dois a dois, agiliza a realização das tarefas.

Na aula do dia 16 de março de 2012, também ela uma aula de 90 minutos, os alunos visionaram o terceiro e último *frame* e realizaram a proposta de trabalho final. A opção pela implementação deste projeto em duas aulas, apesar de não ser a solução ideal, pelos aspetos já referidos anteriormente, deveu-se à necessidade de lecionar a distribuição da Rede Ferroviária Nacional e o seu Plano Diretor, por ajudar os alunos a perceber alguma informação transmitida pelo filme. Foi feita a localização da Linha do Tua e indicou-se as opções políticas para o transporte ferroviário em Portugal. Pelo facto apresentado, e pela metodologia adotada, que implica a realização de uma proposta de trabalho no final da visualização de cada *frame*, a implementação do projeto decorreu durante duas aulas de 90 minutos.

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

Para filmes que tem uma duração muito extensa, defendemos como metodologia, a fragmentação do mesmo. Neste caso porém, a duração do segundo *frame* é bastante extensa, cerca de 30 minutos, implicando a ocupação de uma parte significativa da aula, o que dificultou a manutenção da atenção dos alunos. Apesar destes *handicapes*, pensamos que a narrativa produzida é muito rica e essencial para compreender toda a abrangência do filme. Nela se apresentam múltiplas opiniões e argumentos (população local, políticos locais, políticos nacionais, ambientalistas) acerca da construção da barragem em detrimento da existência da linha de comboio ou, pelo contrário, a manutenção da linha e não construção da barragem, possibilitando aos alunos a construção de um quadro geral acerca das vantagens ou desvantagens que uma ou outra solução apresenta. Deste modo, optámos por esta solução, que pensamos não ser a ideal, mas que a especificidade deste filme assim determinou. Assim sendo, passámos à sua implementação, com o visionamento do primeiro *frame*.

1ºFrame (00:00m / 13:00m)

O primeiro *frame* selecionado narra um pouco da história de Trás-os-Montes e do esquecimento político a que tem sido votado nas últimas décadas, com a apresentação de discursos de representantes políticos nacionais, como o ex. Presidente da República Dr. Mário Soares e antigo Primeiro-ministro Prof. Cavaco Silva. Nos discursos, são referidas medidas que intentam a promoção do desenvolvimento da região, associadas aos transportes e ao caminho de ferro.

Apesar dos discursos e intenções políticas de promoção do desenvolvimento regional, o que se verificou foi o oposto, com o crescente despovoamento, envelhecimento da população e o acesso aos transportes cada vez mais dificultado com a quebra das ligações entre aldeias, como é narrado no filme.

O encerramento da linha Mirandela – Bragança, ocorrido em 1992 é retratado como um processo dúbio, com a retirada das locomotivas da estação durante a noite e sem que fossem dadas explicações à população. Também se refere a opinião contrária da população quanto ao encerramento desta linha, com acusações de roubo feitas por populares à empresa CP. A partir da conjugação de informação, como discursos políticos voltados para o desenvolvimento, opiniões da população, ações da CP, o realizador retrata os resultados nefastos para a região que decorreram do encerramento da linha, através da apresentação de factos que contradizem alguns discursos políticos. Esta narrativa termina com a descrição de estações de comboio que

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

serviam a linha de Mirandela até Bragança, como Grijó, Salsedas e Cortiços, a quem o abandono criou espaços de destruição, vandalizados, inseguros e repelentes para a população.

O retrato da população incide na sua franja mais vulnerável, os idosos, que vivem isolados e sem alternativas de transporte, mas que está resignada a este destino, traçado pelas autoridades governativas nacionais.

Deste *frame*, resultam as consequências do encerramento da linha de caminho de ferro e a aposta na rodovia efetuada pelo poder político, que contribuiu para o envelhecimento da população e desertificação da região, causadas pela diminuição da atividade económica e perda de algumas condições básicas de vida dos seus habitantes. Assinala-se, assim, a importância dos transportes para o desenvolvimento dos territórios e na forma como as populações podem encarar o futuro, que no caso apresentado se baseia no descontentamento e na descrença.

Neste momento da aula, pretendemos que os alunos criassem a perceção da importância dos transportes para os territórios, em especial o modo ferroviário, que em Portugal tem sido preterido em favor de outros modos de transporte, supostamente, mais eficazes e eficientes. Simultaneamente, procuramos possibilitar a análise de uma situação concreta, já ocorrida e que pode voltar a acontecer, e que foi tratada nos *frames* seguintes. Assim sendo, no guião de visualização solicitava-se a atenção dos alunos para os seguintes aspetos: *a população que utiliza o transporte ferroviário; os espaços que resultam do encerramento da linha; as consequências que têm para a região o encerramento da linha férrea.*

Após a sua visualização, os alunos realizaram uma proposta de trabalho que procurava caracterizar o resultado do encerramento da linha de caminho de ferro para a região, através das duas questões seguintes:

1. Descrevam alguns dos espaços resultantes do encerramento do troço Bragança – Mirandela de linha de comboio do Tua.
2. Que consequências têm para a região o encerramento da linha férrea?

Nas questões seguintes, procuramos fazer incidir o pensamento dos alunos, nas dificuldades de vida da população após o encerramento da linha, com as seguintes questões:

3. Apontem três motivos para a manutenção em funcionamento da linha férrea.
4. O que pensa a população acerca do encerramento da linha? Qual será o seu futuro?

Neste primeiro momento de trabalho, desenvolvemos uma atividade que consideramos ser mais simples, de análise de informação observável, que possibilita fazer uma chamada de

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

atenção para o problema da falta de transportes e, ao mesmo tempo, motivar os alunos para a temática.

2ºFrame (29:30m / 1:00:25m)

O segundo *frame* selecionado surge no seguimento das consequências negativas que o encerramento do restante troço da linha de comboio trouxe, em virtude da construção da barragem do Baixo Sabor. Nele, são apresentadas opiniões do setor energético nacional, através do presidente da empresa EDP; de políticos locais, como alguns presidentes de autarquias e políticos de âmbito nacional como deputados e o então Primeiro-ministro Eng. José Sócrates; de representantes de associações ambientalistas; e por fim da população local que utiliza o comboio. Este *frame* apresenta diversas perspetivas acerca da necessidade de construção da barragem e o fecho da linha de comboio ou de manter, de certo modo a situação atual, possibilitando a formulação de um amplo quadro de análise.

Aqui, retrata-se a população da região que utiliza o comboio do Tua, como envelhecida, com poucos recursos económicos, desinformada e demonstrando possuir baixa formação escolar. Parece-nos que esta caracterização, para além de se referir à população idosa incide com particular importância numa franja etária acima dos quarenta anos do sexo feminino, por serem muito dependentes deste transporte. Estas mulheres garantem parte da sustentabilidade do lar, por gerirem os seus poucos recursos económicos e trabalharem fora de casa, apesar de demonstrarem possuir baixa formação escolar. Talvez esta baixa formação escolar e algumas questões culturais e sociais impeçam estas mulheres de ter, por exemplo, carta de condução, tornando-as muito vulneráveis à falta do comboio. Trata-se de caracterizar uma população que pretende ter as condições mínimas necessárias à sua sobrevivência no dia a dia.

Apesar de existirem por parte da população opiniões diversas, são retratadas maioritariamente opiniões contrárias ao encerramento da linha, apoiadas por algumas associações ambientalistas, que procuram utilizar a linha de comboio e o serviço que presta às populações, para argumentar contra a construção da barragem e salvaguardar o património natural de toda a região. Por outro lado, alguns poderes políticos e económicos defendem a aposta na construção da barragem, como forma de criar valor económico na região e, conseqüentemente promover o seu desenvolvimento. Em alguns momentos, os discursos políticos são confrontados com informações que os contradizem, denotando claramente a parcialidade do realizador face a este problema. Simultaneamente, também existem alguns

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

políticos que estão contra a construção da barragem e, aqui, o realizador suporta alguns dos seus argumentos com algumas informações.

Para visualizar este *frame*, o guião solicitou aos alunos a atenção para: *os argumentos a favor e os argumentos contra a construção da barragem e conseqüente encerramento da linha de comboio; caracterização da população que utiliza a linha de caminhos de ferro; análise das conseqüências para a população em resultado do encerramento da linha férrea.*

A proposta de trabalho realizada de seguida pretendia que num primeiro grupo de questões os alunos referissem argumentos apresentados a favor e contra o encerramento da linha e ao mesmo tempo caracterizassem a população que a utilizava, através das seguintes questões:

1. Enumerem dois argumentos dados pela população a favor do encerramento da linha e dois contra esse mesmo encerramento.
2. Caracterizem a população utilizadora da linha de ferro (idade, estrato social, entre outros).
3. Seleccionem um dos intervenientes no filme e descrevam a vantagem ou desvantagem que tem para a sua vida o encerramento da linha férrea.

Com este conjunto de questões, procuramos, por um lado, que os alunos estabelecessem uma relação entre a caracterização da população e os argumentos que apresentam, assim como percecionassem as conseqüências para as suas vidas. Por outro lado, tentámos apelar a um lado mais humano na interpretação, procurando colocar os alunos na situação da própria população.

O segundo grupo de questões, pretendia ‘obrigar’ os alunos a fazer opções com base naquilo que haviam visualizado e adotando um posicionamento crítico face aos problemas apresentados. A tomada de decisão por parte dos alunos faz com que eles possam percecionar as conseqüências positivas ou negativas que a sua ação pode ter para a população, sendo esta problematização efetuada, através das seguintes questões:

1. Acham que a linha férrea deve ser mantida em funcionamento? Porquê?
2. De acordo com o que defenderam anteriormente, refiram as conseqüências para a população dessa vossa opinião.

3ºFrame (1:06:45m / 1:19:25m)

Neste terceiro e último *frame*, é apresentada uma solução alternativa, mantendo a linha férrea, e que pode promover o desenvolvimento económico deste território. O turismo é-nos

PARTE C – UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE GEOGRAFIA

retratado como uma solução viável para a região em detrimento da construção da barragem. Com a preservação do património natural e das paisagens, a linha pode servir para a realização de passeios turísticos, e assim, potenciar a dinamização económica destas aldeias. Neste *frame*, o realizador aponta um conjunto de aspetos e opiniões de algumas pessoas, que referem no momento de realização do filme a inviabilidade turística da linha, como a falta de informação e de iniciativa da CP na criação deste produto turístico, falta de vontade política, degradação da linha e estações abandonadas, falta de um suporte turístico complementar à própria linha. No início, apresentam-se imagens de abandono da linha e de desleixo da CP para com ela, para que de seguida se visualize a votação na Assembleia da República da classificação patrimonial da linha, que é um aspeto essencial para a aposta turística.

