

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

**Qualquer semelhança com a realidade
(não) é mera coincidência:
O uso da sátira no ensino da História**

Lara Saraiva Lopes

M

2020



Lara Saraiva Lopes

Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: O uso da sátira no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor
Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Lara Saraiva Lopes

Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: O uso da sátira no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor
Luís Alberto Marques Alves

Membros do Júri

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

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

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

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

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

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Ao meu **PAI**, que me ensinou a não ter medo.*

*À minha **MÃE**, que me ensinou a tê-lo.*

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	11
Abstract.....	12
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	13
Índice de Tabelas (ou Quadros).....	14
Índice de Gráficos.....	15
Génesis... digo, Introdução	16
Capítulo 1. A Teoria do Mal Necessário	18
Parte 1. “O Diabo não é tão feio como o pintam”: O Tema e a História.....	19
1.1. O dicionário do Diabo	19
1.2. A biografia não autorizada de um “lutador, artista, bobo”	22
1.3. Uma História MUITO mal contada	27
1.3.1. Continuação da tal História mal contada, mas... em Portugal.....	39
Parte 2. “Um diálogo explosivo”: A Disciplina de História.....	46
2.1. Sobre a disciplina de História	46
2.2. A Historiografia e as fontes	48
2.2.1. A caricatura como fonte histórica	51
2.3. Os documentos oficiais do Ministério da Educação.....	57
Parte 3. “Qual é coisa, quel é ela, que entra pela porta e sai pela janela?”: O Aluno na Aula de História.....	62
3.1. A evolução das mentalidades.....	62
3.2. Teoria das Inteligências Múltiplas.....	65
3.3. A importância da sátira para o aluno	70
Capítulo 2. Eis a Parte Prática!	72
Parte 4. Caracterização do Contexto de Intervenção	73
4.1. Algures na Escola... ..	73
4.2. Uns tais alunos... ..	75
Parte 5. Plano Geral de Intervenção Pedagógica	77

5.1. Atividades aplicadas ao 7.º ano de escolaridade.....	77
5.2. Atividades aplicadas ao 9.º ano de escolaridade.....	83
5.3. Atividades aplicadas ao 12.º ano de escolaridade.....	87
5.3.1. A História do Outro Lado do Espelho: um evento distópico	105
É um “Ultimatum”. E nada mais digo!.....	113
Referências Bibliográficas.....	115
Os Anexos	120
Anexo 1.....	120
Anexo 2.....	122
Anexo 3.....	123
Anexo 4.....	151
Anexo 5.....	187
Anexo 6.....	189
Anexo 7.....	203
Anexo 8.....	205
Anexo 9.....	207
Anexo 10.....	209
Anexo 11.....	211
Anexo 12.....	213
Anexo 13.....	217
Anexo 14.....	222

Declaração de honra

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

Porto, outubro de 2020

Lara Saraiva Lopes

Agradecimentos

A elaboração de qualquer trabalho, independentemente da sua importância ou nível de complexidade, exige sempre a intervenção de um grupo de pessoas ou instituições que tornam possível a concretização de qualquer projeto e a sua materialização em algo viável. A elaboração do presente relatório de estágio não foi exceção, pois não teria sido possível sem o apoio de vários descendentes de Adão e Eva em todo o seu processo de criação. Neste sentido, quero agradecer:

À **Professora Albertina Viana**, por todas as boleias que se disponibilizou a dar-me, pelos 0,50€ que me emprestou (e que eu já paguei!), por todos os almoços à base de lanches e croissants e pelas tantas vezes que me convenceu a cantar “Russians”, do Sting, perante uma plateia de pais e alunos. E pronto, é só isso! Não tenho mais nada a acrescentar. Ah! Esqueci-me de um pequeno detalhe. Quero agradecer ainda o privilégio de ter convivido e aprendido com uma grande Mulher e uma grande profissional, com um grande coração e um grande amor pela História. É, com certeza, um exemplo a seguir.

Ao **Professor Dr. Luís Alberto**, que ensinou que o importante não é tentarmos imitar um professor bom ou muito bom, mas aceitarmos as nossas próprias competências para nos tornarmos ainda melhores. Por isso, obrigada professor por me fazer acreditar em mim e por não deixar os seus alunos serem meras cópias de algo que já existe. Obrigada, também, pela paciência, amabilidade, disponibilidade com que sempre me recebeu e pelos fins-de-semana perdidos a ler este relatório.

À **Professora Dra. Cláudia Ribeiro**, que, como supervisora de estágio, sempre se mostrou carinhosa e pronta a ajudar quando era e não era necessário. Agradeço todo o apoio que me deu desde o início do Mestrado e obrigada, também, por esperar por mim mais tempo do que devia.

À **Diana Martins**, que estagiou comigo e que, como eu, foi obrigada a decorar o nome completo da escola onde estagiamos (o que não se mostrou tarefa fácil!).

Obrigada pela tua companhia nas nossas idas e vindas da escola para casa, fosse a pé, de comboio ou nas boleias com a professora Albertina.

Às **Marisas (Dani Cardoso e Mari Magalhães)**, que, apesar de terem vindo ao mundo separadas, estão unidas pelo mesmo nome e por uma amizade que acabou por me abraçar. Obrigada por serem um porto seguro!

Ao **Tiago Costa**, por me fazer rir 24 horas por dia, com a sua boa disposição, as suas brincadeiras e com as histórias inventadas em que (mesmo não percebendo o porquê) toda a gente acredita.

Aos **"afrontados"** da turma de Mestrado, por serem tão bons colegas.

Aos **alunos de 7.º, 9.º e 12.º**, a quem dei aulas, pois em eles este relatório não seria possível.

À **Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves**, por me ter dado a oportunidade de estagiar numa escola incrível, com um ambiente espetacular e com pessoas cuja simpatia e profissionalismo não passam despercebidos.

Por último, mas não menos importantes, aos meus **pais**. Mas sobre eles nada mais vou dizer, porque já foi suficiente dedicar-lhes este relatório.

Resumo

O presente relatório, inserido na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, tem por objetivo a validação (ou a não validação) da sátira como fonte histórica viável e motivadora na aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de História. Nesse sentido, o primeiro capítulo (parte teórica) debruçar-se-á sobre três temáticas distintas, sendo elas 'O tema e a História', 'A disciplina de História' e 'O aluno na aula de História'. Aqui dar-se-á a conhecer não só a definição da sátira, o seu percurso ao longo do tempo e a ligação do satirista com essa expressão artísticas, mas busca também estabelecer uma relação entre o tema aqui trabalhado, a disciplina e os alunos. Já o segundo capítulo (parte prática) procura consolidar todo o estudo científico elaborado no primeiro capítulo, descrevendo as atividades aplicadas a turmas de 7.º, 9.º e 12.º anos, durante o estágio na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves no ano letivo 2018/2019.

Palavras-chave: Ensino básico e secundário, História, recursos didáticos, sala de aula, sátira.

Abstract

The present report, inserted in the curricular unit of Initiation to Professional Practice, aims to validate (or not validate) satire as a viable and motivating historical source in learning the syllabus of History. In this sense, the first chapter (theoretical part) will focus on three distinct themes, namely 'The theme and History', 'The discipline of History' and 'The student in the history class'. Here, it will become known not only the definition of satire, its trajectory over time and the connection of the satirist with this artistic expression, but also seeks to establish a relationship between the theme worked here, the discipline and the students. The second chapter (practical part) seeks to consolidate the entire scientific study prepared in the first chapter, describing the activities applied to classes of 7th, 9th and 12th years, during the internship at Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves in the academic year 2018/2019.

Key-words: Basic and secondary education, History, didactic resources, classroom, satire.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- CARTOON POLÍTICO, GARY CLEMENT	20
FIGURA 2 – CARICATURA PRODUZIDA POR CHAPPATTE PARA O THE NEW YORK TIMES	53
FIGURA 3 – A TENTAÇÃO DE PARTILHA DA CHINA. CARTOON DO SÉC. XIX.....	55
FIGURA 4 – FÁBRICA DE GRANADAS DE ARTILHARIA, NO ANO DE 1916	55
FIGURA 5 – CARICATURA PRODUZIDA POR CHAPPATTE PARA O THE NEW YORK TIMES	55
FIGURA 6 – A ALIANÇA FRANCO-ALEMÃ NUMA SÁTIRA DA REVISTA KROKODIL, 1950	57
FIGURA 7 – CARTOON DE 1990, QUE COMEMORA OS 30 ANOS DESDE A PRIMEIRA VEZ QUE O HOMEM PISOU A LUA	64
FIGURA 8 – CARTOON QUE FAZ ALUSÃO À GUERRA FRIA	64
FIGURA 9 – CARTOON QUE SATIRIZA O SISTEMA EDUCATIVO	66
FIGURA 10 – DIAPOSITIVO UTILIZADO NA AULA SOBRE O IMPÉRIO ROMANO	80
FIGURA 11 – DIAPOSITIVO UTILIZADO NA AULA DO 9.º ANO.....	83
FIGURA 12 – DIAPOSITIVO UTILIZADO NA AULA DO 9.º ANO.....	83
FIGURA 13 – “O CAMARADA LENINE LIMPA O MUNDO DAS SUAS IMUNDÍCIAS” – CARTAZ SOVIÉTICO DE 1920	87
FIGURA 14 – “O ZÉ E O GOLPE MILITAR DE 1926”, JORNAL “SEMPRE FIXE”, LISBOA, JULHO DE 1926	90
FIGURA 15 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	92
FIGURA 16 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DO 12.º ANO	92
FIGURA 17 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	93
FIGURA 18 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	93
FIGURA 19 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	94
FIGURA 20 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	94
FIGURA 21 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	95
FIGURA 22 – DIAPOSITIVO USADO NA AULA DE 12.º ANO.....	95
FIGURA 23 – “100 DAYS OF TRUMP”, POR CHAPPATTE	98
FIGURA 24 – CARICATURA DE DONALD TRUMP	98
FIGURA 25 – “IMMIGRANTS”, DO IRANIANO ALIREZA PAKDEL, 2017	101
FIGURA 26 – “MARÉ NEGRA”, DE ANTÓNIO JORGE GONÇALVES, 2017.....	101

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – A CARICATURA NO MANUAL ADOTADO DE 9.º ANO	54
TABELA 2 – A CARICATURA NO MANUAL ADOTADO DE 12.º ANO	56

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- SENTIMENTOS APONTADOS PELOS ALUNOS NA FICHA DE TRABALHO	79
GRÁFICO 2- AVALIAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO	82
GRÁFICO 3- RESULTADOS OBTIDOS NO 9.º ANO	86
GRÁFICO 4- CLASSIFICAÇÕES DA ANÁLISE DO 'CARTOON 1'	99
GRÁFICO 5- CLASSIFICAÇÕES DA ANÁLISE DO 'CARTOON 3'	101
GRÁFICO 6- CLASSIFICAÇÕES DA ANÁLISE DO 'CARTOON 4'	103



Génesis... digo, Introdução

Era uma vez, nos mais remotos tempos da criação da Humanidade, um sublime paraíso, também conhecido pelos mais crentes como Jardim do Éden. Segundo as santificadas línguas, tudo nesse lugar era perfeito e harmonioso, mesmo tendo sido criado em apenas seis dias por um tal de Todo-Poderoso, a quem normalmente atribuem o nome de Deus. Poder Ele devia ter, de facto. Quer dizer, não é qualquer um que decide descansar sem sequer completar uma semana de trabalho e continua a receber, por mais banais que sejam, privilégios e benefícios como os de dar aos animais o dom da fala e da oratória, de fazer árvores, plantas e flores crescerem da noite para o dia e de criar o homem em toda a sua complexidade. Um paraíso perfeito, portanto!

É claro que os dias de hoje poderiam continuar a ser assim, se não fosse pelas lamentáveis escolhas de Adão e Eva, duas almas corrompidas pela voz de uma serpente venenosa (E a culpa é da serpente?), que os levou a cometer o pecado original. E quem pagou e continua a pagar pelos erros do Homem? Nós, os Homens. Nada mais justo! Primeiro, expulsos do paraíso, depois, aos poucos, obrigados a ver a luz ser substituída pelas trevas, a liberdade pela servidão, a felicidade pelo sofrimento e, por fim, o próprio paraíso a dar lugar ao INFERNO. Deus criou o Homem à sua imagem, é certo, mas teve um péssimo jeito para o fazer. Também nada melhor poderia sair dali, quando faz o homem através de um mísero pedaço de barro que encontrou no chão, tratando-o como se fosse um simples objeto, e a mulher através de uma costela roubada ao primeiro ser recém-criado (“Não roubarás”? (Êxodo 20:15)). Os princípios básicos do ser humano já estavam a ser aqui lançados.

Tudo isto (ok, talvez nem tudo!) é descrito no Génesis da Bíblia (um bestseller!), um dos livros mais poderosos e influentes de toda a Humanidade. E é claro que fiz uso de todo esse poder e influência para mostrar que desde a sua criação o homem nasceu com um instinto que deveria ser modificado para algo melhor. E ainda bem, porque foi a

partir dos erros dos humanos que surgiu a sátira. O que é a História senão feita de erros humanos e o que seria dos erros humanos se não existisse algo que os impedisse ou tentasse corrigir? E é esta, a sátira, que será o tema central deste relatório que não demorou seis dias a ser feito, mas vários meses. O poder não é para todos!

Este relatório encontra-se dividido em dois capítulos. No primeiro será feito um enquadramento teórico, enquanto no segundo entramos no enquadramento prático deste trabalho. Relativamente ao primeiro capítulo, este está dividido em três partes distintas, sendo ela as seguintes:

- O tema e a História
- A disciplina de História
- O aluno na aula de História

Numa segunda parte serão abordados os seguintes tópicos:

- A disciplina de História e a sua importância
- A história da historiografia e a análise da caricatura
- Os documentos oficiais do Ministério da Educação

Na terceira parte serão abordados os seguintes tópicos:

- A evolução das mentalidades
- A teoria das inteligências múltiplas
- A importância da sátira para o aluno, citando vantagens e desvantagens.

Já no segundo capítulo falar-se-á da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, onde teve lugar o estágio, e dos alunos de 7.º ano, 9.º ano e 12.º ano, aos quais foram aplicadas as atividades relativas à sátira. Num segundo momento será feito um plano geral de intervenção pedagógica, no qual se analisará o sucesso ou insucesso da aplicação da sátira como fonte histórica.

O objetivo principal deste relatório será, portanto, perceber se a sátira é uma fonte viável e motivadora para ser aplicada em sala de aula e, assim, facilitar aos alunos a compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina de História.

Capítulo 1. A Teoria do Mal Necessário

Este primeiro capítulo consiste na elaboração de um enquadramento teórico do tema aqui em estudo. Dividido em três partes, este capítulo debruçar-se-á sobre três temáticas distintas, sendo elas ‘O tema e a História’, ‘A disciplina de História’ e ‘O aluno na aula de História’.

Na primeira parte (‘O tema e a História’) falaremos sobre três tópicos fundamentais para perceber o tema aqui em estudo, sendo eles os seguintes:

- “O dicionário do Diabo”, no qual se tentará responder a questões como “Qual a definição de sátira?” ou “Quais os objetivos da sátira?”
- “A biografia não autorizada de um “Lutador, Artista, Bobo”, na qual se tentará perceber quem é o satirista ou se a sátira é, de facto, uma forma de expressão cabal das inquietações do Homem.
- “Uma História MUITO mal contada” e “Continuação da tal História mal contada, mas... em Portugal”, no qual perceberemos todo o percurso histórico da sátira até aos dias de hoje.

Já a segunda parte será dedicada exclusivamente à disciplina de História. Aqui falar-se-á sobre a história da Historiografia e o consequente alargamento do conceito de documento e, posteriormente, serão referidos alguns dos documentos do Ministério da Educação.

Já a terceira parte deste capítulo é dedicada ao aluno da disciplina de História e está dividido da seguinte forma:

- A evolução das mentalidades, de forma a perceber em que contexto de aprendizagem as novas gerações devem ser inseridas.
- A teoria das inteligências múltiplas, na qual será abordada a teoria proposta por Howard Gardner.
- A importância da sátira para o aluno, no qual se apontarão as vantagens e desvantagens da aplicação da sátira no ensino da História.

Parte 1.

“O Diabo não é tão feio como o pintam”: O Tema e a História

Esta primeira parte do capítulo 1 dedicar-se-á a uma análise aprofundada em torno do tema aqui em estudo. Nesse sentido, será explorado, em primeiro lugar a definição de sátira e tentar-se-á responder a questões como “O que é a sátira?” e “Quais os seus objetivos?”. Em segundo lugar, procurar-se-á conhecer melhor o satirista e perceber se a sátira é uma forma de expressão cabal das inquietações do homem, no caso, do satirista. Em terceiro lugar, tentar-se-á fazer uma incursão pela história da sátira, inclusive em Portugal.

1.1. O dicionário do Diabo

O presente subcapítulo debruçar-se-á sobre as questões que envolvem a definição de sátira. Primeiramente, a **definição etimológica de sátira** não é unânime, já que as opiniões dos estudiosos colidem em duas visões distintas. A primeira corrente reivindica que a palavra é proveniente do termo grego “satyros”, seres da mitologia grega que tinham como principal característica a sua constituição corporal: corpo de homem, patas de bode, rabo de cavalo, pequenos chifres e barba. Este ‘monstro’, seguidor do deus do vinho (Dionísio na mitologia grega e Baco na mitologia romana), era, portanto, metade humano, metade animal, tal como representado nas pinturas do século V a. C. (Brandão, 2011, p. 140). A segunda corrente defende que a sátira provém da palavra latina “satura”, que significa variedade, mistura ou saturado (Pardal, 2015, p. 14). Derivado desta palavra surgiram ainda os termos “satura lex” e “lanx satura”. O primeiro era o nome de uma lei composta por várias cláusulas, todas diferentes umas das outras. Atualmente, temos um exemplo desse método de legislação conhecido como “Omnibus Bill” (ver **Figura 1**) (Baldwin, 1913,

p. 1). Por outro lado, Diomedes, gramático do século IV afirma que “lanx satura” diz respeito aos primeiros frutos colhidos, que eram, de seguida, oferecidos aos deuses em cerimónias religiosas (Cavaco, 2009, p. 13).

Portanto, sátira é uma palavra que significa abundância, excesso e, acima de tudo, VARIEDADE. Variedade essa, aliás, que dificulta a **definição da sátira** em si. Apesar de ser uma arte conhecida por muitos, não

existem argumentos universais e imutáveis entre as reflexões académicas que permitam dizer o que é, de facto, sátira, originando até mesmo uma certa confusão com outras formas literárias e artísticas. Daí Rex Murphy dizer o seguinte:



Nós jogamos o termo sátira hoje em dia de maneira generosa demais (...) é uma atualização gratuita ao tirar sarro simples de alguém que passa como sátira”.

(citado em LeBoeuf, 2007)

De acordo com Quintero, esta dificuldade em atribuir uma definição fidedigna à sátira ou até mesmo em identificá-la deve-se, principalmente, ao facto de esta ser o único género literário a ter um léxico com muitas contradições, para além de, tal como relembra Hendrickson, muitas vezes estar associada a técnicas e estratégias que já por si são bastante complexas (Pardal, 2015, pp. 14-18), como é o caso da ironia, da caricatura, do humor, da paródia, do ridículo, do sarcasmo, do burlesco, do trágico, do grotesco, etc. Apesar de a sátira não estar intimamente ligada a estes termos, ela faz uso deles, mesmo que subsista sem usá-los obrigatoriamente (Pardal, 2015, pp. 7-18). A sátira não necessita de um guião! E, sendo um procedimento artístico de grande habilidade e transversalidade, vale-se ainda de diferentes géneros, tempos literários e manifestações artísticas (Simões & Anacleto, 2017, p. 7). Afinal de contas, a sátira precisa de “todas as técnicas e todos os

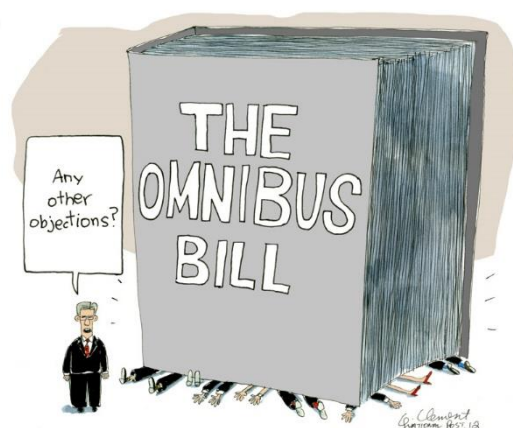


Figura 1. Cartoon político, Gary Clement

processos que a ajudem a marcar uma oposição, a dissecar hábitos doentios, crenças, vícios" (Simões & Anacleto, 2017, pp. 196-197). Mesmo com todas estas incertezas que a sátira acarreta, adotar-se-á a seguinte definição:



(...) a sátira se baseia diretamente na realidade, captada nos costumes, nos preconceitos e outros usos, caricaturando-os. (...) [a sátira] critica, mordazmente, representando caricaturalmente e pressupondo uma atitude ofensiva, ainda quando dissimulada: o ataque é a sua marca indelével, a insatisfação perante o estabelecido, a sua mola básica".

(Pardal, 2015, pp. 15-16)

A sátira é, assim, uma arte que tem uma vocação moral e uma preocupação pelo interesse público e o satirista tem, por sua vez, uma função, um objetivo a alcançar, que é a mudança social naqueles que a consomem e corrigir e libertar a opinião pública dos vícios, da loucura humana e de todos os outros males existentes no mundo (Pardal, 2015, pp. 15-16). A sátira pode ser direcionada às falhas de um indivíduo ou um tipo de pessoa específica, a uma classe, a instituições, a uma nação e mesmo a toda a raça humana, como é o caso de "As Viagens de Gulliver" (1726), de Jonathan Swift, e "Um Sátiro contra a humanidade" (1675), de Earl of Rochester (Abrams, 1999, p. 275).

Chagando a este ponto, a questão que se coloca é a seguinte: **de que forma o satirista pretende corrigir os erros e alcançar uma mudança?** Incluindo a falha humana e expondo-as aos seus leitores (Pardal, 2015, pp. 15-16); colocando questões e semeando dúvidas, sem identificar respostas (Pardal, 2015, p. 25); fornecendo conselhos e avisos valiosos aos seus consumidores (Highet, 1972, pp. 234-235); expondo ao ridículo algum aspeto da realidade histórica (LeBoeuf, 2007, p. 2), seja ela política, social ou cultural; incomodar com as suas palavras implacáveis e as suas perguntas inconvenientes e responsáveis (Freire, 2004, pp. 187-188); utilizando o riso que sempre incomodará aqueles que ouvem (Freire, 2004, p. 188), riso este que, muitas vezes, é provocado pela deformação da realidade, como aqueles espelhos deformatórios (Cavaco, 2009, p. 15).

Apesar dos satiristas terem estes ideais bem definidos daquilo que querem, segundo Quintero, não cabe àquele que faz sátira carregar no alarme de emergência e apagar o fogo. A sua função é apenas a primeira, a de apontar os erros e problemas existentes. Apenas aquele que consome a sátira pode solucionar os problemas apontados e tentar corrigir os seus próprios erros (Pardal, 2015, p. 16). A audiência, é que tem de ser responsável por apagar esse fogo.

Apesar de tudo isto, não se pode ter a ilusão de que o satirista é livre de dizer o que quer, sem qualquer critério, e não acarretar consequências para si, por vezes graves. Segundo defende Quintero, deve ser estabelecida uma fronteira entre a verdade e a difamação e um respeito ético pelo assunto, pessoas ou objeto satirizado. Esta limitação imposta ao satirista é bastante controversa, tanto que já não é a primeira e com certeza não é a última vez que satiristas são alvos de processos, devido a palavras por eles utilizadas, que foram interpretadas como difamação. Um exemplo disso foi o do jornalista e comentador João Miguel Tavares, que foi alvo de um processo indiciado por José Sócrates, primeiro-ministro de Portugal na altura, ganho por este último. Com o caso do massacre que teve lugar no jornal satírico francês Charlie Hebdo, que suscitou o ódio de grupos fundamentalistas e radicais, estas questões que se colocam sobre os limites da sátira impõem-se ainda mais, levando académicos, jornalistas e comentadores a debruçarem-se sobre os limites da sátira, sobretudo no que toca a temas religiosos (Pardal, 2015, p. 16).

1.2. A biografia não autorizada de um “lutador, artista, bobo”¹

Sempre que pensamos no satirista, encontrámo-lo no exato momento em que se senta em frente a uma mesa e começa a escrever as suas perversidades. Com um lápis bem afiado numa das mãos e gestos acelerados e contínuos que acompanham a velocidade crítica dos seus pensamentos, vemos o seu rosto modificar-se para assumir tons cada vez mais obscuros: o lábio meio torcido, uma das sobrancelhas ligeiramente levantada e aquela expressão nos olhos de quem está prestes a aprontar alguma. O satirista é como uma **criança** inocente, que diz a verdade dura e crua sem querer, de facto, magoar; é o **bicho-papão**

¹ Definição atribuída pelo alemão Karl Kraus ao seu *eu* satírico.

escondido debaixo das nossas camas no meio da escuridão da noite; é aquele que antes de fazermos alguma asneira nos sussurra ao ouvido **“Quem avisa, amigo é!”**; é a imagem travessa de um ser a quem costumamos chamar de **Diabo, Satanás** ou **Belzebu**, que pune os pecadores num infernal quadro vivo das páginas de Dante Alighieri; é o **Super-Homem** sem capa, que estica o seu braço, não para voar, mas para apontar os erros dos Homens e da Humanidade; é o **canibal** que devora as nossas entranhas e cospe o que é podre ou não lhe é agradável ao paladar. Esta pessoa, que assume tantas caras sem ser cínico ou mentiroso, é o tema central deste subcapítulo, que procura retratar de forma biográfica o satirista e, conseqüentemente, identificar o(s) motivo(s) que o levam a adotar uma postura tão crítica perante as pessoas, a vida ou, até mesmo, perante o mundo que o rodeia.

Uma biografia. Só por si já é um género literário bastante complexo de ser elaborado. Porquê? Em primeiro lugar, requer uma pesquisa aprofundada acerca de um alguém suficientemente interessante e digno de ser eternizado num amontoado de papéis velhos e empoeirados. Em segundo lugar, obriga o escritor que se atreve a aventurar nessa empreitada a desperdiçar a maior parte do seu tempo a preocupar-se demasiado com a vida alheia e a contradizer, portanto, a famosa expressão **“Preocupa-te mais é com a tua vida!”**, que todos nós já ouvimos em algum momento da nossa existência. Em terceiro lugar, exige respostas a uma panóplia de perguntas que nem o próprio biografado seria capaz de responder já que, segundo Virgínia Woolf, um único indivíduo pode ter seis ou sete mil *eus*, **“de maneira que há um deles que só vem se estiver a chover, outro, se quem o chama estiver numa sala com cortinas verdes, outro, se não estiver ali Mrs. Jones, outro, se for garantido um copo de vinho”** (Woolf, 2019, p. 220) e haverá ainda outro com uma certa tendência a alienar-se da realidade. A acrescentar a isto, o biógrafo tem ainda de possuir a capacidade de saber, tal como um artesão, moldar as suas personagens a partir do barro informe, para, assim, prender o leitor numa teia adesiva construída por ele próprio. Todos estes requisitos tornam-se ainda mais árduos de cumprir quando quem pretendemos biografar é o **satirista**.

Da sua vida pouco sabemos. Da morte nem podemos falar, apesar de muitas vezes a ter visto sem tocar em momentos de censura feitos pelas mãos de instituições religiosas, governos ou grupos de interesse, que assumem o controlo da vida e da liberdade humana. O que se pode afirmar com certeza é que o satirista é tão diverso como a própria sátira: ele pode ser tanto homem como mulher – apesar de, dependendo da época, ser mais comum encontrar a mulher na posição de vítima do satirista, do que a encontrar a ocupar o lugar deste (Highet, 1972, pp. 235-236) –, ele não é definido por apenas um nome, nem por uma só nacionalidade, assim como não tem apenas uma data de nascimento. Isto, porque, de acordo com Carolyn Wells, a sátira nasceu com o satirista e este nasceu com Horácio e Juvenal (Wells, 1905, p. 1), que surgiram em tempos e lugares diferentes e a conceber a sátira de forma distinta.

Quintus Horatius Flaccus (65 – 8 a.C.), mais comumente conhecido como **Horácio** (Baldick, 2001, p. 116), foi um poeta e ensaísta romano (Cuddon, 2013, p. 338). A sua sátira refletia a sua visão otimista (Highet, 1972, p. 236), humorística e tolerante de encarar o mundo e as pessoas (Wells, 1905, p. 1), levando-o, conseqüentemente, a acreditar numa cura para o mal que tantas formas assume e que se converte em doenças como a loucura, a pretensão e a hipocrisia humana (Highet, 1972, pp. 236-237). Mas Horácio não tenta curar o Homem através de palavras grosseiras ou duras críticas. NÃO! Ele tenta criar nos seus escritos um ambiente propício à consciencialização dos seus leitores, rindo não deles, mas com eles. É um riso moralizador que, de acordo com Horácio “*resolve as grandes dificuldades com mais força e sucesso que a violência*” (citado em Lopes, 1994, p. 32).

Contudo, segundo Horácio, nem todos podem ser curados destas doenças, por mais que o satirista se esforce. Este pensamento identifica-se com a visão de Sócrates e das principais escolas gregas, que pregavam que “ninguém erra de bom grado” ou “virtude é conhecimento”. Isto é, a partir do momento em que a pessoa sabe distinguir o bem do mal, ela torna-se capacitada a escolher percorrer um desses dois caminhos. Para os que escolhem o caminho do mal há apenas um remédio, que é o de serem perseguidos, condenados pelos seus erros e, por fim, descartados. Eles servirão de exemplo para o resto dos leitores da sátira (Highet, 1972, pp. 236-237).

No reverso da moeda, encontramos Decimus Junius Juvenalis (c. 65 – c. 135) ou **Juvenal**, que se partilhou alguma semelhança com o anterior foi apenas o facto de ambos terem exercido o ofício de poetas na Roma Antiga (Baldick, 2001, p. 132). De resto, nada mais há que os relacione. Se um era médico e gostava das pessoas por acreditar na sua rendição ao bem, o outro assumia o papel de carrasco, que odiava uma Humanidade que nunca se poderia ver livre do mal que nela estava enraizado. Se um era otimista, o outro era pessimista. Se um tentava atrair os seus leitores através do riso, o outro afugentava-os com a sua amargura e palavras implacáveis. Se um tinha por objetivo curar a Humanidade, o outro pretendia apenas puni-la, feri-la, enlouquecê-la (Highet, 1972, p. 235).

Aos olhos de Juvenal o mundo é um lugar imundo, podre e repleto de doenças incuráveis. Nele só existem criminosos, viciados, corruptos e selvagens que se passam por porcos, vacas, sanguessugas, ratos de esgoto, cobras, etc. E toda esta devassidão do mundo serve de cenário e protagoniza as sátiras de Juvenal, que, pintadas a vermelho, expõe o sangue tantas vezes derramado em ruas atulhadas de lixo. No fundo, a perspetiva que este satirista tem do mundo aproxima-se da visão do cristianismo ortodoxo, que defende que pagãos e hereges, juntamente com cristãos e professos pecadores, estão condenados ao inferno eterno (Highet, 1972, pp. 235-237). **É merecem-no!**

Isto posto, é possível perceber que Horácio e Juvenal têm visões distintas sobre a Humanidade e o mal que dela se apodera. Mas, afinal de contas, e tal como já foi dito anteriormente, a sátira é variedade e também os satiristas gostam de o ser. Durante os séculos que se seguiram, vimos os nomes destes dois autores, que marcaram a literatura ocidental, serem atribuídos aos dois tipos básicos de sátira: horaciana (otimista) e juvenaliana (pessimista) (Green, p. 60).

Após esta apresentação dos principais tipos de sátira existentes e dos autores que lhes deram origem, importa focar agora na segunda parte deste subcapítulo e tentar identificar os motivos que induzem o satirista a escrever a sátira. Será ela uma forma de expressão cabal das inquietações do Homem? Gilbert Highet identificou quatro motivos que apontam para uma resposta positiva a esta pergunta, sendo o primeiro deles o **ódio pessoal e o desprezo**. Apesar de o satirista afirmar que escreve fundamentalmente para o bem do público, de acordo com Highet, "(...) um livro inteiro poderia ser escrito para desvendar os elos

curiosos entre os assuntos de um satirista e a sua vida privada" (Highet, 1972, pp. 238-239). Isto é, a obra nunca está desassociada da vida do artista. Sempre há uma conexão com algum sentimento de inferioridade, de injustiça social ou de exclusão de um grupo privilegiado.