Em oposição ao que estava a ser feito nesta linha, retrata-se uma situação ocorrida na Suíça, onde as autoridades e a iniciativa privada optaram por dinamizar a atividade turística numa situação semelhante. Curiosamente, deste projeto turístico também faz parte uma importante comunidade portuguesa, composta por pessoas que emigraram para lá na procura de melhores condições de vida. Extrapolando um pouco, podemos pensar que este projeto pode estar a ser dinamizado por pessoas que poderiam estar em Portugal a desenvolver a sua região da mesma forma.

Para a visualização deste *frame*, o guião orientava os alunos para: *a procura de soluções alternativas para o desenvolvimento económico das regiões, coma manutenção da linha férrea; opiniões dos intervenientes em relação às alternativas apresentadas.*

A proposta de trabalho realizada no final da visualização do *frame* tinha como objetivo a problematização da solução turística apresentada através da questão

1- Parece-vos ser viável esta solução? Porquê?

De acordo com o P.N.G. A (2011, p.6), “uma sociedade que valoriza a democracia e maximiza a liberdade individual é uma sociedade que depende da capacidade da sua população em tomar decisões adequadas aos problemas que a sociedade enfrenta” e, para preparar os jovens para a tomada de decisões no futuro enquanto adultos, devemos promover a sua tomada de decisão e apresentação de soluções viáveis para a sociedade em que vivem, e sendo assim na última questão da ficha pede-se aos alunos que

2. Apresentem uma ideia (justificada), que promova a viabilidade económica da linha férrea.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS

2.1 Proposta de Trabalho nº 1 (Ficha I)

O desenvolvimento dos transportes pressupõem uma evolução positiva, que promova a melhoria das suas condições de utilização e de acesso à população. No entanto, na região de Trás-os-Montes verificou-se o oposto, em que a suposta intenção de desenvolvimento da região acabou por levar ao encerramento da linha férrea. Assim sendo, através do encerramento da linha procuramos realçar a importância dos transportes para o desenvolvimento dos territórios, demonstrando que a região de Trás-os-Montes foi fortemente penalizada pelo desinvestimento na ferrovia e no encerramento de alguns troços de caminhos de ferro.

A primeira proposta de trabalho tinha como principal objetivo a caracterização dos resultados decorrentes da política de transportes para a região que o filme descreve, incidindo essa análise no modo ferroviário. Com esta ficha de trabalho, pretendia-se que os alunos efetuassem observações geográficas a partir do filme, com a análise dos espaços resultantes do encerramento da linha férrea, e as consequências no próprio desenvolvimento da região. A ficha apresentava um menor grau de dificuldade por ser a primeira e para possibilitar um maior trabalho de motivação e verificar no decurso da sua realização os critérios de seleção de informação que os alunos efetuam. Para os dados recolhidos, na primeira e segunda questão, elaboramos uma categorização das observações geográficas realizadas, como podemos verificar na figura 4.

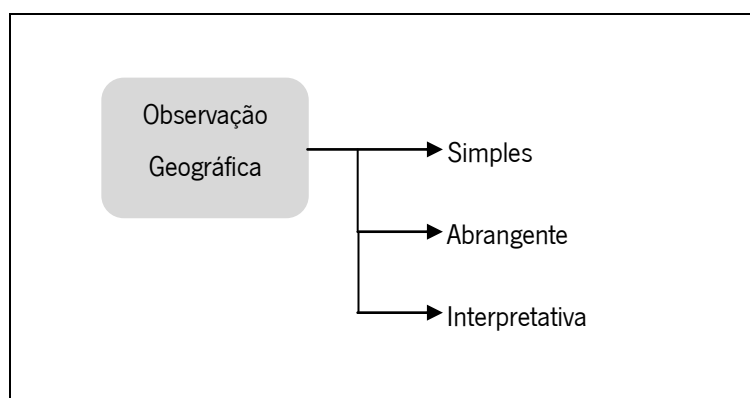


Figura 4: Observação Geográfica

Fonte: Elaboração Própria

Esta classificação obedece a um critério de evolução crescente no nível de Observação Geográfica que os alunos produzem na construção das suas narrativas, partido da observação simples até à interpretativa. Para a primeira questão e segunda questão:

1. Descrevam alguns dos espaços resultantes do encerramento da linha de comboio do troço Bragança – Mirandela da linha do Tua.
2. Que consequências têm para a região o encerramento da linha férrea?

Consideramos como **Observação Geográfica Simples**, as narrativas produzidas que observam os principais elementos geográficos transmitidos pelo filme, mas que se apresentam uma estrutura textual concisa e pouco elaborada. Vejamos exemplos:

- 1- *Os espaços resultantes do encerramento da linha-de-comboio, como Grijó, Tua, Souselas, Cortiços, entre outros, ficaram abandonados e degradados (grupo 04).*
- 1- *Os espaços tornaram-se pouco povoados; ocupados maioritariamente por gente idosa (grupo 06).*
- 2- *O êxodo rural para o litoral, despovoamento, diminuição das atividades económicas (grupo 06).*
- 2- *Fraca acessibilidade e mobilidade, envelhecimento da população, despovoamento dos espaços (grupo 03).*

Devemos assinalar que, na questão 2, um grupo apresentou uma interpretação alternativa, respondendo com algumas imprecisões e com interpretações da informação transmitida pelo filme que consideramos desadequada. Apesar de esta resposta caber numa categoria específica, optamos por inseri-la na Observação Geográfica Simples, por ser só uma e não nos parecer ser relevante a criação de mais categorias, uma vez que a qualidade da resposta poderá ser comparável às restantes. Vejamos o exemplo:

- 2- *Aumento do despovoamento na região; aumento da litoralização; envelhecimento da população visto que são os jovens que mais utilizam as redes ferroviárias e com o seu encerramento a população jovem terá necessidade de se deslocar para outras áreas que são abastecidas pela rede ferroviária (grupo 08).*

Na categoria **Observação Geográfica Abrangente**, englobámos as narrativas que identificam de forma adequada a informação do recurso, elaboram textos estruturados e desenvolvidos. Verificam-se nestes casos que, os alunos procuram desenvolver o pensamento de forma adequada, relacionando a informação presente no filme com alguns conhecimentos já adquiridos na leção de outros conteúdos. Vejamos exemplos:

PARTE C – ANÁLISE DE DADOS

- 1- *As estações de caminho de ferro estão ao abandono e degradam a paisagem do interior de Trás-os-Montes. As linhas de comboio estão abandonadas. As aldeias influenciadas pelo comboio estão desertas, abandonadas, e degradadas (grupo 05).*
- 2- *As consequências são o abandono da região para o litoral ou emigrações, a falta de transportes e as deslocações lentas e a permanência de uma população envelhecida, aumento do despovoamento (grupo 04).*

As narrativas categorizadas como **Observação Geográfica Interpretativa** apresentam um maior grau de elaboração, sendo mais desenvolvidas, melhor estruturadas e não se limitam a reproduzir a informação que consta no filme. Estes alunos procuraram interpretar alguma da informação observada. Vejamos exemplos:

- 1- *Após o encerramento da linha de comboio, os espaços ficaram degradados, ao abandono e inutilizáveis, pois como não eram utilizados as entidades responsáveis não se preocupavam com a sua manutenção ou aproveitamento desses locais para outras funções (grupo 02).*
- 2- *A região perde população, competitividade (perde importância comparativamente com o resto do país), desperdício de matérias-primas, perda de turismo (grupo 01).*

Os elementos mais frequentes nas narrativas produzidas são sobretudo Observações Geográficas Simples, como podemos verificar no gráfico 11.

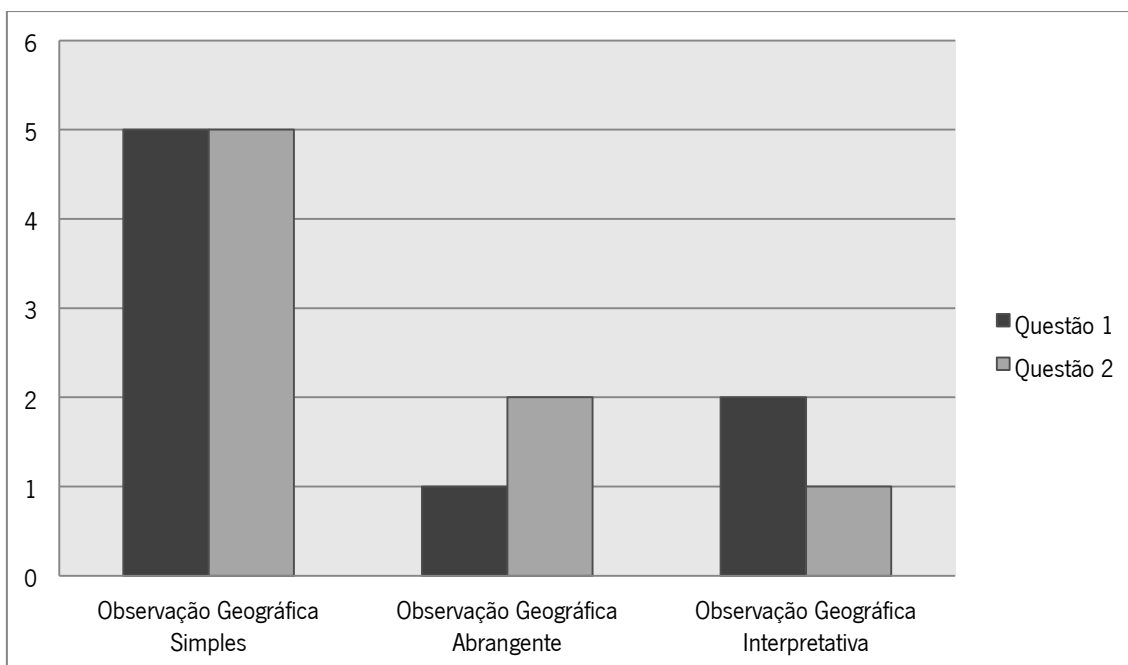


Gráfico 11: Frequência de respostas sobre Observação de Detalhes

Fonte: Elaboração Própria

PARTE C – ANÁLISE DE DADOS

Deste modo, podemos concluir que os alunos conseguem selecionar a informação mais relevante, focalizando os aspetos essenciais que constam no filme. No entanto, não produzem narrativas que podemos considerar adequadas a partir dessa informação. A categoria Observação Geográfica Abrangente é aquela em que se esperaria obter maior número de respostas, por se referir somente à seleção e recolha de informação e posterior construção de uma narrativa coerente, o que não se verificou. A maioria dos alunos limitou-se a reproduzir as observações de forma simplista, sobretudo se atendermos ao facto de ser uma turma que está a frequentar o 11º ano de escolaridade. Ao nível da interpretação das observações efetuadas, consideramos que no conjunto da turma apresentou resultados bastante ‘pobres’. Só em situações pontuais de um ou dois casos é que foram feitas interpretações, realçando-se novamente o nível de ensino da turma. Seria expectável a obtenção de um maior número de narrativas nesta categoria.