Vários exemplos podem ser citados: o pai de Horácio era escravo; Alexander Pope era um católico a habitar uma Inglaterra protestante; Jonathan Swift era um anglo-irlandês; George Orwell era uma anglo-escocês, tendo como verdadeiro nome Eric Blair; Juvenal, Nikolai Gogol e Giuseppe Parini eram homens de talento, mas cujas carreiras consideravam inúteis ou degradantes; Pope era pequeno e dolorosamente deformado; Lord Byron tinha um pé aleijado; Nicolas Boileau era nervoso e doentio; Miguel de Cervantes tinha uma mão mutilada; e por aí adiante... (Highet, 1972, pp. 240-241). Portanto, sentindo-se amargamente dececionados e frustrados desde o início da vida, os satiristas viram na sátira uma forma de libertação para todo esse ódio e desprezo que sentiam, fosse por uma pessoa, um grupo, uma classe ou estrutura social.

O segundo motivo apontado por Highet é o **desejo de eliminar a loucura e a maldade do mundo**, ou, pelo menos, diminuí-las. Os próprios satiristas o afirmam, como é o caso de John Dryden, que diz o seguinte: "O verdadeiro fim da sátira é a alteração dos vícios por correção" (citado em Highet, 1972, pp. 241-242).

O terceiro motivo é a **estética** da sátira. Escrever ou produzir sátira é algo complexo, que exige um vocabulário abundante, uma capacidade de combinar o humor com um ponto de vista sério e reflexivo e, principalmente, a capacidade de incomodar sem afastar o seu público, de fazê-lo caminhar sem medo por esgotos, por mercados que expõem peixes podres rodeados de moscas ou por ruas sem saída onde gatos vadios lutam pelo cadáver de um outro animal. Ou seja, não é qualquer um que tem a capacidade de criar sátira, tenha ela o formato que tiver (Highet, 1972, p. 242). E é por tudo isto que encontramos satiristas de mentes tão brilhantes como Aristófanes, Jonathan Swift, Alexander Pope, Mark Twain, Machado de Assis, Eça de Queiroz, Almeida Garrett, George Orwell, Fernando Pessoa, José Saramago, entre outros, capazes de ver beleza naquilo que há de mais feio no mundo e de encontrar interesse naquilo que, aparentemente, não tem interesse algum.

O quarto motivo é **dar conselhos positivos**, apesar deste não ser aplicado a todos os satiristas ou, muito menos, ser admitido por qualquer um deles. Mas a verdade é que muitas vezes eles mostram um exemplo a ser copiado. Vejamos o caso de Juvenal, quando este descreve um jantar que tem lugar na casa de um homem nobre de Roma. Nesse jantar a comida é descrita como sendo muito má, o vinho ainda pior e com humilhações deliberadas à mistura. Mais adiante na sua sátira, ele convida um amigo para a sua própria casa, onde, apesar de tudo ser modesto, a comida é de bom gosto e a noite agradável (Highet, 1972, p. 243). Desta forma, o satirista dá uma lição de moral, tentando passar a mensagem de que é possível sentir deleite na moderação e não no esbanjamento de ricos hipócritas que encontram contentamento na crueldade de atirar à cara dos outros aquilo que eles não têm.

Concluindo este subcapítulo, pode-se afirmar que, para além de ser uma criança inocente, um bicho-papão ou um devorador canibal, o satirista é também, nas palavras de Kraus, um “lutador, artista, bobo” (Ribeiro A. S., 2017, p. 62). **Lutador**, porque “a sátira não representa apenas aquilo por que se luta ou contra o que se luta, não representa apenas a própria luta, mais do que isso, a própria forma da representação assume, desde logo, a forma da luta aberta” (citado em Ribeiro A. S., 2017, pp. 52-53). **Bobo**, por saber colocar um sorriso no rosto dos que o observam, sem deixar de criticá-los ou julgá-los. E, por fim, a ocupar o lugar central, **artista**, pelo simples facto de se poder chamar a si próprio satirista.

1.3. Uma História MUITO mal contada

Quando se fala em História é inevitável abordar a questão do tempo, sendo que um termo está irremediavelmente ligado ao outro. Ambos são efémeros, passageiros, findáveis...! E já Heráclito dizia: “Ninguém pode entrar no mesmo rio duas vezes, pois quando nele se entra novamente não se encontram as mesmas águas e o próprio ser já se modificou”. Da mesma forma, os navios que outrora navegaram em mares desconhecidos, com os seus marinheiros a apontar o monóculo ao horizonte e a gritar “Terra à vista!”, jamais retomarão a sua rota. Nem os tantos poetas que neste mundo deixaram a sua marca escrita voltarão a imprimir num papel os seus sentimentos mais profundos. Tal como a História

e o tempo, também **a sátira é efémera, passageira, findável** e Branco comprova-o quando diz que “a sátira (...) tende a envelhecer e a perecer com os eventos que a suscitaram (...) raramente uma obra satírica resiste ao desgaste dos anos” (Branco, 2017). Esta forma de arte tão complexa só fará efeito, portanto, se existir uma ligação direta entre o momento histórico e o satirista e se o recetor dessa sátira circular pelas mesmas ruas e no Presente em que o satirista se movimenta. Neste sentido, este subcapítulo irá abordar a intrínseca ligação existente entre a História da sátira e o contexto temporal em que ela foi escrita, começando na Antiguidade Clássica e terminando nos tempos de hoje. Esta será, certamente, **uma História MUITO mal contada**, pois nem todas as páginas deste relatório seriam suficientes para desvendar aquilo que é ou aquilo que foi a sátira ao longo dos tempos.

“Qual a origem mais primitiva da sátira?”. É à volta desta questão que se centram as discussões sobre “onde” e “quando” surgiu esta forma de arte aqui em estudo. São duas as teorias existentes, que assentam o surgimento desta técnica literária e artística em espaços e períodos cronológicos distintos, estando eles presentes nas duas grandes civilizações da Antiguidade Clássica: Grécia Antiga e Roma Antiga.

Autores como Applebee (Green, p. 60) ou Graça Videira Lopes apoiam-se no argumento de que a sátira nasceu na **Grécia Antiga**, ao ritmo das celebrações das forças vitais da Natureza, protagonizadas pelas figuras de Phalo e dos sátiros. De um lado, os “cantos fálicos” estavam ligados à fertilização das sementeiras e anunciavam, segundo Aristóteles, “que os seus cantos variados não eram feitos para virgens” (Lopes, 1994, pp. 25-26). Do outro lado, os festivais dionisiacos estavam ligados à fertilização das vinhas e apreciavam bastante as antigas peças de teatro satíricas (Quintero, 2007, p. 6). Apesar de terem sido poucos os textos teatrais, também designados de dramas satíricos, que chegaram até aos nossos dias, autores gregos como Ésquilo conseguiram passar a perfeita imagem daquilo que era o “satyr” ou sátiro. Tal como a sátira, são brincalhões, têm a necessidade constante de satisfazer os seus instintos elementares – que, no caso da sátira, é a necessidade de alcançar uma mudança positiva e corrigir as falhas de carácter –, é caricato, exagerado, e o responsável por denunciar um pouco daquilo que é o seu mundo e a sua cultura, fazendo-se passar por representantes da pólis, que são incapazes de suprimir ou esconder

as suas atitudes primitivas que acabam por expor os seus defeitos (Brandão, 2011, pp. 141-143).

Seguindo-se a estas celebrações e seres mitológicos da antiga Grécia, surge também um autor grego, que pode reforçar os argumentos daqueles que defendem o surgimento da sátira nesta civilização. O seu nome é Aristófanes, considerado, por muitos, o grande satírico da Grécia Antiga (Cuddon, 2013, p. 625). Este autor participou nas antigas competições atenienses, com as suas comédias satíricas, que não tinham apenas a função de fazer piada de conhecidos membros presentes na audiência, através da enfatização da desonestidade e tolice do seu comportamento (Lopes, 2013, p. 164), mas também de criticar o governo, a política e a sociedade de Atenas. Por isso, não foram poucas as vezes em que Aristófanes foi processado por calúnia, por parte das vítimas das suas piadas. Algumas das suas obras foram "*Os Acarnânios*", que ridicularizava os partidários da Guerra do Peloponeso (LeBoeuf, 2007, p. 15) e "*As Nuvens*", pessoalmente endereçada ao filósofo Sócrates, um dos seus alvos prediletos (Lopes, 1994, pp. 26-27).

Opondo-se a esta ideia de que a sátira teve lugar na Grécia Antiga, temos Quintiliano, um retórico romano, que, no final do século I d. C., declarou que a sátira era inteiramente romana ("*satura quidem tota nostra est*") (Keane, 2007, p. 31). De facto, foi na **Roma Antiga** que surgiram, segundo as palavras de Applebee, os mais proeminentes satiristas da História, também conhecidos como os "pais" da sátira: Horácio e Juvenal (citado em Green, p. 60). Para além dos nomes destes dois autores terem sido atribuídos aos dois tipos básicos de sátira, como já foi referido no subcapítulo anterior, Horácio foi também o responsável pelo reconhecimento do estatuto da sátira como género literário de pleno direito, com uma função moralizadora dos costumes do Império Romano (Lopes, 1994, pp. 29-30).

À semelhança de Quintiliano, também o crítico Mikhail Bakhtin situa o surgimento da sátira na Roma Antiga, nomeadamente nos festivais culturais romanos como a *Saturnalia* (Quintero, 2007, p. 6). Esta festividade romana pagã consistia em homenagear o Deus Saturno e a sua principal característica era, para os que participavam da celebração, a inversão dos papéis que cada um desempenhava na sociedade (Oliveira, 2014, p. 1).

Assim, tanto na Grécia como em Roma existiram elementos que, atualmente, chamaríamos de sátira (Keane, 2007, p. 31). No entanto, esta terá começado com os antigos gregos, não teoricamente, pois a palavra e a sua definição não tinham ainda sido inventadas, mas na prática, através dos festivais culturais mencionados anteriormente. Por outro lado, a sátira só terá sido reconhecida como tal em Roma e aí se terão construído as bases que possibilitaram, mais tarde, o seu desenvolvimento.

Para Mikhail Bakhtin, a sátira não ficou estagnada na época dos festivais culturais romanos, com a dita "Saturnalia", mas prosseguiu caminho até à liberdade dos festejos carnavalescos (citado em Quintero, 2007, p. 6). Aqui, entra-se numa outra época, denominada de **Idade Média**, que traz consigo a "Festa dos Tolos", a "Festa do Asno", o "Riso Pascal" e, claro, o "Carnaval" (Soihet, 1998, p. 6), que, apesar de fazerem parte de uma cultura não oficial, estavam profundamente enraizados no quotidiano do Ocidente cristão (Lopes, 1994, p. 39). Sendo a sátira uma representação da sociedade e das mentalidades da época em que foi reproduzida, encontramos nestas festividades o retrato carnavalesado da Igreja Católica e do poder feudal, símbolos estes bem marcantes do seu tempo (Miranda, 1997, p. 127), que não só apoiavam como incentivavam este tipo de divertimentos (Lopes, 1994, p. 41).

Ainda na época medieval, temos bastante presente a figura do bobo da corte e o exercício da sua função nos tribunais medievais (Silva & Garcia, 2012, p. 91). De acordo com as palavras de Alice Viveiros de Castro, o bobo da corte apresenta as seguintes características:



Na cabeça, um chapéu cheio de longas pontas com guizos em cada uma delas. Na mão, um cetro – a marotte –, símbolo da loucura. A roupa é colorida, com triângulos de cores diferentes, como a de um Arlequim. Na cintura, uma espada de madeira e um bastão com uma bexiga de porco cheia de ervilhas secas que, de quando em quando, ele bate no chão, pontuando suas brincadeiras com um som forte e cómico".

(citada em Fernandes, 2012, p. 39)

É a esta aparência e forma de ser tão cómicas e caricatas que se deve a atribuição de características psicológicas excessivamente pejorativas ao bobo da corte, sendo uma delas a loucura, já mencionada pela autora acima citada. Outros atributos também diretamente associados ao bobo são a ingenuidade, a irracionalidade e, até mesmo, a burrice. Contudo, como se costuma dizer, nem tudo o que parece é e, por isso, esta forma extravagante de ser, as roupas multicolores, o comportamento infantil e tolo, não passam de uma fachada para ocultar as verdadeiras capacidades e intenções deste ser medieval. Prova disto, segundo Georges Minois, é um dos mais famosos bobos da corte, Triboulet, que, apesar de possuir uma aparência feia, devido aos seus grandes olhos e nariz proeminente, chegou a alcançar a função de conselheiro nos reinados de Luís XII e Francisco I, ambos reis de França (citado em Fernandes, 2012, p. 39).

Portanto, escondendo-se por detrás da sua aparente loucura e da sua principal função, que era o fazer rir, o bobo da corte era o portador da verdade e o único autorizado a criticar e julgar, sempre de uma forma divertida, a sociedade, a política e até mesmo a imponente figura do rei. Aliás, as próprias roupas do bobo eram uma cópia distorcida e cómica das vestes do monarca. Esta capacidade e liberdade de apontar os males do mundo acabou por levar à extinção da função do bobo da corte a partir do reinado de Luís XIV, o Rei-Sol, devido à clara ameaça que aquela personagem constituía para o poder absoluto (Fernandes, 2012, pp. 38-39).

Durante o conturbado século XIV, assistiu-se, em toda a Europa, ao espoletar de um dos maiores conflitos da Idade Média, a Guerra dos Cem Anos, para além da proliferação da Peste Negra e do surgimento de várias revoltas das classes trabalhadoras contra a aristocracia, como foi o caso da ‘Revolta dos Camponeses’, em 1381, em Inglaterra (Weiskott, 2017, p. 4). Este cenário de crise foi ideal para incitar autores como William Langland e Geoffrey Chaucer a escreverem críticas sociais e a denunciarem a hipocrisia do mundo que os rodeava. Entre 1370 e 1390, o primeiro autor dedica-se à produção da obra “*Piers Plowman*”, enquanto que, entre 1387 e 1400, chega a vez de Geoffrey Chaucer se dedicar aos famosos “*Canterbury Tales*”, ambas consideradas obras-primas do seu tempo (Cuddon, 2013, p. 626).

Explorando um pouco a obra “*Canterbury Tales*”, esta tem como cenário de fundo uma estalagem em Southwark, cidade a sul de Londres, e as personagens que aí se encontram são vinte e nove figuras típicas medievais, que apenas têm em comum o destino próximo: uma peregrinação ao santuário de Saint Thomas Beckett, um arcebispo que havia sido assassinado na sua própria catedral (Chaucer, 1980, pp. 23-50). Se não fosse por este contexto criado por Geoffrey Chaucer – o autor desta obra-prima medieval –, o convívio e diálogos entre o clero, a nobreza e o povo, que aí estavam presentes, provavelmente nunca existiriam. Isto, porque a sociedade daquela época seguia um sistema feudal que impunha barreiras bastante rígidas entre aqueles que governavam, os que rezavam e os que protegiam e aqueles que não conheciam nada mais para além do trabalho árduo do dia-a-dia.

Estas regras de hierarquia e desigualdade, já há muito enraizadas na Idade Média, são violadas por Geoffrey Chaucer, no sentido em que todas as personagens da sua obra são postas no mesmo patamar de igualdade, não sendo, portanto, nenhuma delas, independentemente do seu estatuto, imune às palavras críticas do autor (DOĞAN, 2013, pp. 49-51). Contudo, deve-se ter em conta que na época em causa seria muito perigoso denunciar abertamente e de forma tão explícita os vícios, os pecados e o absurdo inerentes aos importantes membros da sociedade medieval – principalmente quando esses faziam parte da poderosa Igreja Católica – e é exatamente por isso que o autor encontrou na sátira o melhor meio para expressar as suas opiniões ou, por outras palavras, dizer sem realmente dizê-lo (LeBoeuf, 2007, pp. 6-7). Pegando no exemplo do frade, uma das personagens de “*Canterbury Tales*”, este é retratado por Chaucer da seguinte forma:



Havia um FREI, grandioso folgazão, bonito especialista mendicante que no polido linguajar galante não tinha, em qualquer Ordem, um rival. Se fez a virgens moças algum mal, redimiou-se, e lhes pagou bom casamento: da temperança, um belo monumento! [...] Exímio confessor, era cordato ao ouvir as contritas confidências receitando só leves penitências. Dava pronta e total absolvição a quem pagava em prata a confissão. Pois se alguém boa esmola entrega aos frades é porque foi remido de verdade. Aos homens que não sabem prantear nem as culpas em lágrimas lavar recomenda-se, em vez da contrição, fazer aos frades gorda doação”. (Chaucer, 1980)

Neste excerto da obra, a presença da sátira é evidente em cada linha escrita pelo autor. O frade, que deveria dedicar-se por completo aos deveres da Igreja, é descrito, com o auxílio de um certo humor satírico, como um ser que se rege mais pelos valores materiais do que pelos princípios de Deus, como se de um homem comum se tratasse. Assim, sem precisar de o dizer por palavras, Chaucer denuncia a hipocrisia, o egoísmo e a ambição presentes nos atos desta personagem religiosa, que faz uso do seu poder para seu próprio e exclusivo benefício.