Prosseguindo na análise dos resultados, a questão:

3. Apontem três motivos para a manutenção em funcionamento da linha férrea.

Pretendia que os alunos compreendessem a importância da linha férrea para a região, através da identificação de aspetos que dependiam dela. Os dados obtidos foram quantificados através dos motivos apontados por cada um dos grupos, como podemos verificar no gráfico 12:

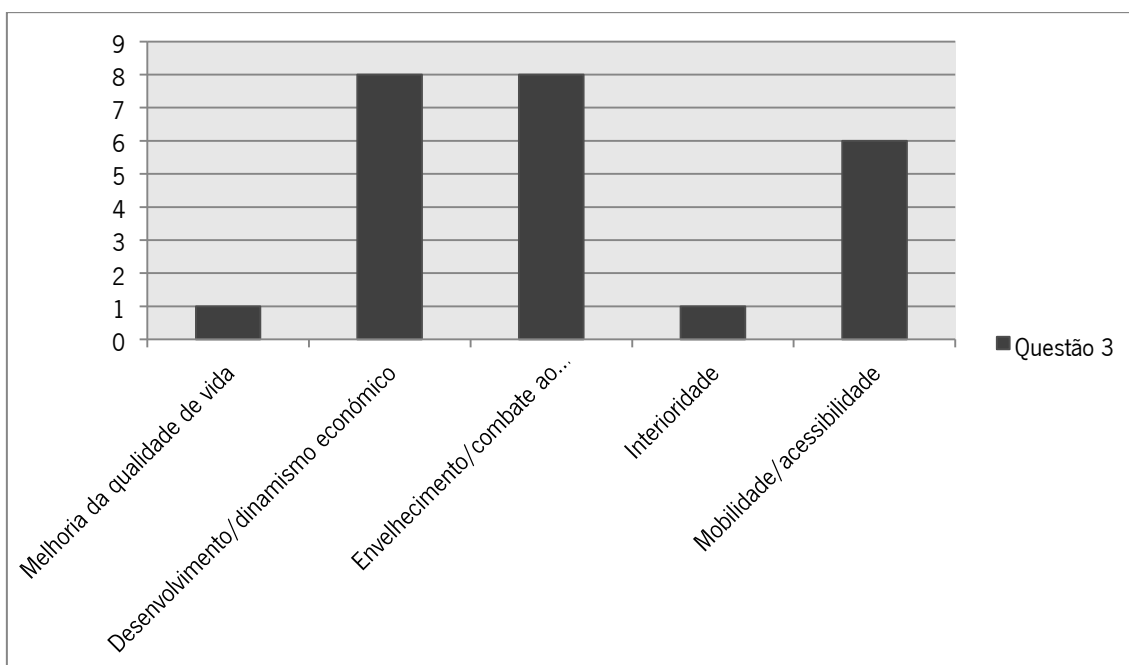


Gráfico 12: Frequência de respostas sobre motivos para a manutenção da Via Férrea

Fonte: Elaboração Própria

Os motivos apontados pelos alunos para a manutenção em funcionamento da linha de comboio são 5, a saber: Melhoria da qualidade de vida, Desenvolvimento/dinamismo económico, Envelhecimento/combate ao despovoamento, Interioridade e Mobilidade/acessibilidade. Como constatámos no gráfico 12, as categorias **Melhoria da Qualidade de Vida** e **Interioridade** foram assinaladas somente por um grupo, em cada uma dessas categorias, revelando-se assim motivos pouco relevantes no conjunto turma. Por oposição, as categorias **Desenvolvimento/Dinamismo Económico** (englobamos na mesma categoria o desenvolvimento e as dinâmicas económicas porque os alunos estabelecem nas suas narrativas uma interligação entre ambos, como exemplifica o grupo 06, «... o aumento para as atividades de desenvolvimento económico») e **Envelhecimento/Combate ao Despovoamento** (juntamos igualmente o envelhecimento à questão do despovoamento pela relação que os alunos estabelecem entre os dois, como exemplifica o grupo 04, «manutenção da população jovem no interior»), englobam todos os grupos, já que estes motivos foram apontados por todos. Este facto demonstra a sensibilidade dos alunos para o problema do despovoamento e falta de dinamismo económico do interior do país, em concreto da região de Trás-os-Montes. As referências a estes problemas poder-se-ão dever ao seu frequente tratamento na comunicação social e, principalmente, aos conteúdos lecionados anteriormente, que tratam das áreas rurais e áreas urbanas em que, inevitavelmente, se refere a questão do êxodo rural e da distribuição de população e das atividades económicas em Portugal.

Por último, a categoria **Mobilidades/Acessibilidades**, foi observada num número razoável de grupos (mais de 50%), o que para a lecionação deste tema dos transportes, revela que os alunos estão sensibilizados para a importância dos mesmos para as populações, dinâmicas económicas e, conseqüentemente, desenvolvimento económico das regiões.

Do conjunto de narrativas produzidas, selecionámos aquela que nos parece representar da melhor forma a informação que consta no *frame* e a interpretação realizada através de um texto estruturado e fundamentado. Vejamos o exemplo:

As linhas férreas devem ser mantidas para levar a população a manter-se no interior, para não haver um distanciamento relativo face ao resto do país e para tornar as áreas mais atrativas, para existir turismo de forma a que a região se desenvolva economicamente (grupo 02).

Relativamente à última questão,

4. O que pensa a população acerca do encerramento da linha? Qual será o seu futuro?

Pretendia-se focalizar a atenção dos alunos para a opinião da população, acerca desta imposição do poder político. Deste modo, verifica-se que as narrativas produzidas referem frequentemente que a população está indignada, em desacordo, revoltados e sem esperança no futuro. Pela semelhança dos argumentos apontados pelos diversos grupos e pela dificuldade em caraterizar as opiniões através da quantificação, optámos por uma caraterização igual à realizada para a primeira e segunda questão. Assim sendo, obtivemos respostas de tipo **Observação Geográfica Simples**, em que os alunos apresentaram um discurso breve, desconexo, pouco fundamentado e por vezes com imprecisões, vejamos um exemplo:

Degradação da população, envelhecimento da mesma, isolamento, degradação da sua qualidade de vida, deslocamentos a pé (grupo 08).

Por outro lado, um número mais alargado de grupos apresentou narrativas desenvolvidas, fundamentadas e coerentes; no entanto, limitaram-se a descrever a informação transmitida e por isso, foram inseridas na categoria **Observação Geográfica Abrangente**. Vejamos um exemplo:

A população não concorda com o encerramento da linha pois dependem desse meio de transporte para uma boa qualidade de vida. Sem estas linhas a população sofre de uma difícil deslocação, para os diferentes locais, condiciona o desenvolvimento da região pois com o abandono da região por falta de transporte, a população fica envelhecida e solitária (grupo 04).

Na categoria **Observação Geográfica Interpretativa**, inserem-se as narrativas que interpretam a informação presente no recurso, sendo assim, apresentamos um exemplo de seguida:

A população pensa que o encerramento da linha provoca uma desertificação do interior, pois as aldeias antigamente possuíam muitos habitantes e agora só a população idosa permanece nesses locais, pois os jovens ou foram para o litoral ou para o estrangeiro. As indústrias que lá se localizavam saíram de lá para investirem noutros locais. No futuro o interior ficará deserto e os idosos morrerão sozinhos sem o apoio de ninguém (grupo 05).

Como podemos verificar, esta narrativa apresenta-se completa com interpretações várias, como por exemplo a conceptualização científica das palavras da população e a consciência das consequências do envelhecimento populacional, em que é realçada a questão da solidão. Para além disso, as ideias estão bem estruturadas e expostas de forma clara e fundamentada, levando-nos a realçar a qualidade da narrativa.

De acordo com o gráfico 13, a frequência de Observações Geográficas Abrangentes sofreu uma evolução positiva em relação às primeiras questões, verificando-se a existência de um maior número de narrativas assim consideradas.

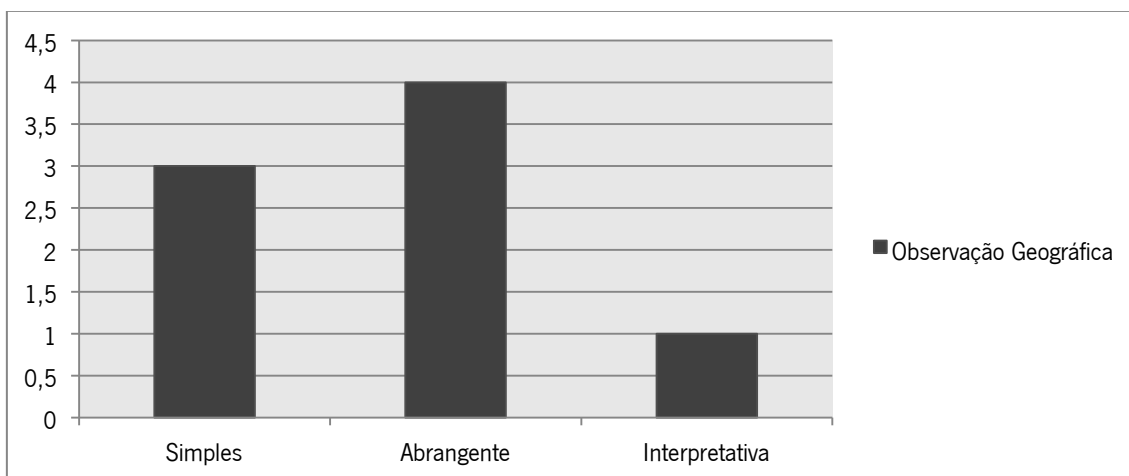


Gráfico 13 Observação Geográfica

Fonte: Elaboração Própria

Esta melhoria poder-se-á dever a uma maior motivação por parte dos alunos com o desenrolar da atividade, por se notar um maior empenhamento, mas também por irem construindo um quadro que se apresenta cada vez mais completo (o que é frequente verificar-se nos estudos em educação Histórica¹⁵).