No **Renascimento**, observa-se ao retomar de uma cultura que, há séculos, havia sido posta de lado e cujos ideais se baseavam nos hábitos, valores e formas de arte da Antiguidade Clássica. Também a sátira, sendo ela própria uma forma de arte, retrocedeu no tempo, mergulhando nos princípios greco-romanos, no sentido em que, para além de se ter redescoberto a função social da sátira, que voltou a expor e a revelar de forma despreocupada as falhas do Homem (Silva & Garcia, 2012, p. 91), foram adotadas, também, neste período, as formas satíricas dos romanos Horácio e Juvenal (Cuddon, 2013, p. 626).

Foi na literatura que a sátira deste período tomou forma, manifestando-se, um pouco por toda a Europa, através das ideias críticas de vários autores célebres. Um dos primeiros foi Dante Alighieri (1265-1321), que acompanhou os avanços da Itália do seu tempo com a publicação de *"A Divina Comédia"* (Cuddon, 2013, p. 626). O neerlandês Erasmo de Roterdão (1466-1536) (Silva & Garcia, 2012, p. 91) e o castelhano Miguel de Cervantes (1547-1616) fazem também parte deste círculo de satiristas renascentistas (Cuddon, 2013, p. 626). Relativamente ao primeiro, vale destacar a obra *"Elogio da Loucura"*, na qual Erasmo coloca como narradora "Moris" ("loucura", em grego), que, ao tentar mostrar a sua importância e superioridade, responsabilizando-se por várias das atitudes do Homem, acaba por denunciar, indiretamente, muitos dos seus defeitos. Foi precisamente esta a função que o autor pretendeu atribuir à loucura, pois ninguém é mais sincero que ela, que tudo diz e faz sem se preocupar em procurar desculpas que justifiquem os seus atos ou os atos daqueles que dela fazem uso. Vivendo rodeados de luxo e riquezas e, segundo Erasmo, falando "do inferno como se estivessem estado nessa república", os membros da classe religiosa são, sem dúvida, o maior alvo de crítica nesta obra (Ganho, 2014, pp. 171-178).

No que toca a Cervantes, a sua obra-prima é aquela que apresenta como personagem principal um pseudo-herói autodenominado Dom Quixote de La Mancha, que vai em busca das mais variadas aventuras no mundo da cavalaria andante, criadas por nada mais que a sua loucura e imaginação. À primeira vista, o principal objetivo de Miguel de Cervantes é fazer uma crítica aos famosos livros de cavalaria, que nunca passavam de repetitivos relatos das proezas dos cavaleiros medievais. Contudo, esmiuçando mais esta obra do século XVII, percebe-se que o autor procurou denunciar a falta de instrução que esses livros contêm, passando a adotar em "Dom Quixote de La Mancha" o preceito horaciano que tinha como objetivo, não apenas entreter os seus leitores, mas instruí-los relativamente à sua conduta moral (Macedo, 2015, pp. 53-64).

Após este período que sucede a Erasmo de Roterdão e Miguel de Cervantes, assiste-se a um aumento da produção da sátira literária, surgindo autores como os ingleses Thomas Lodge (1558-1625), John Donne (1572-1631) e Ben Jonson (1572-1637) e o já conhecido dramaturgo francês Molière (1622-1673) (Cuddon, 2013, p. 626).

Com a entrada no **século XVIII**, também conhecido como o "Século das Luzes", o Homem passa a tentar libertar-se de tudo aquilo que está associado à falta de conhecimento, à irracionalidade e ao atraso. Isto, porque, tal como o próprio nome o diz, este século não abre espaço para a obscuridade que foi predominante durante a época medieval e que já o período do Renascimento tentou eliminar. Dando continuidade a este pensamento, surge um grande desenvolvimento cultural e civilizacional, que foi o rastilho que levou vários satiristas a apontarem os defeitos humanos e a tentarem proteger a sua civilização altamente desenvolvida (Luccio, 2010, pp. 21-22).

Talvez esta tentativa de proteger aquilo a que chamavam 'progresso' tenha sido um dos motivos que ajudou o século XVIII a conquistar o título de "Era de Ouro" da sátira (Green, p. 60). Por outro lado, o aparecimento de autores basilares como os franceses Montesquieu (1689-1755) e Voltaire (1694-1778), o irlandês Jonathan Swift (1667-1745) e o inglês Alexander Pope (1688-1744), foi fundamental para a popularização da sátira, que adotou várias formas – poemas, dramas, ensaios, críticas e prosas (Gunnarsdóttir, 2009, p. 9) – e alargou o seu foco de críticas ao conflito religioso e aos problemas sociais e políticos da época (Silva & Garcia, 2012, p. 91).

Em 1713, Swift e Pope, juntamente com outros intelectuais, deram início a um projeto designado de "Scriblerus Club". Todos os membros deste clube utilizaram o pseudônimo Martinus Scriblerus como forma de atacarem livremente indivíduos ou classes sociais que eles não viam com bons olhos. A arma utilizada por estes intelectuais como forma de expressão foi única e exclusivamente a sátira, que, aliás, chegaram a adotar nas suas próprias obras (Costa, 2015, p. 9).

Jonathan Swift, considerado o mestre da sátira (Silva & Garcia, 2012, p. 91), dedicou-se à escrita da prosa satírica e os seus principais trabalhos foram "A Tale of a Tab" (1704), "The Battle of the Books" (1704), "Gulliver's Travels" (1726) e "A Modest Proposal" (1729) (Cuddon, 2013, p. 626). Sem qualquer sombra de dúvidas, "Gulliver's Travels", cuja escrita foi impulsionada pelas discussões intelectuais dos membros do "Scriblerus Club", representa a obra de maior popularidade, não só entre os adultos, mas também entre as crianças. Todavia, se por um lado as crianças ficam fascinadas com a descoberta dos novos mundos explorados por Gulliver, só os adultos com conhecimentos suficientes acerca da Inglaterra do século XVIII são capazes de reconhecer a história desse país nas entrelinhas da história contada por Swift. Prova disso, é a representação satírica de Inglaterra e de França através das ilhas de "Lilliput" e "Blefuscu", respetivamente. À semelhança da realidade dos conflitos entre os dois países, que opunha católicos e protestantes, também em "Gulliver's Travel" esse conflito toma forma devido às distintas maneiras que cada ilha tem de quebrar ovos (TAMURA, 2003, pp. 132-133).

Quanto a Alexander Pope, três obras podem ser destacadas. Em primeiro lugar, "Essay on Criticism" (1711), que foi escrita na mesma altura de "Gulliver's Travel". Em 1712 é publicado pela primeira vez "The Rape of the Lock", que consiste numa sátira dos valores da sociedade inglesa, seguindo-se a esta "The Dunciad" (1728), poema que satiriza a decadência da sensibilidade na produção artística. Todas elas foram escritas em verso e inspiraram-se na sátira horaciana, ao contrário de Swift, cujas obras adotaram uma vertente juvenaliana e, portanto, mais agressiva (Costa, 2015, pp. 9-10).

Após este período de maior proliferação da sátira literária, o **século XIX** limitou-se a prosseguir os caminhos que até então tinham sido traçados pelos satiristas do século

XVIII e a focar-se, portanto, numa mais abrangente crítica social, política e religiosa. Alguns dos temas mais explorados pelos satiristas nesta época foram a abolição dos escravos, que se tornou numa das formas mais representativas de ativismo político do século XIX, e o movimento pelo sufrágio feminino, que viu surgir as chamadas sufragistas. Outro dos temas também muito debatidos pelos satiristas nesta altura foram as recém-formadas instituições democráticas. A democracia é, aliás, fundamental para a constituição e desenvolvimento da sátira, pois sem ela seria muito difícil o satirista prosseguir a sua função sem que isso lhe provocasse consequências mais graves, quando é notória a sua procura por alvos que normalmente detêm o poder e pelos temas mais controversos e polémicos da sua época (Silva & Garcia, 2012, pp. 91-92).

Estando a sátira do século XIX numa fase de maturação, os tardios trabalhos de Mark Twain são considerados o seu culminar, entre eles "*As aventuras de Huckleberry Finn*" (1884) e "*As aventuras de Tom Sawyer*" (1876). Para além deste autor, vale ainda a pena destacar outros dois satiristas deste século, sendo eles Charles Dickens e Lewis Carroll, com a sua famosa obra "*Alice no País das Maravilhas*" (1865) (Green, p. 60). Estes trabalhos e outros deste período imprimiram o estilo de Horácio, focando-se mais numa crítica leve do que nos duros ataques ao estilo da sátira juvenaliana.

Nos **séculos XX e XXI**, a sátira, apesar de continuar a ser prevalente na literatura, tornou-se mais popular em filmes ("*Laranja Mecânica*", "*O Crepúsculo dos Deuses*", assim como filmes protagonizados por Jacques Tati e Charlie Chaplin, entre outros) e na televisão, através de programas de comédia política como "*Daily Show*", "*Family Guy*", "*The Simpsons*", "*South Park*", "*Governo Sombra*", "*Porta dos Fundos*", "*Have I Got News For You*", "*Isto é Gozar com Quem Trabalha*", entre outros. Percebe-se aqui, portanto, um crescimento da popularidade da sátira política ao longo deste período (Green, p. 61).

Quanto à literatura satírica destes séculos, esta assume formas como em nenhuma outra época. Isto, porque, principalmente no século XX, surgem as chamadas distopias. Derivada de duas palavras gregas, "*dus*" e "*topos*", que significam lugar doente, anormal, defeituoso ou desfavorável (Claeys, 2016, p. 3), as distopias são frequentemente criadas com o objetivo de evitar, por todos os meios possíveis, o advento do pior, alertando os

seus contemporâneos para tendências que ameaçam a liberdade e que poderão colocar em risco o futuro de uma nação ou da humanidade (Hilário, 2013, pp. 205-206).

Infelizmente, existem instituições, fatores e acontecimentos históricos que transformaram a vida real numa verdadeira distopia. No que toca às instituições, a Igreja Católica e o Estado Soviético são dois bons exemplos, pois, apesar de terem criado a ilusão de serem perfeitas, ambas são compostas por material essencial à criação da distopia. As próprias fogueiras quinhentistas e os *gulags* modernos (Berriel, 2005, pp. 7-8) eram a imagem inegável de uma vida assombrada pelo medo e pelo terror daqueles que, respetivamente, não seguiam os padrões desejados (judeus, hereges e supostas bruxas) ou que se opunham ao regime imposto na União Soviética (Talone, 2018, p. 372).

O Nazismo contém, também, características distópicas irrefutáveis. Ao tentar alcançar uma utopia, através da busca desenfreada por uma uniformização racial da Alemanha, a ‘distopia’ acabou por se vingar nesse território e espalhar-se por outros. Segundo Claeys, o campo de concentração de Auschwitz, na Polónia, era um autêntico “inferno na terra”, repleto não só de violência e horror, mas também de mortes que poderiam ser provocadas através dos mais perversos meios, como o espancamento, o fuzilamento, o afogamento, o soterramento ou ainda outras formas de homicídio. Se os cristãos podiam fugir ao inferno através das boas ações e do arrependimento, nos campos de concentração não havia escapatória, pois o destino já estava traçado para todos que lá colocavam os pés, especialmente judeus (citado em Talone, 2018, p. 373).

A distopia define, igualmente, o espírito da atualidade. Vários são os exemplos que podem ser aqui mencionados e que estão a levar a História por caminhos indesejáveis. Na década de 1950, a humanidade foi colocada em grave risco ao ser introduzida à chamada Era Nuclear. Donald Trump, o líder da maior potência bélica mundial, chegou mesmo a provocar um dos maiores riscos de guerra nuclear das últimas décadas, devido aos conflitos existentes com Kim Jong-un, ditador da Coreia do Norte. Outro exemplo que se pode apontar é a guerra na Síria, que provocou mais de cinco milhões de refugiados que tentam por todos os meios fugir ao conflito com a participação de vários países que combatem o grupo terrorista Estado Islâmico. A partir da década de 1970, enfrentamos graves problemas ambientais, que preveem cenários catastróficos para o futuro do Homem e do planeta (Talone, 2018, pp. 369-378). Por fim, temos, também, a questão da

tecnologia, que, se antes era um sonho, está a tornar-se num pesadelo, ao subordinar, paulatinamente, as pessoas às máquinas (Pereira & Marques, 2016, p. 31).

Vários são os exemplos de distopias, que foram produzidas em grande quantidade ao longo dos séculos XX e XXI: "Nós", de Yevgeny Zamyatin; "Admirável Mundo Novo", de Aldous Huxley; "A Quinta dos Animais" e "1984", de George Orwell; "A História de uma Serva", de Margaret Atwood; "O Tão de Ferro", de Jack London; "O Processo", de Franz Kafka; "Fahrenheit 451", de Ray Bradbury; "O Homem do Castelo Alto", de Philip K. Dick; "A Conspiração contra a América", de Philip Roth; "Ele está de volta", de Timur Vermes; "A infância de Jesus", de J. M. Coetzee; "Submissão", de Michele Houellebecq, entre outros.

Concluindo, a sátira assumiu diversas formas ao longo do tempo, tendo início nas suas representações em festivais gregos e romanos, passando pela sua personificação através das imagens dos satyrs e dos bobos da corte, e terminando com a literatura e os vários meios satíricos, como é o caso da caricatura e dos programas de televisão.

Ficou claro que, dentre todos estes meios de fazer sátira, o que mais se destacou em quantidade de produção foi a literatura. Talvez esta seja a principal prova de que a sátira não é ignorante, mas sim doura, e não é insossa, mas, pelo contrário, tempera a vida daqueles que com ela entram em contato. Autores como Geoffrey Chaucer, Dante Alighieri, Gil Vicente, Erasmo, Miguel de Cervantes, Montesquieu, Voltaire, Swift, Pope, entre muitos outros, só utilizariam nas suas obras algo que valesse a pena, que fosse inteligente e que se pudesse adaptar a qualquer época e local. Assim, quanto à qualidade da produção da sátira, nada é preciso dizer.

Apesar de a história desta forma literária e artística se focar mais nestas personalidades importantes, acredito que a sátira esteja presente em toda a parte, até mesmo em simples diálogos do dia-a-dia e, implícita ou explicitamente, ela tem sempre alguma coisa a dizer e fica sempre com a última palavra.

1.3.1. Continuação da tal História mal contada, mas... em Portugal

Depois de uma História MUITO mal contada da sátira, não se poderia deixar de dedicar um espaço especial à História da sátira... em Portugal. Ao contrário do anterior, neste subcapítulo já não se colocará a questão acerca da origem do tema aqui em estudo, mas entraremos diretamente e sem rodeios na **Idade Média** que, à semelhança do resto da Europa, dá continuidade às festividades carnavalescas (Lopes, 1994, pp. 40-41) e apresenta os famosos **cancioneiros medievais**, característicos da Península Ibérica. Quanto ao Carnaval, são ainda observáveis velhas tradições a ele associadas, como por exemplo, a “**dança dos cus**”, que tem lugar em Cabanas de Viriato, povoação do distrito de Viseu. Relativamente ao segundo, iremos focar-nos agora mais detalhadamente.

Os cancioneros medievais, apesar de estarem divididos em três géneros distintos, só assumem um cunho satírico nas cantigas de escárnio e maldizer, mesmo que neste período o termo específico ‘sátira’ fosse estranho ao universo dos trovadores medievais (Lopes, 2013, pp. 162-163). O facto de representarem mais de um quarto da totalidade do corpus lírico galego-português e cerca de 60% da totalidade de autores das cantigas – estando nestes incluídos os mais importantes nomes da lírica galego-portuguesa –, mostra que não ficavam atrás das cantigas de amor ou das cantigas de amigo, nem foram obras marginais ou subterrâneas que conheceram a censura (Lopes, 1994, pp. 13-15), visto ainda não se ter estabelecido a Inquisição, que definitivamente cortava o mal pela raiz. Contudo, na Idade Média não deixa de existir legislação abundante sobre o tema. Exemplo disso são as “**Partidas**” de Afonso X, onde se condena claramente “**El mal que los hombres dicen unos à outros por escrito ó por rimas**”, abrangendo certamente esta legislação o “**dizer mal**” trovadoresco (Lopes, 2013, pp. 165-167).