Na realização desta ficha, verifica-se que os alunos conseguiram realizar observações geográficas, embora, a qualidade das narrativas produzidas no conjunto turma não foram muito elaborada. Os alunos demonstram possuir algumas dificuldades em expressar as suas ideias de forma clara, e interligada, construindo narrativas simples. No entanto, devemos salientar a existência de uma evolução positiva na quantidade de narrativas produzidas com qualidade progressiva do início para o final da ficha.

2.2 Proposta de Trabalho nº 2 (Ficha II)

Na visualização do segundo *frame*, a fragilidade da condição de vida desta população que utiliza o caminho de ferro fez sobressair o apelo ao lado humano. Desta forma, nesta proposta de trabalho, solicitámos aos alunos um olhar sobre as pessoas retratadas no filme, procurando analisar as opiniões e os impactes na vida de cada uma das pessoas. Com isto, pretendemos atribuir um rosto ao problema, para suscitar nos alunos abordagens de proximidade para as

¹⁵ Veja-se Pinto (2012)

problemáticas em análise e mostrar que uma simples decisão tomada à distância e desconectada com a realidade pode ter consequências nefastas para as populações.

A ficha realizada compunha-se de dois grupos de questões: o primeiro procurava questionar os alunos acerca das opiniões e os prováveis impactes negativos que a inexistência de transportes provocava na vida das pessoas, apelando ao lado humano já referido; O segundo grupo de questões tinha como objetivo a colocação dos alunos no lado dos decisores, pedindo-lhes para emitir uma opinião acerca do problema e qual seria o resultado para a população dessa mesma opinião. No primeiro grupo a questão:

1. Enumerem dois argumentos dados pela população a favor do encerramento da linha e dois contra esse mesmo encerramento.

Tinha como objetivo a análise do problema sob as diversas perspetivas de opinião da população, fazendo entender aos alunos que existem opiniões várias, apesar do realizador do filme apresentar um maior número de perspetivas que defendem a manutenção em funcionamento da linha. Os argumentos enumerados estão representados no gráfico 14:

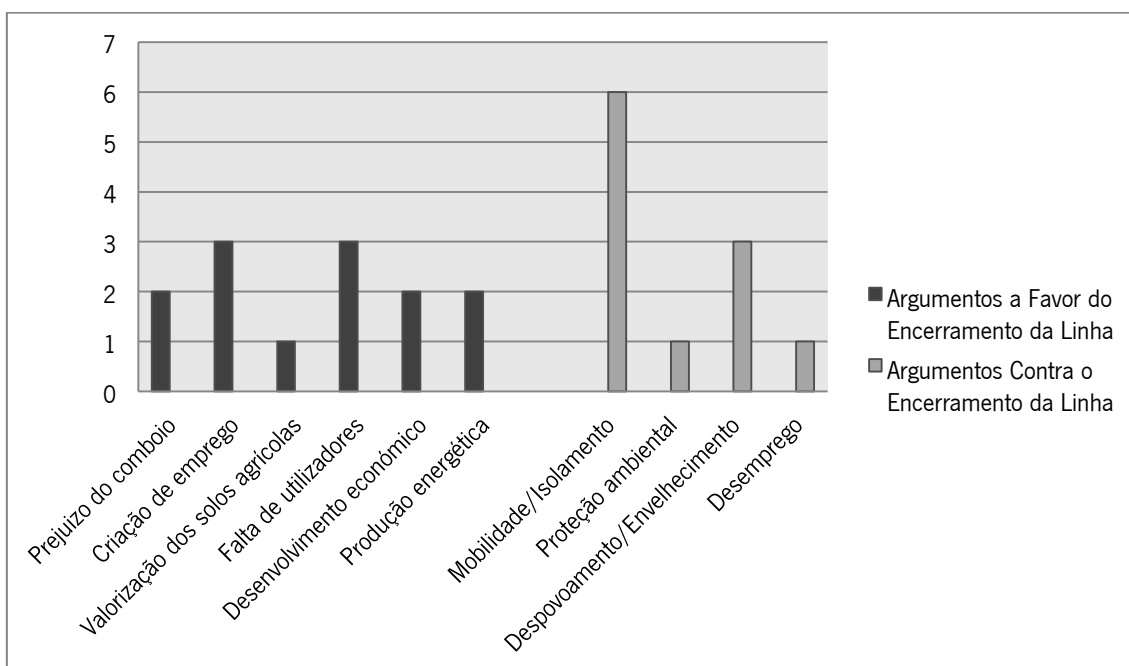


Gráfico 14: Argumentos enumerados pela população a favor ou contra a barragem

Fonte: Elaboração própria

Na análise destes dados, devemos referir que nem todos os grupos apresentaram o número de argumentos pedidos, quer a favor, quer contra o encerramento da linha férrea. O tipo de argumentos favoráveis ao encerramento da linha férrea apresentam-se em maior número,

incidindo todos eles na questão económica, tanto pela promoção do desenvolvimento económico como pelos prejuízos que advém do seu funcionamento.

Os argumentos favoráveis ao encerramento apresentados pela população, e selecionados pelos alunos, vão no sentido da falta de rentabilidade da linha de comboio e que a construção da barragem promove o desenvolvimento económico local com a criação de empregos, produção energética, em oposição aos custos inerentes ao transporte ferroviário e a falta de utilizadores. Podemos considerar que a visão sobre o problema se limita ao lucro e ao prejuízo que diretamente resulta destas atividades, e não sobre uma perspetiva global de desenvolvimento integrado de toda a região que englobe vários sistemas interligados, dependentes uns dos outros.

Os argumentos contra o encerramento da linha férrea restringem-se sobretudo à perda de mobilidade da população, ao despovoamento e envelhecimento populacional da região, sendo referidos de forma muito restrita a questão da proteção ambiental e do desemprego. Verifica-se uma maior atenção para o lado humano e para as consequências negativas para a população que a falta de transporte provocaria.

Nos argumentos apresentados, os grupos acabaram por selecionar aqueles que de forma mais direta e objetiva são apontados pela população e que acabam por ser os que são mais referidos no filme. No entanto, apesar da questão ambiental ser bastante referida, os alunos não lhe deram muita importância.

A segunda questão da ficha,

2. Caraterizem a população utilizadora da linha de ferro (idade, estrato social, entre outros).

Tinha como objetivo a caracterização da população, de modo a fazer sobressair a vulnerabilidade da população e a sua dependência do comboio, enquanto único meio de transporte. Na análise das narrativas produzidas, utilizámos o sistema de categorização de observação geográfica, que consta na figura 4 da página 70. Deste modo, quatro grupos desenvolveram narrativas que inserimos na categoria **Observação Geográfica Simples**, por serem pouco desenvolvidas e se apresentarem pouco fundamentadas, vejamos exemplos:

É uma população idosa e maioritariamente de baixo poder económico (grupo 01).

A população que utiliza estas linhas são as mais idosas e uma classe média baixa (grupo 03).

As três narrativas mais desenvolvidas e coerentes com a informação transmitida pelo filme foram inseridas na categoria **Observação Geográfica Abrangente**. Vejamos um exemplo:

A população utilizadora da linha de ferro é na maioria idosa, com poucas condições económicas que vivem da agricultura e sem condições para se deslocar dependendo da linha férrea, com pensões baixas e reformados (grupo 04).

Como podemos verificar, o grupo 04 produziu uma narrativa que acaba por focar os pontos essenciais que o filme retrata acerca da população utilizadora da linha. O grupo 05 acabou por efetuar uma **Observação Geográfica Interpretativa**, em que, através da visualização deste *frame*, interpretaram e resumiram a caracterização da população às baixas habilitações escolares, que ajudam à vulnerabilidade que apresentam. Vejamos o exemplo:

Na sua maioria as pessoas são idosas, mas também vemos poucos jovens. Estas pessoas não possuem grandes recursos económicos e possuem poucas habilitações (grupo 05).

Seria expectável que os alunos conseguissem produzir narrativas mais desenvolvidas e fundamentadas, pois neste *frame* são apresentadas diversas franjas de população, com enfoques em alguns indivíduos, possibilitando a aquisição de um maior número de elementos para esta caracterização. Também o facto de serem alunos do ensino secundário deveria ter contribuído para a realização de narrativas que não se limitassem a reproduzir o que é mais óbvio.

A terceira questão:

3. Seleccionem um dos intervenientes no filme e descrevam a desvantagem/vantagem que causa na sua vida o encerramento da linha de metro.

Tinha como principal intuito, dar rosto aos que sofreriam as consequências do fecho da linha. Com esta personificação, pretendia-se que os alunos se consciencializassem que a abrangência do problema pode variar em função da escala de análise e que as decisões políticas tomadas pelo poder central podem ter um forte impacte na vida das pessoas. Assim sendo, os argumentos apresentados pelos alunos incidiram nas desvantagens que o encerramento da linha provocaria, denotando maior sensibilidade para as questões humanas que para as grandes decisões económicas para a região. No gráfico 15 apresentamos as principais desvantagens assinaladas.