Ambas as cantigas, tanto as de escárnio como as de maldizer, são usadas pelos trovadores quando estes querem dizer mal de algo ou alguém. A única diferença entre elas é que nas cantigas de escárnio os trovadores o fazem “**por palavras cobertas que hajam dous entendimentos**”, enquanto que nas cantigas de maldizer fazem-no diretamente. Todavia, tanto uma quanto outra fazem uso do riso como forma de passar uma mensagem a

alguém em concreto. Mas não se está a falar aqui de um riso inconsequente, mas de um riso crítico, não estivéssemos a falar aqui de sátira (Lopes, 2013, pp. 161-164).

Mas, afinal, de que tratavam, de facto, estas cantigas de escárnio e maldizer? As cantigas satíricas menos conhecidas abordavam os "poderes do invisível", isto é, as práticas de tradição pagã e ancestral, como são o caso da feitiçaria, da astrologia, das superstições, entre outras (Lopes, 2013, p. 168). Ou seja, são práticas correntes na Idade Média, que encontram nos trovadores e jograis um público cético. Já a temática mais abordada pela sátira trovadoresca é, como não poderia deixar de ser, a Igreja, incluindo não só os seus representantes terrenos (como clérigos, bispos, arcebispos e papas), mas também o próprio Deus. A maior parte destas sátiras contra Deus têm como pretexto a perda da mulher amada, seja por morte ou pela sua entrada no convento, cuja responsabilidade de isso acontecer é do próprio Deus (Lopes, 2013, pp. 170-174). A título de exemplo, temos a sátira trovadoresca de Gil Peres Conde, que, de uma forma divertida, dirige-se diretamente a Deus as seguintes palavras:



[O que Deus quer é] leixar velhas feas, e as fremosas/ e mancebas filhá-las por esposas./ Quantas queredes Vós, tantas filhades!/ E a mim nunca mi nem ã dades, / assi partides migo quant'havedes".

(citado em Lopes, 2013, pp. 170-174)

Este trovador considera Deus o responsável direto por a sua amada ter dado entrada num convento e, ao mesmo tempo, fornece uma possível explicação para este comportamento divino, que o trovador considera ser egoísta. Apesar de Gil Peres Conde fazer uso de um certo humor para desdramatizar a situação em causa, o certo é que não era raro no quotidiano medieval assistir à morte prematura de jovens donzelas ou à sua entrada forçada em conventos, geralmente por imposição de familiares. No fundo, o que estes trovadores fazem é questionar os limites e o poder da Igreja e de Deus (Lopes, 2013, pp. 170-174).

Os cancioneiros medievais, com as suas cantigas de escárnio e maldizer conseguiram introduzir, de facto, os leitores atuais, no quotidiano medieval das sociedades ibéricas

de Trezentos e Quatrocentos e, tal como nos diz Graça Videira Lopes, "de uma forma que não tem paralelo com as restantes fontes historiográficas medievais" (Lopes, 2013, pp. 167-168).

No período de **transição do século XV para o século XVI**, mais precisamente o período que ficou conhecido como Renascimento, destacou-se Gil Vicente (1465-1536), que capta o processo de transformação que se verificou no seu tempo, fornecendo-nos um mostruário da sociedade portuguesa do primeiro terço do século XVI, com, é claro, as devidas limitações que advém da sátira e que nunca poderão ser esquecidas (Bernardes, 1998, pp. 22-23). Como exemplo, temos uma de suas mais famosas obras, "*Auto da Barca do Inferno*" (1517), onde o dramaturgo português coloca perante o julgamento de um anjo e do Diabo alguns membros do clero, da nobreza e do povo que, com certeza, não eram vistos com bons olhos por Gil Vicente, dado este autor ter reservado ao próprio frade um lugar na embarcação com destino direto para o inferno (Vicente, 2002). Ao contrário do que acontecia nos cancioneiros medievais, que dirigiam a sua sátira a indivíduos específicos, provavelmente facilmente reconhecidos pela sociedade da época, a sátira de Gil Vicente trabalha maioritariamente com tipos e escassamente com indivíduos (Bernardes, 1998, p. 32).

Nos **séculos XVI e XVII**, deparamo-nos com a dinastia filipina e com as posteriores lutas da Restauração pela independência de Portugal face ao domínio espanhol. Sem dúvida, este período de crise na História de Portugal deu motivos de sobra para inflamar os sentimentos de orgulho etnocêntrico e produzir, consequentemente, sátira sobre o assunto (Pereira, 2017, p. 123). Esta consciência de identidade própria que vemos nascer abrange toda uma comunidade que se identificava como sendo portuguesa, isto é, elites intelectuais e a cultura popular (Pereira, 2017, p. 103), que fizeram circular durante as campanhas militares de 1640 a 1668 uma abundante quantidade de material satírico.

Tendo o intuito de intensificar a crítica ao governo da Monarquia Hispânica, liderada pelos reis espanhóis, os trabalhos satíricos desta época integram imagens que procuram ridicularizar as características, os costumes, a idiossincrasia psíquica ou física da comunidade pertencente ao outro lado da fronteira. Já durante o período da Restauração é possível perceber a notável frequência com que surge explorada a metáfora matrimonial

e o posterior divórcio entre as duas coroas peninsulares, como fica evidente no seguinte exemplo (Pereira, 2017, pp. 118-121):

“ Portugal e mais Castella/ nunca foram bem casados,/ agora estão apartados/
dizem que sem querer ella./ [...] Tinha a mulher taes costumes/ que em vez de
pedir a mão,/ puxava de cabeça/ ao marido com ciúmes;/ fez-lhe elle então
seus queixumes/ sentindo os juroz quebrados,/ e os comeres tão salgados/
que o sal lhe tirava o gosto./ Em fim por quinto desgosto/ agora estão aparta-
dos./ Elle vive mui contente/ por ver que se desquitou,/ ella o desquite chorou/
que o bem perdido se sente;/ cuida porém muita gente/ que Portugal torne a
vel-a,/ mas se houver de recebel-a/ será com festas de fogo/ e pode ser que
seja logo,/ dizem que sem querer ella”. (citado em Pereira, 2017, pp. 120-121)

Durante o **século XIX**, o Liberalismo e a liberdade de expressão proporcionaram à sátira a confiança suficiente para denunciar os erros e vícios pessoais da época e expandir-se para além dos panfletos, crónicas ou romances até à poesia de autores como Almeida Garrett, Faustino Xavier de Novais, Camilo Castelo Branco, José da Silva Mendes Leal e Guilherme Braga (Nogueira, 2017, p. 75), todos eles integrados no movimento romântico.

Na primeira geração do Romantismo português destaca-se Almeida Garrett (1799-1854). Segundo este autor, “todas as coisas humanas têm o seu lado torpe, ou feio ou ridículo. É permitido à arte virá-las de um de outro lado quando quer ‘rir castigando’” (citado em Nogueira, 2017, p. 79). Assim, surgido da intranquilidade pessoal e da desinserção social sentidos por Garrett, o riso satírico surge na sua literatura não de uma forma leviana, mas com o objetivo concreto de responder à amargura e intolerância vivenciada na conjuntura política e social do seu país. De acordo com Ofélia Paiva Monteiro, no caso do poema “*Magriço*”, ela diz o seguinte: “a chegar-nos completo, seria com certeza, não diremos uma obra de arte, mas um manancial precioso de informações sobre a “crise” que estudámos”. Nesta primeira geração do Romantismo é notório o arrebatamento revolucionário desta geração de exilados (Nogueira, 2017, pp. 76-79).

Na segunda fase do Romantismo em Portugal, temos autores como Faustino Xavier de Novais (1820-1869), Camilo Castelo Branco (1825-1890), Mendes Leal (1820-1886) e Guilherme Braga (1845-1874). Aqui os principais temas abordados estão relacionados com os problemas sociais, económicos e estruturais de Portugal, que era ainda um país bastante atrasado em comparação às outras nações europeias. Atraso esse que estava relacionado não só aos problemas culturais, mas também à mentalidade daquela época, tanto que, de acordo com Camilo Castelo Branco, “[Nós, portugueses] Não sabemos rir com ‘espírito’, apenas gargalhamos com os queixos” (citado em Nogueira, 2017, pp. 80-85). A culpa disto, ele põe na Inquisição e no “despotismo iluminado”, que fizeram com que “Para o riso, que assombrava o dogma, acendia-se a fogueira: para o que assombrava a realeza, arvoravam-se os patíbulos de Belém” e termina dizendo: “Daí procedeu que os portugueses ainda têm na alma crepúsculos daquela grande noite”. Nos poemas de Mendes Leal e Guilherme Braga encontramos ainda a crítica ao ministério cabralista (Nogueira, 2017, pp. 84-90), que fomentou o autoritarismo, privilegiou ainda mais a Igreja e sacrificou valores de ordem moral e cultural, em benefício da eficácia do poder (Monteiro, 2017, pp. 148-149).

Na transição do **século XIX para o século XX**, a consciência da crise que se vivia em Portugal e a necessidade de sobrevivência dos portugueses despertou a necessidade de uma procura desesperada por valores pelos quais valeria a pena lutar (Belchior, 1972, p. 14). Guerra Junqueiro (1850-1923) e Gomes Leal (1848-1921) foram vozes representativas do seu tempo, que fizeram uso da sátira nas suas obras como forma de denunciar as misérias e descabros da Nação e procurar fazer ruir o trono e o altar, visto a Monarquia (os Braganças) e a Igreja serem os seus alvos principais. Em “A Pátria” Junqueiro faz o seguinte relato do rei D. Carlos I, o Diplomata:



Sensualismo e patranha, indiferença e vaidade./ Gabarola balofo e glutão, sem vontade./ Às vezes moralista, (acessos de moral, que lhes passam jantando e não nos fazem mal)/ Eis el-rei. Um egoísmo obeso, alegre e loiro”.

(citado em Belchior, 1972, pp. 15-17)

Gomes Leal destila também o seu ódio contra os Braganças, com as seguintes palavras:

“ Mas que te importa a ti a Plebe, e a Sedição,/ Se acaso jantas bem, fazes a digestão,/ Os charutos são bons, é generoso o vinho? (...) Eu só tenho uma pena e a força do meu Ódio!”.

(citado em Belchior, 1972, pp. 18-19)

Nesta altura também houve literatura satírica a abordar o tema do “Ultimatum” de 1890 que humilhava Portugal, ao obrigar à retirada obrigatória dos portugueses da região do Chire e da região dos Macololos. Enfim, nos finais do século XIX, os portugueses tornaram-se bastante sensíveis à decadência do país, que se encontrava “no meio de um apocalipse social; no meio de farrapos de declarações; farrapos luzentes de teorias; farrapos trágicos de esfomeados” (citado em Belchior, 1972, pp. 18-19).

Nesta altura destacam-se igualmente Fialho de Almeida (1857-1911) e Eça de Queirós (1845-1900), que satirizam, por sua vez, a sociedade portuguesa. “Chodra que é portuguesa, só nossa, toda nossa!” – É desta forma que Eça se dirige aos portugueses, por se contentarem com a sua ‘constituiçãozinha’ e o seu ‘reizinho’. Desta forma, na passagem do século XIX para o século XX deparamo-nos com uma literatura que denuncia e revela as situações, os problemas e as angústias existentes nesse tempo (Belchior, 1972, pp. 29-30).

No **século XX** surgem escritores como Fernando Pessoa (1888-1935) e heterónimos – “Ultimatum”, publicado em 1917, do heterónimo Álvaro de Campos faz parte da sátira moderna (Ribeiro A. S., 2017, p. 243) – e revistas satíricas como “A Paródia” (1900-1907) e “A Sátira: Revista humorística de caricaturas” (1911). A primeira teve como fundador e diretor Bordalo Pinheiro e, fazendo um retrato satírico da sociedade e da política portuguesa, define-se como “a caricatura ao serviço da grande tristeza pública” ou “a dança da Bica no cemitério dos prazeres”. Dos muitos trabalhos de Bordalo, destaca-se a série zoopolítica: a política era “a Grande Porca”; a finança, “o Grande Cão”, a economia, “a Galinha

Choca"; a retórica parlamentar, "o Grande Papagaio"; o progresso nacional, "o Grande Caranguejo"; a burocracia, "a Grande Rata"; a beneficência, "o Grande Cágado"; a instrução pública, "a Grande Burra"; e a reação, "a Grande Toupeira". Quanto ao Zé Povinho, as suas caracterizações passam a ser aqui reduzidas, mantendo, porém, o seu papel de vítima (Matos, 2013).

No que toca à revista "A Sátira", esta teve como proprietário e diretor Joaquim Guerreiro e prometia aos seus leitores uma crítica generalizada a toda a sociedade, sendo eles "Políticos e homens de génio, barbeiros e homens de letras, tira-calos e deita-gatos, sopeiras e patroas, policias e fadistas, padrecas [sic] e atheus, farroupilhas e nababos, tudo isso que faz parte da grande Comédia humana, tudo isso ao abrir das páginas te saltará sorrindo, gargalhando, foliando desengonçado e picaresco" (Correia, 2011).

Nos anos 80 do século XX deparamo-nos com um Portugal com uma elevada taxa de analfabetismo, um desenvolvimento económico incipiente e um nível de vida abaixo da média europeia. É neste contexto que surge a obra lírico-musical de índole satírica denominada "Psicopátria", dos GNR, que fornece uma visão de conjunto do Portugal dos contraditórios anos 80 (Branco, 2017, p. 243). As principais temáticas satirizadas nas músicas deste álbum são a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (Música: "Portugal na CEE"), vista ilusoriamente pelos portugueses como a solução para todos os problemas existentes em Portugal; a alienação e as doenças mentais (Música: "Belle-vue", nome de um famoso manicómio); o elevado uso de antidepressivos; e a ameaça do desemprego, que atingiu cerca de 448000 pessoas, no ano de 1984. Para além destes, o uso do álcool, que se mantinha acima da média europeia em Portugal, e a violência doméstica são outros problemas satirizados pelos GNR (Branco, 2017, pp. 264-268).

Já no **século XXI** podemos citar vários programas televisivos satíricos, como, por exemplo, o "Gato Fedorento", "Governo Sombra" e, mais recente, "Isto é Gozar com Quem Trabalha".

Parte 2.

“Um diálogo explosivo”: A Disciplina de História



Este relatório não faria sentido se não existisse uma parte especialmente dedicada à disciplina de História. Afinal de contas, foi por ela e para ela que nasceu a necessidade de procurar formas eficazes de formar e motivar jovens alunos a adquirirem um pensamento histórico. Afinal de contas, são eles os responsáveis por alterar o presente e o futuro para algo melhor, com base nos erros do passado. Para isso, nesta segunda parte falaremos sobre a importância da disciplina de História, a história da historiografia que levou a uma ampliação do conceito de fonte e, por fim, serão referidos os documentos oficiais do Ministério da Educação, fundamentais para a disciplina de História.

2.1. Sobre a disciplina de História

Vamos falar de História! Afinal o que é **História**? E para que serve uma disciplina com foco no **passado**, se para a maior parte dos jovens de hoje o que interessa são as ações do **presente** e os planos para o **futuro**? Infelizmente, é esta a ideia errada que muitos alunos têm sobre aquilo que é a História, tendo-a como algo aborrecido, que serve para ocupar o seu tempo com a mera apreensão de factos e conceitos. Se a História e a disciplina de História fossem mesmo limitadas a esse ponto, então os alunos teriam razões suficientes para a colocar de parte e ignorá-la por completo. Mas, a verdade, é que essas razões não existem!

Os alunos devem perceber que a História não só é passado, como pode explicar o presente e prever o futuro e cabe ao professor explicar exatamente isso. Afinal de contas, o humano é sempre humano e os erros que ele comete um dia irão, infelizmente, repetir-se no futuro. Há provas irrefutáveis disso! E já Aldous Huxley dizia:



Talvez a maior lição da história seja que ninguém aprendeu as lições da história”.

(Aldous Huxley)

Para além disso, a disciplina em si é responsável por desenvolver nos alunos competências que são fundamentais para o seu crescimento intelectual, como a aptidão para fomentar escolhas, lançar hipóteses e tomar decisões OU a capacidade de saber refletir sobre determinada informação ou conhecimento de forma crítica, contestando a mera polémica e guiando-se por argumentos que são bem fundamentados.

Quando os alunos pensam historicamente são capazes de mobilizar várias dimensões do pensamento que abrangem a compreensão, a interpretação, a análise crítica, a contextualização e a comunicação, que, aliás, vão ao encontro das competências indicadas pelo “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, do qual se falará mais no subcapítulo 2.3.

Segundo Carr:



A História consiste num corpo de factos verificados. Os factos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los da maneira que o atrair mais”.

(Carr, 1961, p. 45)

Com esta citação, Carr refere-se às fontes históricas que são responsáveis por promover o desenvolvimento de uma literacia histórica, no caso, nos alunos. A fonte aqui trabalhada será a **sátira**, que contribui para o desenvolvimento de muitas das aptidões históricas dos discentes, entre as quais o desenvolvimento da postura e do espírito crítico, levando o aluno a tentar perceber o que está por detrás das suas palavras ou grafias. Dessa forma, a sátira obriga os alunos a desenvolver a sua capacidade de colocar questões e a sua capacidade de observação, fazendo-os olhar historicamente para um acontecimento do passado.

A sátira permite, também, através das suas várias formas (filmes, literatura, música, entre outros), adquirir e perceber a existência de uma História multiperspetivada, isto é, de uma História contada através de uma diversidade de perspetivas. Tem de existir, portanto, um confronto entre vários recursos para, assim, se perceber a veracidade de determinada informação adquirida. Apenas essas fontes são capazes de dar a conhecer aos alunos o passado, todavia, elas não devem ser consideradas como imediatamente verídicas. Todas devem passar por um questionamento por parte dos alunos e deve-se fazer uma comparação entre várias fontes para comprovar a autenticidade da informação nelas explícita.

Nos subcapítulos subsequentes irá falar-se mais sobre a sátira como fonte histórica e a sua importância para desenvolver certas capacidades intelectuais nos alunos de História.

2.2. A Historiografia e as fontes

Citando Bloch: "Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (citado em Xavier, p. 644). Apesar de estas serem palavras de Marc Bloch, traduzem muito bem a visão e ideologia do seu colega e cofundador da revista 'Annales', Lucien Febvre. Ambos foram responsáveis por impulsionar aquilo a que se pode chamar de 'Revolução Francesa da Historiografia' e por transformar a forma de pesquisar e estudar História, ao longo do século XX (Fonseca, 2009, pp. 41-42).

No século XIX, que antecedeu o surgimento destes dois jovens intelectuais franceses, a História era feita de maneira completamente diferente daquela defendida pelo pensamento da 'la nouvelle histoire'. Em primeiro lugar, a história tradicional era feita apenas de reis, líderes religiosos, generais e, portanto, de toda uma elite social. Em segundo lugar, os seus historiadores acreditavam numa história linear e progressiva, sem terem em conta os diversos tempos, espaços e ritmos que a ela estão associados. Em terceiro lugar, eram apenas utilizadas fontes que não passavam de documentos oficiais escritos, como leis ou livros, respetivamente (Burke, 1992, p. 4). Contudo, a maneira de sentir, pensar e agir do Homem é demasiado complexa para serem reduzidas a um pobre e simples jogo de poderes entre homens ou países. Por acreditarem nisso, durante o século XX, Marc

Bloch e Lucien Febvre passam a discutir, questionar e a tentar transformar todos estes ideais aplicados até então à historiografia (Fonseca, 2009, pp. 41-42).

'La nouvelle histoire' acreditava numa história de homens, mulheres, negros, brancos, índios, ricos e pobres, governantes e governados, patrões e empregados. Isto é, ela não se ficou pelas grandes personalidades políticas, religiosas e militares, ela expandiu-se a toda a sociedade (Fonseca, 2009, pp. 41-42). Para além disso, sustenta a necessidade de ampliar o conceito de documento e, logo, ampliar as fontes de estudo, que antes eram limitadas a fontes escritas. Conforme Febvre:

“ A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais”.

(citado em Le Goff, 1990, pp. 540-541)

Bloch diz ainda:

“ Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe que sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos”.

(citado em Le Goff, 1990, pp. 540-541)

Esta revolução documental deixa de limitar as fontes de estudo a fontes escritas para abrangê-las a fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão, entre outros), imagens, obras de arte (Fonseca, 2009, pp. 41-42) e, nas palavras de Febvre, a “tudo o que, pertencendo ao homem,

depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem" (citado em Le Goff, 1990, pp. 540-541).

Ampliados os objetos a serem estudados e as ferramentas de análise da História, alarga-se igualmente o universo de ações pedagógicas possíveis para se fazer aulas de História mais dinâmicas, apelativas e prazerosas para os alunos. O carácter proteico da sátira e a sua capacidade de absorver uma diversidade de géneros e procedimentos artísticos e de se infiltrar em múltiplos discursos culturais (Simões & Anacleto, 2017, p. 186) vai ao encontro desse objetivo, visto a sátira disponibilizar um variado leque de fontes históricas, que poderão tornar a aprendizagem em sala de aula mais apelativa e facilitar a introdução do aluno no pensamento histórico.

Por outro lado, o professor deve dominar métodos de análise e interpretação que permitam entender as fontes como artefactos culturais repletos de intencionalidades (Xavier, p. 639) e que, por isso, devem ser alvo de críticas e questionamentos. No caso da sátira é difícil falar de um método específico, uma vez que a variedade que tão bem a caracteriza dificulta esse trabalho, para além da análise da sátira nas aulas de História não ser um tema muito trabalhado. Nesse sentido, será abordada a proposta de análise de um documento como recurso didático-pedagógico.

Primeiramente, deve-se ter em conta a seleção desses recursos. É fundamental escolher documentos atrativos e motivadores, que não produzam mais dificuldades de compreensão do que propriamente interesse ou curiosidade. Por isso, deve-se ter em conta o vocabulário utilizado, a extensão dos documentos, visto o tempo de aulas ser limitado a um curto espaço de tempo semanal, e, acima de tudo, a adequação à idade dos alunos e o respeito pelos objetivos específicos propostos aos diferentes níveis de escolarização (Bittencourt, 2008, p. 330). A sua escolha "em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da generalização, ou seja, de um acontecimento particular (...) para o geral" (Bittencourt, 2008, p. 331).

Ademais, os documentos, uma vez transformados em materiais didáticos e, portanto, em "mediadores do processo de aquisição de conhecimento, (...) facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada

disciplina" (Bittencourt, 2008, p. 296), devem ser analisados de forma rigorosa pelos alunos e com o auxílio do professor. Bittencourt propõe a seguinte análise de documentos: **1. Descrever** o documento, destacando e indicando as informações que ele contém, e mobilizar os saberes e conhecimentos prévios; **2. Explicar** o documento, associando essas informações aos saberes anteriores, situar o documento no contexto e em relação ao seu autor e identificar a natureza desse documento e explorar esta característica; **3. Identificar** os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo (Bittencourt, 2008, pp. 333-335). Esta é apenas uma proposta, para além de que existem estratégias que atendem às especificidades de cada tipo de documento (Bittencourt, 2008, pp. 333-335). Portanto, a análise deverá ser adaptada conforme o recurso didático-pedagógico utilizado. Mas sobre isso falar-se-á mais no subcapítulo seguinte.

2.2.1. A caricatura como fonte histórica

A caricatura é, segundo Fonseca, "a **representação plástica** ou **gráfica** de uma pessoa, tipo, ação ou ideia interpretada voluntariamente de forma distorcida sob seu aspecto ridículo ou grotesco. É um **desenho** que, pelo traço, pela seleção criteriosa de detalhes, acentua ou revela certos aspectos ridículos de uma pessoa ou de um fato" (citado em Silva, 2009, pp. 2-3), mas, acima de tudo, a caricatura é uma **IMAGEM**. Esta acompanha-nos para todo o lado através do sentido da visão e está presente nas ilustrações dos livros infantis durante a infância, na prateleira organizada pelas fotografias da vida de um alguém, nos jogos de luz e sombra das esculturas de Auguste Rodin, no dramatismo das pinturas de Caravaggio ou no modernismo da arquitetura de Óscar Niemeyer. Está ainda presente nas palavras que dizemos, já que a cada uma delas está associada uma imagem. É impossível pronunciarmos a palavra 'laranja' sem imaginarmos o formato, a cor, a textura dessa fruta.

Se a imagem está assim tão presente nas nossas vidas, porque existem ainda historiadores que se sentem inclinados a valorizar mais os textos escritos em detrimento das imagens produzidas por determinado grupo social, descartando o poder que a esfera visual exerce sobre tais sociedades? Segundo Paulo Knauss, renunciar ao uso da imagem

como fonte histórica pode ter como consequência não apenas deixar de parte um registo abundante e mais antigo que a escrita, mas também ignorar as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e respetivos modos de vida (Schibelinski, 2016, pp. 14-15).

Portanto, a imagem é sim fundamental para o ensino, mais especificamente o de História. Todavia, deve-se ter em conta uma metodologia que permita analisar esta fonte e deixar de as utilizar, à semelhança de muitos professores, como mero recurso ilustrativo da narrativa histórica. Na sua obra *"Testemunha Ocular"*, Peter Burke faz breves e interessantes apontamentos metodológicos e alerta para a importância de fazer uma análise iconográfica e iconológica crítica, que permitam *"pensar as imagens dentro dos quadros mais amplos de sua existência"* (Schibelinski, 2016, pp. 15-16). Para isso, devem ser levados em conta elementos como a capacidade de alcance social da imagem, o seu contexto de produção, os seus destinatários, os discursos que produziam e/ou disseminavam e identificar as ausências significativas por elas apresentadas.

A **caricatura**, como imagem, também precisa ser obrigatoriamente analisada, questionada e interpretada, até porque ela distorce mais a realidade social do que propriamente a reflete e essas mesmas distorções podem *"configurar-se em evidências de fenómenos tais como mentalidades, ideologias e identidades, pontos de vistas ou olhares do passado"*. Schibelinski propõe a seguinte metodologia (Schibelinski, 2016, pp. 23-25):

1. **CONHECER** o contexto histórico em que a caricatura foi produzida. Esta fonte, assim como a sátira em geral, tem vida breve, acabando por dificultar a compreensão daqueles que não estão inseridos na sua época de reprodução. Daí ser necessário o aluno estar familiarizado com esse contexto social, político e cultural e evitar equívocos de interpretação.
2. **PERCEBER** as motivações do artista, de forma a identificar o porquê de ter promovido as tais deformidades acima referidas e qual o seu significado.
3. **INDICAR** os jornais em que foram publicadas e as suas orientações políticas.
4. **IDENTIFICAR** o público a que se destina determinada caricatura.
5. **SABER** o posicionamento político/intelectual dos artistas.



Figura 2. Caricatura produzida por Chappatte para o The New York Times

Saber analisar esta arte gráfica, seguindo uma metodologia rigorosa, transforma-a num importante objeto de estudo, não só por ser um dos principais veículos do imaginário popular, mas também por cativar pela sua forma original de reagir aos mais pequenos transtornos de movimentos políticos, culturais e sociais de uma determinada época (ver **Figura 2**) (Schibelinski, 2016, p. 22). Neste sentido, o uso da caricatura no ensino da História pode ser uma forma divertida e educativa de os alunos explorarem as transformações e as permanências da sociedade de um determinado período de tempo e de despertar nos alunos um "olhar observador, analítico, crítico sobre o que está por trás de cada caricatura, fazendo essa relação dialógica entre a imagem, o sujeito e o meio" (Silva, 2009, p. 10). A disciplina de História não deixa de prestar atenção às vantagens do estudo desta fonte e da sua aplicação ao ensino, podendo encontrá-la tanto no manual escolar, importante intermediário entre o aluno e o professor e instrumento fundamental na constituição do saber escolar, como também nos exames nacionais de História A.

Até há pouco tempo, o **manual escolar** limitava-se a conter muito texto e poucas representações, que, aliás, eram tidas como meras ilustrações, sem que os professores as analisassem ou colocassem questões pertinentes. Contudo, essa estrutura didática do manual foi alterando ao longo do tempo até chegarmos aos dias de hoje, encontrando os mais variados recursos didáticos a preencher as páginas do manual escolar e dar-lhes mais cor.

Os recursos que podemos encontrar no manual escolar passam tanto por documentos escritos, quanto por documentos iconográficos, como fotografias, esquemas, gráficos, pinturas (Bittencourt, 2008, pp. 307-308) e, claro, caricaturas.

O manual de **9.º ano** adotado na escola onde decorreu o estágio foi o “História nove” (Diniz, Tavares, Caldeira, & Henriques, 2018). Neste, desde as páginas iniciais é possível encontrar caricaturas. A primeira, contendo a matéria referente ao subdomínio “A. Apogeu e declínio da influência europeia”, destaca uma caricatura que faz alusão à penetração americana na Ásia. A partir da questão colocada a esta fonte, que exige dos alunos a identificação de alguns dos produtos industriais transportados pelos EUA, chega-se à conclusão de que a caricatura não tem aqui um papel secundário, ela ocupa o papel central do exercício. E todas as outras caricaturas seguem o mesmo padrão.

A **tabela 1** mostra o número de caricaturas existentes em cada domínio e subdomínio incluídos no Programa de História de 9.º ano:

Tabela 1. A caricatura no manual adotado de 9.º ano

Domínio	Subdomínio	N.º
I. A Europa e o mundo no limiar do século XX	A. Apogeu e declínio da influência europeia	4
	B. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra	3
	C. Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar	4
II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	A. Crise, ditaduras e democracia na década de 30	3
	B. A II Guerra Mundial: violência e reconstrução	0
III. Do segundo após guerra aos anos 80	A. A Guerra Fria	2
IV. O após Guerra Fria e a Globalização	A. Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar	0
Total de Caricaturas		16

De acordo com as informações, é possível averiguar que, em todo o manual existem 16 caricaturas, sendo que o domínio I ("A Europa e o mundo no limiar do século XX") conta com a maior parte delas – 11, no total. Os exercícios sugeridos pelo **manual de 9.º ano**, que envolvem a caricatura são os seguintes:

- Interpretação e análise de uma caricatura (Exemplo: Com base na **figura 3** "INTERPRETA a sentido da caricatura").
- Análise de vários documentos, entre os quais caricaturas (Exemplo: Com base nas **figuras 4 e 5**, "MOSTRA como se criou na Europa uma situação propícia à eclosão de um grave conflito entre as principais potências").



Figura 3. A tentação de partilha da China.
Cartoon do séc. XIX.



Figura 4. Fábrica de granadas de artilharia, no ano de 1916



Figura 5. Caricatura de 1908 sobre a questão dos Balcãs

Se no manual de 9.º ano as caricaturas já surgem com frequência, no manual adotado de **12.º ano** são mais do dobro, tal como mostra a **tabela 2**:

Tabela 2. A caricatura no manual adotado de 12.º ano

Módulo	Unidade	N.º
7. Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX	1. As transformações das primeiras décadas do séc. XX	7
	2. O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30	2
	3. A degradação do ambiente internacional	0
8. Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80	1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico	11
	2. Portugal: do autoritarismo à democracia	8
	3. As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX	0
9. Alterações geostratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual	1. O fim do Sistema Internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul	7
	2. A viragem para uma outra era	3
	3. Portugal no novo quadro internacional	0
Total de Caricaturas		38

Os exercícios sugeridos pelo **manual de 12.º ano**, que envolvem estas caricaturas são os seguintes:

- Interpretação e análise de uma caricatura (Exemplo: Com base na **figura 6**, "EXPLI-CITE a mensagem da caricatura soviética").
- Interpretação e análise de uma caricatura, com base em outros documentos, sejam eles iconográficos (mapas ou imagens) ou escritos.
- Análise de variados documentos, entre os quais uma caricatura.
- Comparação entre uma caricatura e um documento escrito ou um documento iconográfico.

Os exercícios com caricaturas do 9.º ano são, portanto, bem mais simples que os do manual de 12.º ano. Não nos podemos esquecer também de ter em atenção que a sátira aplicada em sala de aula e os exercícios relacionados com ela devem ter em conta a idade do aluno, facilitando e não dificultando a sua aprendizagem.

Para além do manual, também a caricatura é presença frequente nos **exames nacionais de História A**, pelo menos entre os anos de 2016 e 2019, que, de um total de 11, contam com 8 caricaturas. Esta é mais uma evidência da crescente importância atribuída pela disciplina de História a esta arte gráfica e ainda maior importância da utilização de uma metodologia rigorosa, de forma a aproveitar ao máximo as informações que estas fontes podem fornecer.



Figura 6. A aliança franco-alemã numa sátira da revista Krokodil, 1950

2.3. Os documentos oficiais do Ministério da Educação

Primeiro, antes de entrar no capítulo ‘O aluno na aula de História’, importa passar uma vista de olhos nos documentos oficiais da Direção-Geral da Educação, isto é, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, as “Aprendizagens Essenciais” e o “Programa de História A”.

Relativamente ao “**Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**”, das dez competências por este exigidas, a sátira contribui, pelo menos, para as seguintes:

- Linguagem e textos;
- Informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Sensibilidade estética e artística.

A 'linguagem e textos' requer que os alunos sejam capazes de:

“ Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes (...) [e] dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal”.