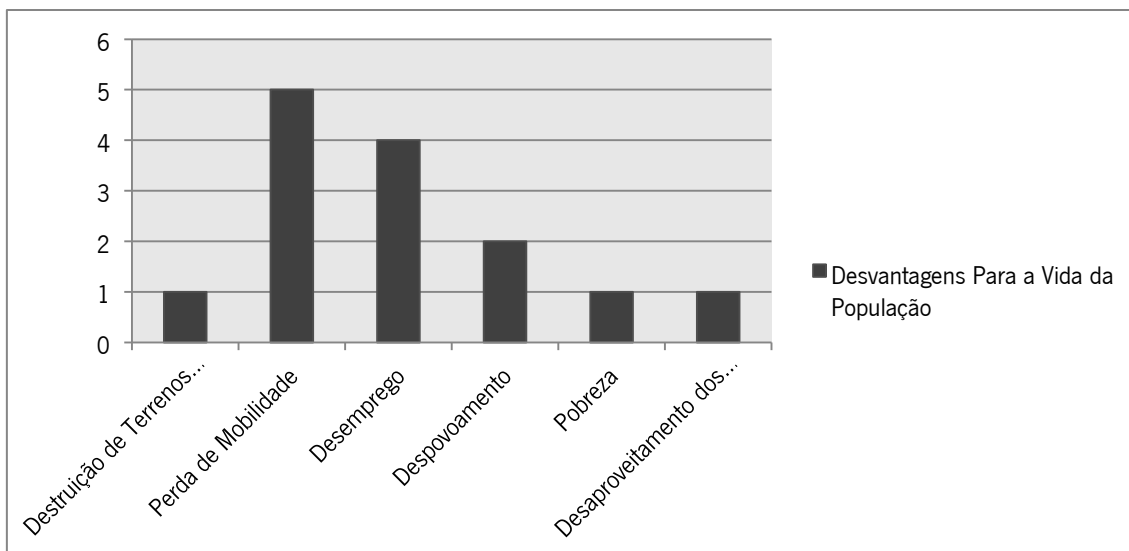


Gráfico 15: Desvantagens do encerramento da via férrea para a vida da população

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados obtidos, verifica-se que os alunos percebem a importância que o transporte ferroviário tem para a região e para a população, encarando-o como um elemento fundamental de desenvolvimento. Os intervenientes do filme que selecionaram são, os que mais dependem do transporte e têm opinião contrária ao seu encerramento, focalizando as desvantagens que acabam por ser determinantes para a região, e que são diretamente influenciadas pelo comboio, como a perda de mobilidade, desemprego e despovoamento e que culmina na pobreza referida por um grupo. A destruição de terrenos agrícolas e o desaproveitamento dos recursos locais, apesar de só serem referidos por um grupo, são sistemas que contribuem também para a sobrevivência ou não da população.

De um modo geral, podemos concluir que as narrativas produzidas neste grupo de questões mostram-se pouco desenvolvidas. A sua fundamentação é feita através da informação que aparece no filme de forma mais óbvia. Parece-nos que, no decurso da realização desta proposta de trabalho, a personificação de alguns problemas influenciam a seleção de informação e as narrativas produzidas.

Após o desenvolvimento destas narrativas que giram em torno das opiniões da população acerca das vantagens e desvantagens do encerramento da linha e construção da barragem, consideramos que os alunos já detêm um conjunto de informações que lhes permite participar na tomada de decisões de forma fundamentada. Assim sendo, a resolução do segundo grupo da ficha II e também a ficha III, teve como objetivo a estimulação dos alunos na apresentação de soluções para os problemas. Com as questões:

1. Acham que a linha férrea deva ser mantida em funcionamento? Porquê?
2. De acordo com o que defenderam anteriormente, refiram as consequências para a população dessa vossa opinião.

Os alunos deveriam interpretar tudo o que haviam visualizado e selecionado, para que partissem para a tomada de decisões. Procuramos preparar os alunos para a tomada de decisões em sociedade, levando-os a “interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-os à valorização do património natural e cultural” (Programa de Geografia A, 2001, p. 10).

A criação de situações problemas potencia a construção de conhecimento de forma crítica, evitando a sua simples aquisição passiva. Este tipo de proposta de trabalho “reforça a relação entre conhecimento, pensamento e ação, assim como a necessidade de preparar os alunos para a interpretação de situações complexas e incertas, onde a tomada de decisões implica o confronto de perspetivas alternativas e muitas vezes conflituais” (Silva, 2005, p.31). “O conhecimento substantivo abrange competências de análise, discussão, aquisição de conhecimento, interpretação e compreensão” (Lima, 2008, p.4), iremos categorizar as narrativas produzidas deste grupo II desta ficha II e posteriormente as questões da ficha III, de acordo com o conhecimento substantivo demonstrado pelos alunos, segundo o esquema de categorias apresentado na figura 5.

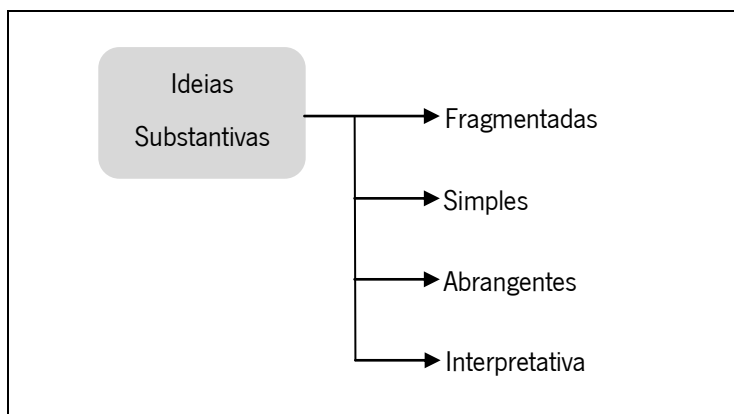


Figura 5: Categorização das Ideias Substantivas

Fonte: Elaboração própria

Da análise das narrativas produzidas na primeira questão, todos os grupos defenderam a necessidade de manutenção da linha de comboio, argumentado de uma maneira geral a importância da mesma para evitar o isolamento e o despovoamento da região. O grupo cinco não chegou a um consenso, emitindo opiniões diferentes, como podemos ver no exemplo:

PARTE C – ANÁLISE DE DADOS

Um colega diz que sim, porque é o único meio de transporte e outro diz que não, pois poucas pessoas utilizam e mais valia colocar uma carreira para fazer o serviço, (grupo 05).

Após esta pequena referência à primeira questão deste grupo, iremos prosseguir com a apresentação da análise das duas questões em simultâneo. Deste modo, consideramos que as narrativas que se inserem na categoria **Ideias Substantivas Fragmentadas** são aquelas que não apresentam coerência entre as duas, as decisões que propõem têm pouca fundamentação, o discurso produzido é limitado e a própria seleção dos argumentos é desadequada. Vejamos exemplos:

1- Sim, porque há pessoas que a utilizam e precisam delas.

2- Terão de andar kilometros a pé para fazer as suas vidas, vão ficar mais isolados (grupo 03).

1- Sim. Sendo o único meio de transporte que essas pessoas tem e tal como as pessoas que tem automóvel, também tem o direito de se deslocar.

2- A barragem criava um desenvolvimento e um maior turismo para a região não sendo construída isto não vai acontecer (grupo 06).

As narrativas que se apresentam mais estruturadas, desenvolvidas e apresentam coerência entre ambas, mas que apresentam algumas imprecisões, não apontam para a apresentação de soluções bem fundamentadas geograficamente, e limitam-se a enumerar algumas dos problemas tratados pelo filme, são categorizadas com a designação de **Ideias Substantivas Simples**. Vejamos exemplos:

1- Sim, porque a população da região está velha e precisa desse meio de transporte para satisfazer as suas necessidades em diferentes locais para não ficar deslocados do resto do país.

2- As consequências da nossa opinião é que aumenta a qualidade de vida da população, aumenta também o crescimento económico, reduz o povoamento e o envelhecimento de população (grupo 04).

1- Sim porque a população depende da linha para se deslocar para diversos sítios e para combater a desertificação do interior.

2- Vai haver crescimento económico pois vai impulsionar o turismo, vai manter a população em contacto com o resto do país, entre outros (grupo 02)

Para um nível mais evoluído de narrativa, que demonstre coerência, fundamentação geográfica, estruturação textual, análise e interpretação da informação, consideramos a categoria

Ideias Substantivas Abrangentes, embora não apresente informação de cariz interpretativo.

Vejamos o exemplo:

- 1- *Sim, pois a linha férrea fornece serviços à população local, promove a deslocação para essas áreas de população e pode fazer parte de um programa turístico.*
- 2- *A população terá uma maior facilidade na deslocação e poderá satisfazer as suas necessidades aumentando a sua qualidade de vida. A população poderá vir a crescer pois a linha do Tua carece de população jovem e progressos turísticos (grupo 07).*

Neste segundo grupo da ficha II, não categorizamos nenhuma narrativa na categoria **Ideias Substantivas Interpretativas**, pois não emergiu qualquer tipo de interpretação, ficando os resultados aquém do que seria expectável. Os grupos limitaram-se a reproduzir informação, sem que tivessem efetuado análises e interpretações adequadas que suportassem a fundamentação das suas decisões. Este facto leva-nos a crer que além da ficha ser talvez um pouco extensa e, de certo modo, solicitar aos alunos a repetição de alguns elementos, contribuindo para o seu menor empenho no desenvolvimento de narrativas mais fundamentadas, ou também, as propostas curriculares talvez não contemplem suficientemente tais competências

2.3 Proposta de Trabalho nº 3 (Ficha III)

Seguindo a mesma linha de orientação que adotamos no segundo grupo de questões da ficha II, neste exercício, pretendia-se que os alunos tomassem decisões fundamentadas a partir da visualização do filme. Os alunos deveriam analisar e interpretar algumas hipóteses apontadas para a viabilidade económica da linha, e propor, também eles, soluções para problema. Com a apresentação do caso de uma linha de comboio na Suíça, onde foi feita uma forte aposta no turismo, pedia-se aos alunos nas questões:

1. Parece-vos viável esta solução? Porquê?
2. Apresentem uma ideia (justificada), que promova a viabilidade económica da linha férrea.

Que opinassem sobre a viabilidade da solução apresentada e apelava-se à tomada de decisão que tivesse em atenção tudo o que foi visualizado em todo o filme.