(ME-DGE, 2017, p. 21)

Estas competências deverão obrigatoriamente ser aplicadas na abordagem da sátira, principalmente, na análise dos vários documentos textuais satíricos aplicados em sala de aula, inclusive os grandes clássicos da literatura portuguesa, que estão integrados no Programa de Português de básico e secundário (obras de Gil Vicente, Eça de Queirós, José Saramago, entre outros).

A 'Informação e comunicação' implica que os alunos sejam capazes de:

“ Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade [e] transformar a informação em conhecimento”.

(ME-DGE, 2017, p. 22)

A utilização da sátira como fonte histórica implica o domínio de “instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma”, sendo esses instrumentos a música, o cinema, os programas televisivos, a literatura, as artes gráficas, entre outros. Para além disso, precisa sempre que verifiquem “a sua credibilidade”, pois a sátira não pode ser vista como algo completamente verdadeiro, até porque ela, como foi dito anteriormente, distorce bastante a realidade que representa.

O 'Raciocínio e resolução de problemas' dizem respeito:

“ (...) aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento [e] aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões”.

(ME-DGE, 2017, p. 23)

Na sequência disto, a sátira contribui para que os alunos sejam capazes de interpretar informação fornecida pela fonte em questão e desenvolver processos conducentes à construção de conhecimento, usando recursos diversificados, sejam todos esses recursos satíricos ou utilizando a sátira acompanhada de outros documentos textuais ou iconográficos que facilitem a compreensão e interpretação da fonte histórica em estudo.

O ‘Pensamento crítico e pensamento criativo’ talvez sejam das competências mais fomentadas pela sátira, na medida em que requerem:

“ (...) observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado [e] envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários”.

(ME-DGE, 2017, p. 24)

Com efeito, a sátira obriga os alunos a pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada. Convoca diferentes conhecimentos utilizando diferentes metodologias e

ferramentas para pensarem criticamente e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. Para além disso, os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.

A 'Sensibilidade estética e artística' dizem respeito a:

“ (...) processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada”.

(ME-DGE, 2017, p. 28)

De facto, a sátira permite reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais, experimentar processos próprios das diferentes formas de arte, apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais e valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

Portanto, a sátira responde a pelo menos metade das competências apresentadas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Cabe apenas ao professor adotar princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que tenham em vista a concretização destas competências e encontrar os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto ou individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

Analisando, agora, as **“Aprendizagens Essenciais”** (ME-DGE, 2018) de 7.º, 9.º e 12.º anos, estas incluem todas as 10 competências que o aluno deve adquirir, mas valorizam maioritariamente as seguintes:

- Linguagem e textos;
- Informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo.

Estas são as principais competências que a sátira ajuda o aluno a adquirir e as que as **“Aprendizagens Essenciais”** mais valorizam na disciplina de História.

Por fim, no **“Programa de História A”** (ME-DGE, 2018), de 12.º ano, existe apenas uma proposta de sátira, no módulo 7, unidade 3 (“A degradação do ambiente internacional”), que tem como proposta “A sátira - p. ex., *Os Tempos Modernos* (1936) ou *O Grande Ditador* (1940), de C. Chaplin”.

Concluindo, a sátira vai ao encontro das expectativas e exigências destes documentos da Direção-Geral da Educação, assim como estes documentos (no caso, o **“Programa de História A”**) não deixam de valorizar as capacidades educativas e históricas desta fonte aqui em estudo.

Parte 3.

“Qual é coisa, qual é ela, que entra pela porta e sai pela janela?”:

O Aluno na Aula de História



endo o aluno a personagem principal em sala de aula, cabe ao professor encontrar as melhores formas e metodologias para o ensinar. Contudo, para isso acontecer, é importante conhecer o aluno e saber que nenhum é igual ao outro. Cada um aprende de forma diferente. Por isso, neste capítulo falaremos sobre a evolução das mentalidades ao longo do tempo, de forma a perceber os melhores métodos de ensino que melhor se adequam ao público que hoje em dia encontramos em sala de aula, a frequentar do 7.º ao 12.º ano. Como um aluno não é igual ao outro, abordaremos também a teoria das inteligências múltiplas, pois cada um tem a sua forma de aprender e captar a informação transmitida pelo professor. Por fim, no último subcapítulo tentar-se-á perceber a importância da sátira para a aprendizagem dos alunos, apontando as suas vantagens e desvantagens.

3.1. A evolução das mentalidades

Falamos em educação no século XXI, é fundamental abordar a evolução das mentalidades e tentar perceber em que contexto de aprendizagem as novas gerações devem ser inseridas, procurando soluções que se adequem e se tornem mais apelativas ao novo perfil do aluno. Mas, para isso, é necessário o docente olhar para o perfil de cada geração e estar em constante atualização no que toca ao melhor método de ensino a ser aplicado. É nesse sentido, que será abordado neste subcapítulo a forma como o conhecimento do contexto histórico e das diferenças geracionais contribuem para que o docente adquira uma melhor visão da metodologia e dos recursos pedagógicos que mais se enquadram no perfil de cada geração.

Mais importante que tudo não é propriamente debitar conhecimento em sala de aula, mas criar condições que se adaptem ao desenvolvimento das capacidades do indivíduo, integrando-o no seu background (Patela, 2016, p. 2). Para isso, não se pode simplesmente reproduzir o sistema educativo no qual fomos educados, mas tentar compreender quem é e como pensa o novo público com quem lidamos diariamente. Isto, porque para diferentes gerações, devem existir diferentes formas de educar (Patela, 2016, pp. 4-5).

É normal os docentes depararem-se com problemas, desencontros e desafios ao longo do caminho, que obrigam a um permanente reinventar da formação e do trabalho docente, principalmente com as novas gerações que vivem num mundo altamente virtual e tecnológico, muito mais evoluído e dinâmico que aquele que os professores conheceram na sua fase de desenvolvimento e aprendizagem (Patela, 2016, p. 5). E é pela existência dessas diferenças que separam o professor do aluno, que é importante identificar algumas das características das diferentes gerações, principalmente daquelas que atualmente se podem encontrar em salas de aula a frequentar o ensino básico e secundário.

Para perceber um pouco da diferença entre cada geração, far-se-á um percurso na História, que começará nas quatro principais gerações que antecedem os atuais alunos, e que terminará na geração Alpha.

Os **Babyboomers** (1940-1960) são as gerações que surgiram após o final da Segunda Guerra Mundial, quando se assiste na sociedade ocidental a uma explosão demográfica que ficou conhecida como ‘Baby Boom’. A grande inovação desta geração foi a televisão que permitiu uma visualização realista dos acontecimentos que os foram acompanhando, como os assassinatos de John F. Kennedy, Robert Kennedy e Martin Luther King, a primeira ida do homem à lua (ver **Figura 7**), a Guerra do Vietname, os movimentos pela libertação sexual e pelos direitos civis, a Guerra Fria (ver **Figura 8**), o caso Watergate, a que se seguiu a renúncia do presidente Nixon, a coroação da rainha de Inglaterra, o casamento de Rainier no Mónaco, as guerras coloniais, a construção da CEE e por aí adiante. Segundo Neto, esta geração sofreu uma forte influência da TV, não só no seu processo de perceção do mundo, mas também no seu processo educacional, visto que a imagem passou a ter uma grande importância na construção das suas estruturas de pensamento (citado em Patela, 2016, pp. 6-7).



Figura 7. Cartoon de 1999, que comemora os 30 anos desde a primeira vez que o homem pisou a lua.



Figura 8. Cartoon que faz alusão à Guerra Fria

As duas gerações que se seguem aos Babyboomers são ambas muito semelhantes. Estamos a falar das **gerações X e Y**. A geração X (1961-1980) situou-se no seio de uma transição social, isto é, abrangeu o período que vai desde o declínio do imperialismo colonial até à queda do muro de Berlim e, portanto, ao fim da Guerra Fria. Assistiu ao movimento hippie e à revolução sexual, assim como ao surgimento do computador (Patela, 2016, pp. 8-10). Já a geração Y (1981-1995) é a dos jogos eletrónicos. Aliás, a geração Y, de acordo com Boschi, é a primeira a estar totalmente imersa na interatividade, na hiperestimulação e no ambiente digital. A geração Y passou a ser conhecida como a geração do computador, das facilidades e da globalização (citado em Patela, 2016, pp. 8-10).

Falando agora da **geração Z** (1996-2010), esta é uma geração que entra diretamente no mundo virtual, isto é, as pessoas desta geração têm tendência a realizarem algumas atividades, enquanto ouvem música e assistem à televisão. Todos estes fatores contribuíram para tornar esta geração mais rápida e ágil com os computadores, dificultando simultaneamente a sua aprendizagem com a educação tradicional. De acordo com Patela, é bastante comum encontrar alunos do ensino secundário que nunca pegaram num livro ou têm bastante dificuldade em se concentrarem na sua leitura, visto este hábito se ter transformado em algo aborrecido e pouco dinâmico. A sua cultura não é baseada na leitura e na escrita tradicional, mas sim na música, na imagem e na linguagem multimédia. Eles

viram nascer a World Wide Web (criada em 1990) e a eclosão dos aparelhos tecnológicos (de 1993 a 2010). É por isto que, em vez de consultarem uma enciclopédia (o que nunca fazem!), consultam a Wikipédia ou procuram qualquer informação na Google. As pessoas desta geração são, portanto, os famosos ‘nativos digitais’. Eles vivem o seu quotidiano neste mundo virtual e tecnológico. Para eles é inimaginável um mundo sem internet, computadores, telemóveis, televisores ou vídeos de alta definição. Assim, esta geração acabou por romper com a educação tradicional baseada no texto (Patela, 2016, pp. 11-15) e obrigou os seus professores a procurarem métodos mais apelativos a serem aplicados em sala de aula.

Por fim, deparamo-nos com a geração **Alpha** (a partir de 2010). As suas características ainda não são precisas. A única certeza é que viverão num mundo conectado à rede (Patela, 2016, pp. 15-16) e exigirão, portanto, dos professores uma maior adaptabilidade.

O conhecimento das principais características de cada geração acaba por facilitar a busca de teorias educativas que se adequam mais ao perfil de aprendizagem de cada geração (Patela, 2016, p. 16). Os alunos que frequentam entre o 7.º e o 12.º ano pertencem à geração Z e é nesta que os atuais professores se devem focar, de forma a melhorar a metodologia de ensino e a utilizar recursos didáticos que sejam capazes de captar a atenção do novo público, visto eles serem mais dinâmicos e interativos que as gerações anteriores. A variedade e adaptabilidade da sátira fazem dela uma ótima fonte histórica, pois permite estimular a curiosidade e criatividade destes alunos e captar a sua atenção com maior facilidade.

3.2. Teoria das Inteligências Múltiplas

"Para uma seleção justa, todos devem fazer a mesma prova: subam aquela árvore!" Esta é a frase utilizada na **figura 9** e ilustra muito bem o quotidiano do ensino em Portugal e fora deste. Apesar de ser difícil um único professor atender a todas as exigências de cada aluno, a verdade é que nem todos são iguais, nem aprendem da mesma forma ou à mesma velocidade. Cada aluno é diferente e não pode ser visto como um todo.

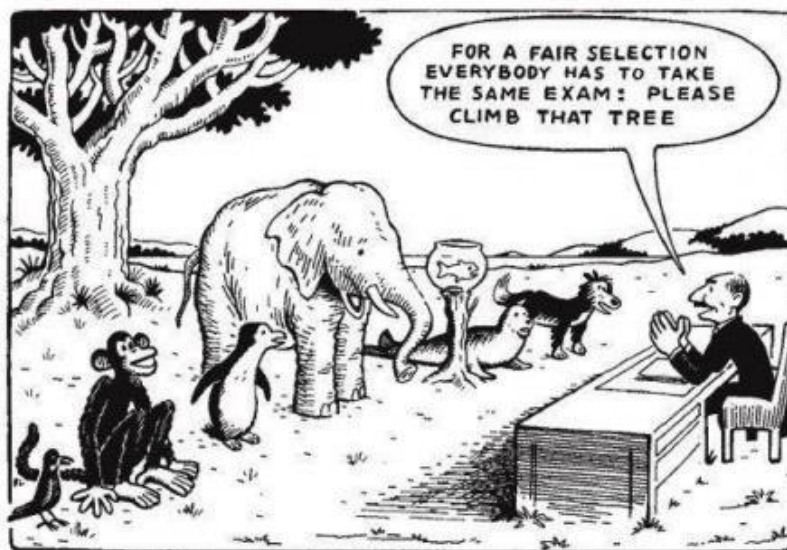


Figura 9. Cartoon que satiriza o sistema educativo

O docente deve, portanto, tentar perceber essa individualidade de cada aluno e adotar as melhores estratégias e metodologias de ensino, de forma a facilitar a compreensão da matéria a ser lecionada e tirar o maior proveito dos recursos didáticos utilizados, neste caso da sátira, que tantas formas assume!

Se é importante ter uma ideia do perfil geracional dos atuais alunos, mais importante ainda é, apesar de por vezes ser muito difícil, focar no aluno como um ser que não é homogêneo ou uniformizado. Para isso, importa perceber a teoria das múltiplas inteligências, de Howard Gardner, para, assim, dirigirmos ainda mais a educação para o perfil de cada um. É exatamente isto que irá ser abordado neste subcapítulo.

Inteligência. O debate em torno deste tema é fundamental quando se está integrado na área da educação. Primeiro, porque a palavra em si é bastante utilizada pela comunidade escolar; segundo, porque a comunidade docente e estudantil entende-a como algo que é imutável e totalmente responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Contudo, esse conceito já ultrapassado é desmentido por Sales, quando este diz que "a inteligência no âmbito educacional não pode ser expressa somente pelas notas dos alunos, mas pela análise

de diversos fatores e elementos que podem, de alguma forma, identificar o que se denomina inteligência" (Sales & Araújo, 2018, pp. 684-685). Portanto, os alunos não podem ser classificados como mais ou menos capazes apoiando-se nos resultados por eles obtidos, nem a inteligência pode ser avaliada através de testes que medem o 'quociente de inteligência' (Q. I.), desenvolvidos especialmente por Alfred Binet e, posteriormente, aprimorados por pesquisadores como William Stern (Sales & Araújo, 2018, pp. 686-687).

Howard Gardner apoia-se também nestes argumentos. Através da sua Teoria das Inteligências Múltiplas a questão colocada deixa de ser "Quão inteligente a pessoa é?", para passar a ser "De que forma a pessoa é inteligente?" (Sales & Araújo, 2018, p. 683). Na sequência disto, Gardner apresenta uma lista inicial com sete tipos de inteligência, sendo elas as seguintes: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal.

De acordo com Passarelli, a inteligência linguística domina, sem sombra de dúvidas, grande parte do universo educacional ocidental e está ligada às palavras e à linguagem, seja ela escrita ou falada. A inteligência musical corresponde ao reconhecimento de padrões tonais e a uma forte sensibilidade para ritmos e batidas. A inteligência lógico-matemática está relacionada à capacidade de pensar de forma lógica e organizada. A inteligência espacial é referente à capacidade de criar imagens mentais. A inteligência corporal-cinestésica está ligada ao movimento físico e à sabedoria do corpo. Afinal de contas, o nosso corpo sabe coisas que a mente desconhece. É a tal expressão "aprender fazendo". A inteligência intrapessoal diz respeito a estados interiores do ser. E, por fim, a inteligência interpessoal está relacionada à comunicação e envolve a habilidade de trabalhar em conjunto com outros e a habilidade de comunicação verbal e não verbal (Passarelli, pp. 8-11).