As narrativas desenvolvidas foram analisadas segundo o esquema de categorias que consta na figura 5. Deste modo, as narrativas classificadas segundo a categoria **Ideias Substantivas Fragmentadas**, apresentavam-se desconexas, sem fundamentação geográfica,

não apontando para o encontro de soluções para o problema, limitando-se a reproduzir alguma informação que consta no filme. Vejamos um exemplo:

1- *Sim, porque traria economia para o país e para aquela região, pois isto iria fazer com que a linha continua-se.*

2- *O turismo, a justificação encontra-se no filme e na pergunta anterior. Turismo de paisagem, cultura, produtos regionais (grupo 03).*

A narrativa que se apresenta um pouco mais elaborada insere-se na categoria **Ideias Substantivas Simples**, mas mostra-se reprodutora da informação do filme, embora apresente fundamentação para as soluções defendidas. Vejamos o exemplo:

1- *Sim porque a aposta no turismo vai valorizar a região e contribuir para o seu crescimento.*

2- *Para promover a viabilidade económica da linha férrea é necessário a reconstrução da linha férrea e criar melhores condições nos transportes de modo a garantir a segurança da população residente na região (grupo 04).*

As narrativas consideradas como **Ideias Substantivas Abrangentes** são aquelas que apontam para soluções abrangentes, sob o ponto de vista de integração da envolvente da linha na sua dinamização económica. Apresentam-se com fundamentação geográfica, em textos mais elaborados e coerentes. Vejamos um exemplo:

1- *Nestas condições esta solução não nos parece viável, porque esta linha está degradada e não tem qualquer segurança. Era necessário refazer a linha de novo bem como requalificar as infraestruturas à sua volta.*

2- *Destruir esta linha e reconstruir outra linha mais moderna, com comboios eletrificados, mais rápidos e mais seguros. Também se deveria requalificar as estações e tudo em redor da linha para apostar no turismo e no transporte de mercadorias (grupo 05).*

Verifica-se que no caso apresentado, os alunos, consideram que não basta manter a linha em funcionamento, é também importante a aposta na sua modernização. Estes alunos têm a consciência de que a aposta no turismo implica o aumento da competitividade deste transporte, mas só isto não basta. Também para eles, são as soluções de caráter abrangente que podem potenciar o desenvolvimento turístico da região.

Por fim, categorizamos uma narrativa como **Ideias Substantivas Interpretativas**, por apresentar algumas interpretações da informação transmitida pelo filme e por procurar encontrar uma solução abrangente para toda esta problemática de forma fundamentada. Vejamos o exemplo:

PARTE C – ANÁLISE DE DADOS

1- *Sim, pois o turismo pode constituir uma fonte de receitas e do mesmo modo que serve a população local melhorando a sua vida. O desenvolvimento e o repovoamento pode mudar mantendo a linha.*

2- *A linha deve ser primeiro reestruturada para garantir a segurança ao turista, do mesmo modo que deveria ser alargada para os rios para proporcionar a criação de atividades nestes, deveria também de ter ligação às cidades onde se encontram os principais hotéis, sendo este percurso mais rápido (por exemplo plataformas para proporcionar transbordo). Nesta linha também poderia também encontrar-se carruagens de carga para abastecer a população local (grupo 07).*

Como podemos ver, este grupo entende que a aposta no turismo necessita de investimentos na requalificação da linha, mas isso não basta, é necessário alargar a oferta de produtos turísticos na região. Preveem uma boa ligação às cidades, por terem alguns equipamentos que poderão não existir na região, e ao mesmo tempo melhorar as condições de transporte da população local. Consideramos, como aspetos essenciais desta narrativa, a referência à aposta num setor económico que o filme retrata, e às consequências demográficas que dessa aposta podem resultar, entendendo o território de forma abrangente.

De acordo com o gráfico 16, as narrativas produzidas a partir das Ideias Substantivas dos alunos, evoluíram positivamente do segundo grupo de questões da ficha II para a ficha III. Estas últimas apresentaram-se maioritariamente com uma argumentação abrangente, melhorando significativamente a qualidade da globalidade das narrativas.

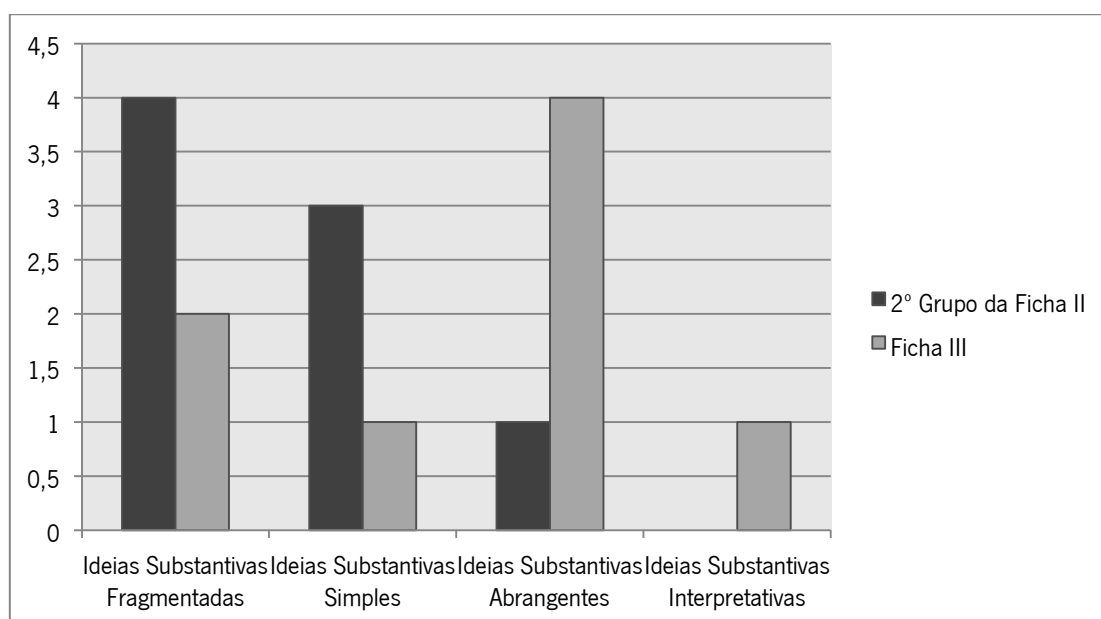


Gráfico 16: Níveis de Ideias Substantivas nas Narrativas dos alunos

Fonte: Elaboração própria

PARTE C – ANÁLISE DE DADOS

Como já foi referido, a segunda ficha apresentava-se um pouco extensa e este facto poderá ter contribuído para a produção de narrativas de menor qualidade, classificadas sobretudo como Ideias Substantivas Fragmentadas ou Simples. Mas, também, devemos notar que os alunos ainda não tinham visualizado o *frame* que aponta para uma solução alternativa ao encerramento da linha. Esta visualização pode ter contribuído significativamente para a construção de um quadro de desenvolvimento da região mais abrangente, que tem em conta os aspetos económicos e demográficos, como referiu o grupo 07, já citado anteriormente.

REFLEXÕES FINAIS

Com este Projeto de Intervenção Pedagógica, em que se desenvolveu, implementou e analisou uma experiência em sala de aula, quer de História quer em Geografia, pretendeu-se averiguar algumas possibilidades que o cinema apresenta na promoção do pensamento histórico e geográfico. O cinema tem atualmente uma importância significativa para as crianças e jovens por se constituir como construtor de imaginários sociais e culturais, e que por isso necessita de ser utilizado de uma forma crítica, sendo essencial o domínio das suas linguagens. Ao estar facilmente acessível, o cinema tornou-se parte da vida dos indivíduos, influenciando a sua estrutura social.

A utilização do cinema enquanto recurso educativo acontece em vários países, tendo sido trabalhadas, neste relatório, propostas de alguns investigadores brasileiros, italianos, espanhóis e portugueses. Estes investigadores nos seus trabalhos alertaram-nos para algumas das suas potencialidades, podendo funcionar como um *médium* entre a linguagem de senso comum e a linguagem científica, como fonte ou documento, como da motivação dos alunos em sala de aula. Apresenta igualmente algumas limitações, como a duração que normalmente excede o tempo da aula, os alunos encararem-no como um artefacto lúdico, ou possuir, em termos conceptuais fronteiras ténues entre o real e o ficcional. Das diversas propostas metodológicas apresentadas, destacamos a sugerida por Rodrigues (2005) por propor aos alunos o estabelecimento de comparações entre fontes historiográficas textuais com a informação disponibilizada por um filme, bem como a proposta de Palma (2009) que sugere aos alunos a realização de um filme através da utilização de diversos *frames* que conjugam informação geográfica acerca de um tema. Estas propostas sugerem diferentes utilizações do cinema em sala de aula que permitem variar as soluções para a lecionação dos diversos temas programáticos.

Ao nível da questão de investigação deste trabalho, - **Que leituras históricas e geográficas fazem os alunos, a partir da linguagem cinematográfica?** - os alunos da aula de História demonstraram que, através do filme *Marie Antoinette*, e das propostas de trabalho efetuadas, conseguem produzir as suas narrativas e, neste sentido, realizar aprendizagens significativas.

De uma maneira geral estes alunos não demonstram possuir um pensamento histórico muito elaborado no referente a análises inferenciais e problematizações históricas, sendo restrito o número de narrativas assim produzidas no conjunto de todas as respostas às propostas de

trabalho. Contudo, é de realçar que a maioria das narrativas apresentam um nível que classificamos como histórico, em que os alunos selecionam os principais aspetos que constam no filme e utilizam um vocabulário adequado com o recurso a conceitos históricos.

As observações que realizaram demonstram que possuem facilidade na leitura da linguagem cinematográfica quando se apresenta mais objetiva; no entanto, verificou-se alguma dificuldade em descodificar algumas intenções veladas. Devemos assinalar a dificuldade dos alunos para desenvolver narrativas estruturadas, apresentando-se muito breves por vezes com ideias fragmentadas ou, em alguns casos, incoerentes, não fazendo uso da informação que selecionaram. Pensamos que esta dificuldade poderá influenciar a construção de um pensamento histórico e para o desenvolvimento de um pensamento histórico menos evoluído, uma vez que os alunos conseguem selecionar a informação mas não a utilizam para formular novas ideias mais elaboradas.

Quanto aos alunos da aula de Geografia, verificou-se que a partir da visualização do filme *Pare, Escute, Olhe*, produziram narrativas que não foram de encontro ao que seria expectável, uma vez que consideramos as narrativas 'pobres', sobretudo se atendermos ao facto de serem alunos que frequentam o ensino secundário. À semelhança dos alunos de História, também os alunos de Geografia ao nível da linguagem cinematográfica conseguem descodificar somente o que é mais óbvio, demonstrando dificuldades em efetuar interpretações a partir de mensagens que surgem de forma mais velada. Globalmente, os alunos elaboram narrativas pouco desenvolvidas, com pouca interpretação, limitando-se a efetuar simples enumerações e também a fazer variar as suas opiniões em função do que lhes é pedido. Não é percecionada uma análise crítica dos argumentos utilizados no filme, e que neste caso apresentam uma grande quantidade e diversidade.

Além da leitura do 'cinema', é de registar que os alunos demonstraram possuir dificuldades na elaboração de textos, com um vocabulário pouco desenvolvido e um discurso pouco articulado, o que acaba por prejudicar o seu desempenho. Nesta turma ficou patente que o recurso foi encarado de forma pouco séria, em que alguns alunos responderam de forma simplista, talvez para não terem o trabalho de pensar mais.

É de referir que à medida que as propostas de trabalho se foram desenvolvendo, as narrativas produzidas melhoraram a sua qualidade, com a referência a uma maior quantidade de informação e melhor articulação da mesma. Verifica-se que os alunos vão aproveitando as informações das questões iniciais para utilizar nas questões finais. Igualmente melhoraram o seu

trabalho quando existiu a possibilidade de incorporar nas suas narrativas alguns conteúdos lecionados anteriormente, como na questão do êxodo rural e distribuição das atividades económicas e da população no território nacional. Deste modo, seria de supor que a adoção de uma metodologia de trabalho que utilizasse mais algum recurso complementar ao filme poderia beneficiar o desempenho dos alunos.

Parece-nos que estes alunos, para desenvolverem este tipo de tarefas, necessitam de ser orientados passo a passo, porque conseguem absorver informação mas têm muita dificuldade em interpretá-la a níveis mais elevados, precisando de ser guiados nesse trabalho. Sendo assim, é bastante difícil o desenvolvimento de narrativas de cariz interpretativo que denotem a existência e o desenvolvimento de um pensamento crítico necessário na tomada de decisões do dia a dia.

1.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal dificuldade da realização deste estudo deveu-se à estrutura da unidade curricular Estágio Profissional. Composta por um grande número de módulos e sub-módulos, esta unidade curricular conjuga uma quantidade de trabalho que impossibilita a realização de um trabalho investigativo aprofundado. Como ao longo de todo o ano letivo estamos ocupados a cumprir com os excessivos momentos de avaliação propostos, não se torna exequível a realização de pesquisas bibliográficas aprofundadas e as respetivas leituras e reflexões que são essenciais neste tipo de trabalho. Este facto torna-se mais gravoso quando os módulos e sub-módulos que compõem a unidade curricular funcionam de forma autónoma e desconectada, indo muito ao encontro das áreas de especialização dos professores que as lecionam e não das necessidades dos estagiários e das suas práticas pedagógicas.

Na implementação do projeto, também no contexto de sala de aula se verificam algumas condicionantes. Pelo facto de sermos estagiários, os alunos das turmas tornam o seu trabalho menos exigente, encarando as tarefas propostas com pouca seriedade e fazendo, por vezes, transparecer que as aulas lecionadas pelos estagiários são mais para 'passar tempo'. Esta impressão dos alunos pode dever-se, entre outros fatores, da lecionação das nossas aulas serem intermitentes, não existindo uma continuidade do nosso trabalho, e também, por sermos vistos mais como aprendizes do que como professores.

Ao nível do recurso selecionado, verificou-se que os alunos ainda o encaram de forma pouco séria. O cinema é-lhes mais familiar como um meio de entretenimento e a sua utilização

como instrumento educativo é pouco frequente, limitando-se em alguns casos a ser utilizado como instrumento de motivação ou como algo que dá para ocupar algumas aulas em que por algum motivo não dá para lecionar conteúdos. É disso exemplo as aulas de final dos períodos em que as turmas não estão completas porque alguns alunos estão a participar em atividades propostas pela escola e, assim sendo, utiliza-se o cinema.

Se por um lado podemos considerar que a implementação do projeto na aula de História decorreu como o planeado e de acordo com a metodologia que consideramos mais adequada, no caso da Geografia isso não aconteceu. Ao sermos 'obrigados' a implementar o projeto em duas aulas, o fio condutor de visualização dos *frames* e de produção das narrativas foi quebrado, podendo ter ocorrido alguma perda de informação e uma menor inter-relação entre toda a informação que o recurso disponibiliza. Esta 'obrigatoriedade' deveu-se em parte aos conteúdos que tivemos de lecionar, porque não foi fácil selecionar um filme que cumprisse com os objetivos do programa. Para além disso, a falta de supervisão na área da Geografia dificulta a realização de um trabalho mais aprofundado, consistente e numa zona de maior conforto e segurança para nós.

Por fim, devemos referir que era nossa intenção fazer passar o filme completo em contexto extra aula mas acabou por não ser possível, porque a carga horária na escola e as atividades extra escolares dos alunos incompatibilizaram uma reunião extra de cerca de 2:30h. No caso de esta reunião ter sido possível, gostaríamos de perceber até que ponto os *frames* selecionados produziram uma narrativa mais coerente com a perspetiva do realizador do filme, ou se pelo contrário, a narrativa que criamos acabou por retratar somente a nossa visão do filme e, assim, orientar os alunos numa outra perspetiva menos próxima da intencionalidade do realizador.

1.2 IMPLICAÇÕES FUTURAS

Por fim e relativamente ao nosso processo de início à prática profissional, entendemos ser benéfico o desenvolvimento deste tipo de trabalho investigativo, pois permite-nos perceber a existência de um conjunto diversificado de metodologias que podem ser utilizadas na sala de aula e sobretudo desenvolver mecanismos de análise e interpretação do trabalho que os alunos desenvolvem. Nesta fase inicial, acaba por ser difícil definir as capacidades dos alunos que seriam expectáveis para um determinado nível de ensino e a partir daí desenvolver propostas de

REFLEXÕES FINAIS

trabalho adequadas, mas a realização de trabalhos de cariz empírico permite-nos perceber as reais capacidades dos alunos e se a metodologia que adotamos é a mais indicada

BIBLIOGRAFIA

- Arroio, A. (2010). Context based learning: A role for cinema science education. *Science Education International*. Vol.1, nº 3 September 2010, pp. 131-143. (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ904864.pdf>) Consultado em 27-11-2011.
- Azevedo, A. F. (2006). Geografia e cinema. In Sarmiento J., Azevedo A. F., Ramiro J. R. (Org.), *Ensaio de Geografia Cultural*. Porto: Livraria Editora Figueirinhas, pp.59-79.
- Barbosa, J. (2000). A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. *GEOgraphia*, nº3 . Curitiba: Universidade Federal Fluminense, pp. 69-88. (http://www.academia.edu/263972/A_arte_de_representar_como_reconhecimento_do_mundo_o_espaco_geografico_o_cinema_eo_imaginario_social) Consultado em 16-04-2010.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1). Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp. 239-261.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, III Série, vol.2. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. In Barca, I. (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp.131-144.
- Barca, I. & Magalhães, O. (2005). O passado e o Presente: Um estudo no âmbito do Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas. *Revista de História*, Nº5, pp. 66-75.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1. pp. 5-9.
- Barton, K. C. (2004). Qual a Utilidade da História para as Crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania. In Barca, I. (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 11-27.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, nº15. Lisboa: Edições Colibri, pp. 69-90.
- Campos, R. R. (2006). Cinema, geografia e sala de aula. *Estudos Geográficos*: Rio Claro,1-22. (www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista.htm) Consultado em 11-05-2010.

- Conti, F. (1978). *Como Reconhecer a Arte Barroca*. Lisboa: Edições 70.
- Fosnot, C. (1999). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In Fosnot, C. (Org.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 23-58.
- Gago, M. (2011). O Sentido do tempo ou o tempo com sentido (s)? Ideias de alunos acerca de identidade e orientação temporal. In Barca, I. (Org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED/APH, pp 36-46.
- Glaserfeld. E. (1999). Introdução: Aspectos do construtivismo. In Fosnot, C. (Org.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 15-21.
- Graça, H. (2007). *A Utilização do Cinema no Contexto da Aula de História*. Braga: Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Greene, M (1999). Uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem das artes. In Fosnot, C. (Org.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 177-206.
- Janson, H.W. (1989). *História de Arte*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lestegás, F. R. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: Una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.* , N° 33, pp. 173-186.
- Melo, M. C. & Durães, M. (2004). A Leitura de Romances e a Aprendizagem da História Contemporânea. In Melo, M. & Lopes, J. (Org.) *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e Produção Professores e Alunos. Atas do 1º encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp-59-79.
- Mérenne-schoumaker, B. (1999). *Didática da Geografia*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário (2001) Programa de Geografia A, 10.º, 11.º, 12.º.
- Ministério da Educação – Inspeção Geral da Educação (2009-2010). Avaliação Externa das Escolas.
- Ministério da Educação – Orientações Curriculares para o 3º ciclo. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miranda, B. M. A. (2009). *A reconfiguração didática: Implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Lisboa: Tese de Doutoramento Universidade Aberta.

BIBLIOGRAFIA

- Moderno, M. (1998). Os meios audioscriptovisuais têm um lugar na escola. In António, L. (Org.), *O ensino, o cinema e o audiovisual*. Porto: Porto Editora, pp. 91-95
- Pinheiro, M. (1998). Os audiovisuais na educação. In António, L. (Org.), *O ensino, o cinema e o audiovisual*. Porto: Porto Editora, pp. 96-104
- Palma, M.T. (2009). Teaching Geography Using Films: A Proposal. *Journal of Geography*. London, pp. 47-56. (<http://dx.doi.org/10.1080/00221340902967325>) Consultado em 22-05-2012.
- Reigada, T. (2011). O filme como ponto de partida para o conhecimento histórico: hipóteses de trabalho a partir do filme *Cinderella Man*. In Barca, I. (Org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED/APH, pp- 609-626.
- Renshaw, S. (2011). Creative thinking and geographical investigation. *Teaching Geography*, vol, 36, pp. 64-66.
- Rodrigues, M. T. (2005). O Filme na Construção do Conhecimento Histórico: Um estudo realizado com alunos do 5º ano de escolaridade. Braga: Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Rodríguez, V. (2009). El Cine e Outras Mirada: Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual. Sevilla - Zamora: Comunicación Social.
- Pinto, H. (2012). *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Silva, J. L. (2005). Desenvolver Competências de Problematização da Aprendizagem. *Curriculo sem Fronteiras*, v.5, n.1, 28-48.
- Simão, A, & Barca, I. (2011). As metas de aprendizagem e a educação histórica: contributos para uma educação histórica de qualidade na era da globalização. In Barca, I. (Org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 65-109.
- Woelders, A. (2007). It Makes You Think More When You Watch Things: Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *Heldref Publications*, pp.145-152. (<http://worldroom.tamu.edu/Presentations/Making%20History>) Consultado em 20-04-2012.

FILMOGRAFIA

Coppola, S. (2006). *Marie Antoinette*. Columbia Pictures

Pelicano, J. (2010). Pare, Escute, Olhe. Costa do Castelo Filmes

WORLD WIDE WEB

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8898/2/CAP%C3%8DTULO%20I%202.pdf>

OUTROS DOCUMENTOS

Regulamento Interno da Escola (2008)

Relatório de auto-avaliação da Escola (2010/2011)

Plano Curricular da Turma de 11º ano

Plano Curricular da Turma de 8º ano

ANEXOS

ESTUDO PILOTO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 1
----------------------	---	-------------------

NOME: _____

NOME: _____

As seguintes imagens foram recolhidas do filme Marie Antoinette. Este filme foi realizado por Sofia Coppola e retrata a vida de Marie Antoinette, rainha francesa que teve uma morte trágica.

Analisa atentamente as seguintes imagens.



- 1- Indica os principais elementos de arquitetura e decoração do Palácio de Versalhes.

- 2- O ambiente social em que vive a nobreza da época é luxuoso. Consideras ser esse um direito da nobreza de então? Justifica.

- 3- Diz o que pensas acerca do modo de viver da corte francesa (nobreza) nesta época.

Bom trabalho

Professor: Pedro Pereira

ESTUDO PILOTO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 2
---------------	--	------------

NOME: _____

NOME: _____

As seguintes imagens foram recolhidas do filme Marie Antoinette. Este filme foi realizado por Sofia Coppola e retrata a vida de Marie Antoinette, rainha francesa que teve uma morte trágica.

Analisa atentamente as seguintes imagens.



- 1- As personagens do filme vestem e penteiam-se de forma muito diferente da atual. Enumera algumas diferenças que te pareçam mais relevantes.

- 2- O ambiente social em que vive a nobreza da época é luxuoso. Justifica-o tendo em conta a sociedade dessa época.

Bom trabalho
Professor: Pedro Pereira

GUIÃO DE VISUALIZAÇÃO DO FILME	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	8º ANO
---	---	---------------

O filme Marie Antoinette trata do período político conturbado que se viveu em França no final do século XVIII. O filme foi realizado por Sofia Coppola, que com ele pretendeu retratar a vida da Marie Antoinette, rainha francesa, teve uma morte trágica ao ser condenada à morte.

Para a visualização deste filme foram seleccionados três frames, que serão assistidos individualmente. Na visualização de cada um deles, deverás atender aos aspectos indicados.

1º Frame (12:00 min. / 21:00 min.)

Na visualização deste frame atende aos seguintes aspectos:

- Arquitectura, mobiliário e jardins do palácio de Versalhes
- Vestuário das personagens (tipo de roupa, penteados, luxo)
- Expressões das personagens (simpatia/antipatia)
- Rituais (hierarquia dentro da própria nobreza, casamento, danças, almoço)

2º Frame (53:20 min. / 56:30 min.)

Na visualização deste frame atende aos seguintes aspectos:

- Vestuário das personagens (tipo de roupa, penteados)
- Consumismo (roupas, jóias, roupas, calçado, alimentos)

3º Frame (1:35:00h / 1:51:00h)

Na visualização deste frame atende aos seguintes aspectos:

- Os aspectos que contribuíram para a crise económica da França
- Os aspectos que levaram à revolta do povo
- Vê com muita atenção a frame em que Marie Antoinette vai à varanda do Palácio e se dirige ao povo

ESTUDO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 1
---------------	---	-------------------

NOME: _____

NOME: _____

Depois de terem visualizado o 1º frame respondam às seguintes questões:

Grupo I

- 1- Identifiquem os principais elementos de arquitetura e decoração do Palácio de Versalhes.

- 2- As personagens do filme vestem e penteiam-se de uma forma muito diferente da atual. Enumerem algumas diferenças que vos pareçam mais relevantes.

- 3- Seleccionem dois comportamentos da nobreza e descrevam-nos.

Grupo II

- 1- Digam o que pensam acerca do modo de viver da corte francesa (nobreza) nesta época.

ESTUDO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 2
---------------	---	-------------------

NOME: _____

NOME: _____

Depois de teres visualizado o 2º frame responde às seguintes questões:

Grupo I

No decurso deste frame, visualizamos um conjunto de hábitos sociais que a nobreza praticava na época.

- 1- Identifiquem alguns produtos que consideram:
- A) Poderem ser consumidos por toda a população, mas que a nobreza usa ou consome em excesso.

- B) Poderem ser usados apenas pela nobreza.

Observa atentamente a imagem 1.

Imagem 1



- 2- Conseguem identificar algum elemento na imagem 1 que seja atual? Qual?

- 3- Qual terá sido o motivo para a realizadora ter colocado uma imagem da atualidade nesta cena?

Bom trabalho

Professor: Pedro Pereira

ESTUDO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 3
---------------	---	-------------------

Depois de teres visualizado o 3º frame responde às seguintes questões:

Grupo I

De acordo com o filme:

- 1- Qual ou quais, terão sido as causas das dificuldades económicas da França?

- 2- Qual a solução encontrada?

- 3- Que classe social sofreu mais com esta crise económica? Porquê?

Grupo II

Com a chegada do povo ao Palácio de Versalhes Marie Antoinette vai à varanda e faz uma vénia ao povo

- 1- Como interpretam este ato?

- 2- O povo tinha o direito de se revoltar? Porquê?

- 3- Com decorrer do filme advinha-se que estivesse para ocorrer uma revolução? Justifiquem?

Grupo III

- 1- Façam a comparação entre a sociedade representada no filme e a atual.

Bom trabalho

Professor: Pedro Pereira

GUIÃO DE VISUALIZAÇÃO DO FILME	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE GEOGRAFIA	11º ANO
---	--	----------------

O filme **Pare Escute e Olhe**, trata-se de um filme de documentário realizado por Jorge Pelicano. Com ele o realizador, procurou retratar algumas das realidades de Trás-os-Montes, tendo como tema principal a questão dos transportes e a falta deles, nesta região de Portugal. O encerramento da linha do Tua foi desde há longos anos um tema polémico com o forte envolvimento das populações locais e as autoridades políticas locais e nacionais do país. No entanto, este encerramento acabou por se consumir com a construção da barragem do Baixo Sabor, trazendo na opinião de uns grandes benefícios e para outros grandes prejuízos para toda a região.

Para a visualização deste filme foram seleccionados três frames, que serão assistidos individualmente. Na visualização de cada um deles, deverás atender aos aspectos indicados.

1º Frame (00:00min./13:00min.)

Na visualização desta frame atende aos seguintes aspetos:

- A população que utiliza o transporte ferroviário.
- Os espaços que resultam do encerramento da linha.
- As consequências para a região com o encerramento da linha férrea.

2º Frame (29:30min./1:00:25min.)

Na visualização desta frame atende aos seguintes aspetos:

- Argumentos a favor e argumentos contra a construção da barragem e o consequente encerramento da linha de comboio.
- Procura caracterizar a população que utiliza a linha de ferro
- Analisar as consequências para a população resultantes do encerramento da linha férrea.

3º Frame (1:06:30min./1:19:25min.)

Na visualização desta frame atende aos seguintes aspetos:

- Soluções alternativas para o desenvolvimento económico das regiões, com a manutenção da linha férrea
- Opinião dos intervenientes

ESTUDO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE GEOGRAFIA	FICHA Nº 1
---------------	--	-------------------

NOME: _____

NOME: _____

Depois de terem visualizado O 1º frame respondam às seguintes questões.

Grupo I

- 1- Descrevam alguns dos espaços resultantes do encerramento do troço <<<<<bragança – Mirandela da linha de comboio do Tua.

- 2- Que consequências têm para a região o encerramento da linha férrea?

- 3- Apontem três motivos para a manutenção em funcionamento da linha férrea.

- 4- O que pensa a população acerca do encerramento da linha? Qual será o seu futuro?

Bom trabalho
Professor: Pedro Pereira

ESTUDO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 2
---------------	---	-------------------

Nome: _____

Nome: _____

Depois de terem visualizado a 2ª frame respondam às seguintes questões:

Grupo I

- 1- Enumerem dois argumentos dados pela população a favor do encerramento da linha e dois contra esse mesmo encerramento.

- 2- Caracterizem a população utilizadora de linha de ferro (idade, estrato social, entre outros).

- 3- Seleccionem um dos intervenientes no filme e descrevam a vantagem ou desvantagem que tem para a sua vida o encerramento da linha férrea.

Grupo II

No decorrer do filme, são descritos alguns aspectos que inviabilizam o funcionamento da linha férrea e os impactes positivos que a construção da barragem terá para a região.

- 1- Açam que a linha férrea deva ser mantida em funcionamento? Porquê?

- 2- De acordo com o que defenderam anteriormente, refiram as consequências para a população desta vossa opinião.

ESTUDO	PROJETO DE INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA	FICHA Nº 3
---------------	---	-------------------

NOME: _____

NOME: _____

Depois de terem visualizado o 3º frame respondam às seguintes questões:

Grupo I

Uma das soluções apontadas para a dinamização económica da linha férrea e da região é, à semelhança do que fizeram na Suíça, a aposta no turismo.

1- Parece-vos ser viável esta solução? Porquê?

2- Apresentem uma ideia (justificada), que promova a viabilidade económica da linha férrea.

Bom Trabalho

Professor: Pedro Pereira