Duarte Duarte (Duarte, 2019) aplicou esta teoria à disciplina de História, associando cada uma das inteligências a quatro categorias distintas, como mostra a tabela que se segue:

“Inteligências predominantes”:	Pensam através de...	Gostam de...	Precisam de...	Devem fazer atividades relacionadas com...
Linguística	Palavras	Ler, escrever, ouvir histórias, contar/explicar histórias, jogos de palavras, entrevistas	Livros, papel, gravações, jornais, diálogos, debates, conversas, histórias, narrativas	Ler, escrever sobre, falar sobre e escutar
Musical	Ritmos e melodias	Cantar, trautear, assobiar, criar sons e ritmos através de percussão corporal, tocar instrumentos musicais, improvisar instrumentos musicais, improvisar música, escrever canções, ouvir música	Cantar, ouvir música, tocar instrumentos musicais (casa ou escola), assistir a concertos	Cantar, compor, escutar e tocar
Lógico-matemática	Raciocínio lógico	Fazer experiências, perguntar, resolver enigmas, calcular, investigar, formular hipóteses, fazer analogias, criar padrões	Materiais para fazer experiências e para manipular, visitas a planetários e museus de ciência	Calcular, pensar criticamente, fazer experiências e organizar sistemas/esquemas lógicos
Espacial	Imagens	Desenhar, esboçar, rabiscar, visualizar, pintar, fotografar, fazer maquetes, construir mapas, ver filmes e imagens, jogos de tabuleiro, puzzles	Arte, filmes, imagens, puzzles, visitas a museus de arte, peças manipuláveis, livros ilustrados, labirintos, jogos de imaginação	Observar, visualizar, esboçar, pintar, desenhar, construir e fazer mapas mentais
Corporal-cinestésica	Sensações somáticas	Correr, saltar, dançar, construir, tocar, gesticular, representar, improvisar	Role playing, teatro, movimentos, jogos físicos e desportivos, experiências táteis, aprendizagem manual	Construir, representar, sentir/tocar, dramatizar e dançar
Intrapessoal	Auto-conhecimento (de acordo com sentimentos e objetivos pessoais)	Estabelecer objetivos, planificar, refletir, sonhar, aspirar	Lugares secretos, solidão, projetos próprios e decisões	Conectar-se com a vida pessoal, refletir, tomar decisões, metacognição
Interpessoal	Transmissão de ideias a outras pessoas	Liderar, organizar eventos, relacionar-se, mediar, manipular, participar em festas, debater ideias, aconselhar, cooperar	Amigos, jogos grupais, reuniões sociais, atos coletivos, clubes, relações mentor-discípulo, trabalhos de grupo	Ensinar, colaborar, cooperar, atuar

(Duarte, 2019, p. 63)

Como já tem vindo a ser dito ao longo deste relatório, sátira é VARIEDADE, até mesmo nos recursos que ela disponibiliza. A sátira não é, portanto, um recurso pedagógico em si, mas sim uma fonte de recursos didático-pedagógicos vários, que partilham o mesmo objetivo: a crítica à sociedade atual como forma de atingir uma mudança positiva, no sentido de a tornar melhor e livre de defeitos. Isto é um facto e torna-se uma vantagem quando a sátira passa a ser aplicada no ensino da História. Afinal, quem melhor para revelar a realidade da sua época do que aqueles que a viam com os seus próprios olhos e possuíam uma parcial objetividade crítica de pensamento em relação àquilo que os rodeava?

Neste sentido, em contexto de sala de aula podem ser aplicados não só documentos escritos satíricos, mas também toda uma variedade de materiais didáticos como filmes,

programas televisivos, músicas, cartoons, pinturas, banda desenhada, etc. Portanto, são vários os meios satíricos que estimulam e que vão ao encontro das inteligências indicadas por Gardner.

Segundo Duarte, para a inteligência linguística os exercícios a aplicar em sala de aula devem envolver a leitura, a escrita, a discussão e a atenção naquilo que é dito (Duarte, 2019, p. 63). Neste sentido, a literatura satírica é ideal para aqueles alunos com este tipo de inteligência. "Animal Farm" é um bom exemplo disto. Esta sátira foi escrita por George Orwell durante a Segunda Guerra Mundial e foi publicada no ano de 1945. Apesar de parecer uma simples fábula, uma história personificada por animais, é muito mais que isso. É uma sátira à Revolução Russa de 1917 e ao totalitarismo soviético (Silva & Garcia, 2012, p. 92). Nesta obra o autor censura a sociedade soviética, comparando homens e mulheres a animais. Aliás, dois dos porcos líderes dessa quinta e de todos os animais que aí habitam são a personificação de Trotsky e Stalin. A quinta é a representação da URSS e o hino cantado pelos animais é, na verdade, o hino do partido Comunista, que alcançou o poder em 1917 (Nawaz, Jabeen, & Rao, 2015, pp. 48-49).

Indo ao encontro das exigências da inteligência musical, propostas por Duarte, podem utilizar-se músicas satíricas relacionadas ao tema a ser estudado e que podem vir a ser analisadas por este tipo de inteligência. Temos o exemplo dos GNR, já mencionado no subcapítulo 1.3.1. ("Continuação da tal História mal contada, mas... em Portugal"). Quanto à inteligência lógico-matemática podem ser analisadas caricaturas ou textos satíricos que exijam uma maior capacidade reflexiva e um maior pensamento crítico, porque, afinal de contas, não é assim tão fácil desvendar uma sátira ou associá-la à ideia que o satirista quer, de facto, transmitir. No que toca à inteligência espacial podem ser aplicados exercícios que envolvam a utilização de caricaturas ou pinturas e, dependendo do ano, pode-se ainda propor exercícios que envolvem desenhar e pintar. Já os alunos com uma inteligência cinestésica devem representar, improvisar ou gesticular peças de teatro satíricas já existentes ou escritas pelos próprios alunos. Relativamente à inteligência interpessoal deverão ser aplicados exercícios relacionados com trabalhos em grupo, que permite a estes alunos relacionar-se, mediar, debater ideias e cooperar com outros. Por fim, quanto à inteligência intrapessoal, de acordo com Duarte, "por ser uma inteligência mais privada, precisa de se relacionar com outras formas mais expressivas de inteligência, como a

linguagem ou a música, de modo a poder ser observada em funcionamento" (Duarte, 2019, p. 44). Na parte prática serão aplicados alguns destes exercícios.

3.3. A importância da sátira para o aluno

Até ao momento, este terceiro capítulo focou-se no aluno e nas suas capacidades e formas de aprender. Contudo, a seguinte questão agora se levanta: **será a sátira importante no ensino-aprendizagem do aluno?** Neste subcapítulo serão apontadas as vantagens e as desvantagens da sátira como fonte histórica nas aulas de História.

Começando pelas **vantagens**, em primeiro lugar, a sátira permite não só ler os poetas do passado, dando aos alunos oportunidade de estar em contacto com a arte do “bem dizer”, mas também com os grandes clássicos da literatura, portuguesa e estrangeira. A sátira permite, dessa forma, uma interdisciplinaridade, no caso com o Português, dado que algumas obras satíricas estão integradas no Programa Curricular dessa disciplina, como é o caso dos seguintes exemplos:

- Cantigas de escárnio e maldizer (10.º)
- “Farsa de Inês Pereira” e “Auto da Feira”, de Gil Vicente (10.º)
- “Amor de Pedição”, de Camilo Castelo Branco (11.º)
- “Os Maias” e “A Ilustre Casa de Ramires”, de Eça de Queirós (11.º)
- “O Ano da Morte de Ricardo Reis” e “Memorial do Convento”, Saramago (12.º)

Em segundo lugar, a sátira molda-se aos contextos históricos, políticos e sociais de todas as épocas da história humana, visto que a crítica presente na sátira é dirigida a estas entidades (Pardal, 2015, p. 13). A sátira é, portanto, uma forma de arte poderosa, capaz de apontar as deficiências do comportamento humano, assim como dos problemas sociais que deles resultam (LeBoeuf, 2007, p. 1). Isto permite que os alunos estejam em contacto direto com os conflitos e emoções daquele quotidiano e com a história da cultura e das mentalidades da época em que essa sátira foi escrita (Lopes, 2013, p. 175).

Em terceiro lugar, a sátira pode ser um recurso pedagógico apelativo, não só por assumir vários formatos (literatura, peças de teatro, artes gráficas, televisão, músicas,...),

mas também por fazer uso do humor como forma de criticar algo ou alguém e, tal como dizem Gray, Jones e Thompson, “o riso – uma reação visceral e involuntária que sabe bem - é uma experiência mais recompensadora do que apenas indicar mais uma prova da patética e inconsequente existência humana” (Pardal, 2015, p. 17). O humor atinge sempre um grande público (LeBoeuf, 2007, p. 1).

A quarta vantagem é que a sátira irá obrigar o aluno a assumir uma postura crítica, impedindo-o de a ler passivamente. Isto é, a sátira causa em todos que a consomem um efeito de perplexidade, desafiando-os a procurar respostas para todas as perguntas que o satirista coloca (Freire, 2004, pp. 187-188). Por fim, a sátira, como já se falou no subcapítulo 2.2.1., sai nos exames nacionais de História A (no caso, as caricaturas) e, por isso, é fundamental os alunos aprenderem a analisá-la em sala de aula com o apoio do professor.

Relativamente às **desvantagens** da utilização da sátira no ensino de História, segundo Leite, vale a pena não esquecer o facto de o satirista compor o alvo da sua crítica com exagero de traços de carácter, com vista ao rebaixamento e degradação da sua imagem (citado em Freire, 2004, p. 199). Ou seja, a sátira, muitas vezes é vista como um documento histórico que espelha a realidade, sem que questionem a deformação e a caricatura feita aos alvos do satirista. É necessário ter em conta o conflito existencial do satirista e que a projecção do alvo satirizado é feita a partir da ótica particular do autor da sátira (Nogueira, 2017, p. 75). Existe, portanto, aqui, uma ficcionalidade que deve ser tida em conta pelos alunos na aula de História e daí ser tão importante a aplicação de uma metodologia para analisar este fonte.

Outra desvantagem, que, aliás, não é mencionada em nenhuma da bibliografia aqui utilizada, mas que não deixa de ser relevante, é o facto da sátira abranger qualquer tipo de tema, seja este político, social ou religioso. Principalmente quando a sátira abarca o campo religioso, que é um tema sensível, o professor deverá ter em conta o contexto social em que o aluno está inserido. Isto é, as turmas nunca são homogénias, elas são sempre constituídas por alunos de várias culturas, religiões e backgrounds. A crítica satírica pode chegar a ser ofensiva e já não é a primeira vez que o satirista é alvo de processos ou até de uma verdadeira chacina, como a que aconteceu no jornal Charlie Hebdo.

Capítulo 2. Eis a Parte Prática!

O segundo capítulo procura consolidar todo o estudo científico elaborado no primeiro capítulo deste relatório. Nesse sentido, far-se-á uma retrospectiva das atividades aplicadas a turmas de 7.º ano, 9.º ano e 12.º ano, durante o estágio que teve lugar na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no ano letivo 2018/2019.

Todavia, em lugar de se passar diretamente para à análise do sucesso ou insucesso das atividades propostas em sala de aula, faremos, em primeiro lugar, uma caracterização do contexto de intervenção, isto é, falaremos da instituição de ensino onde decorreu o estágio e das turmas às quais foram submetidos os exercícios relacionados à sátira.

Apenas num segundo momento passaremos ao plano de geral de intervenção pedagógica, que será dividido em três subcapítulos, sendo o 5.1. relativo às atividades aplicadas ao 7.º ano de escolaridade, o 5.2. relativo às atividades aplicadas na turma de 9.º ano e, por fim, o subcapítulo 5.3. abordará as atividades aplicadas ao 12.º ano de escolaridade.

Relativamente às atividades aplicadas no 7.º ano, poderemos encontrar as seguintes: 1. A sociedade romana e o seu quotidiano; 2. O papel da mulher na sociedade romana.

No que concerne à turma de 9.º ano, apenas uma atividade foi aplicada. Esta baseou-se na análise de dois cartazes, um feito pela “maioria silenciosa” e o outro satirizando estes últimos.

Já no 12.º ano foram aplicadas as seguintes atividades:

- 1. “O camarada Lenine (...) [e as] suas imundícies”
- 2. O tal do Zé e o Golpe Militar de 1026
- 3. Deal ou not deal
- 4. Salazar, o tiraninho
- 5. A hegemonia americana e a União Europeia

Por fim, no subcapítulo 5.3.1. (A História do Outro Lado do Espelho: um evento distópico), será descrita a atividade feita na Escola onde decorreu o estágio e que, portanto, acabou por outra atividade aplicada ao 12.º ano de escolaridade.

Parte 4.

Caracterização do Contexto de Intervenção



Esta quarta parte falará um pouco sobre a instituição de ensino onde decorreu o estágio, ao longo do ano letivo 2018/2019 e, como não poderia deixar de ser, falar-se-á dos alunos de 7.º ano, 9.º ano e 12.º ano, a quem foram aplicadas as atividades relacionadas à sátira. É fundamental compreender as suas características e conhecê-los um pouco melhor.

4.1. Algueres na Escola...

O estágio do Mestrado em Ensino de História realizou-se na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. O seu lema é “Aprender sempre para ser melhor sempre” e, de facto, esta instituição de ensino cumpre estes requisitos da melhor forma, proporcionando a todos os seus alunos um excelente ambiente de aprendizagem e aplicando estratégias de ensino que os fazem crescer cada vez mais. Claro que, para os estagiários que, como eu, tiveram a possibilidade de fazer parte integrante deste meio escolar, é um privilégio. Desde o início da minha nova experiência profissional na ESDJGFA, acompanharam-me a estagiária Diana Raquel Martins e a professora orientadora Maria Albertina Nunes Viana, cujo currículo é extenso, não só no que toca à lecionação da disciplina de História a alunos dos ensinos básico e secundário, mas também no que se refere ao acompanhamento de estagiários na sua formação e iniciação da vida profissional como professores de História. Todos os dias da semana, com exceção de sexta-feira, dirigíamo-nos, as três, às salas de aula dos “nossos” alunos para ensiná-los a importância da História, tanto no Presente como para o Futuro, e para os lembrar que “na História não há só preto e branco, mas vários tons de cinza”, como é dito várias vezes pela professora Albertina.

Vamos falar então mais pormenorizadamente da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves! Esta situa-se em Valadares, no concelho de Vila Nova de Gaia,

distrito do Porto. Para além desta área, a Escola oferece também uma resposta educativa às famílias com jovens do 7.º ano ao 12.º ano das freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena e Gulpilhares. A Escola está integrada numa vasta área suburbana, na qual a indústria, assim como os serviços e o comércio são áreas económicas que têm vindo a crescer, ao contrário da agricultura, que vai perdendo cada vez mais a sua importância.

Relativamente às qualificações, a população que habita esta área apresenta, na sua maioria, o nível básico (60%), seguindo-se o nível secundário (13%) e, depois, o nível superior (9%). Uma percentagem desta população nem chega a apresentar qualquer qualificação (18%).

No que concerne à oferta educativa, a Escola possui o ensino regular no 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º ao 9º ano), com oferta em Espanhol/Francês e Oficina de Artes Plásticas, assim como o Ensino Secundário, com Cursos Profissionais e todas as áreas dos Cursos Científico-Humanísticos. Vale destacar ainda o Projeto CLIL, por se apresentar como oferta única em todo o concelho. Este projeto baseia-se numa abordagem diferente na aprendizagem da língua inglesa no Ensino Básico, sendo alguns dos conteúdos de disciplinas como História ou Geografia lecionadas em inglês.

O quadro de professores apresenta-se estável, visto que a maioria pertence ao quadro da escola. Apenas um pequeno grupo de professores é contratado. Esta instituição de ensino acolhe também estagiários integrados nas áreas disciplinares de História, Filosofia, Geografia, Inglês e Artes Visuais.

Segundo o Projeto Educativo, a Escola procura “formar cidadãos conscientes, formados e responsáveis, participantes na vida social, cultural, política e económica. São, por isso, suas preocupações educativas a qualidade do ensino e das aprendizagens, a formação pessoal, social e cívica, numa perspetiva de construção holística de conhecimento, tendo por horizonte a formação de alunos capazes de, pelas suas competências (integrando conhecimentos, capacidades e atitudes), se tornarem cidadãos de pleno direito” (PEE, 2017, 5).

4.2. Uns tais alunos..

Ao longo do ano letivo 2018/2019 tive a oportunidade de dar aulas a três anos distintos de escolaridade, sendo eles o 7.º ano, o 9.º ano e o 12.º ano. São, portanto, duas turmas de básico e uma turma de secundário. O número de aulas lecionadas a cada uma delas durante o ano não foi equilibrado, visto ter lecionado 8 aulas + 45 minutos ao 7.º e 12.º anos e 3 aulas ao 9.º ano. Esta discrepância deveu-se ao facto de o 9.º ano não pertencer à professor Maria Albertina Viana, orientadora do estágio. Essa turma em questão era da responsabilidade de um outro professor que, no entanto, nos deu a oportunidade de ensinar e interagir com alunos dessa faixa etária.

Nas três turmas, tão diferentes entre si, tive a oportunidade de aplicar exercícios relacionados com a sátira, apesar de ter sido menos no 9.º ano pelo número limitado de aulas e no 7.º ano por se tornar mais difícil encontrar documentos/recursos que se adequem a essa faixa etária. De qualquer das formas, é importante perceber a singularidade de cada uma destas turmas, fazendo uma descrição a partir do número de alunos, género e das suas principais características.

Começando pelo **7.º ano**, esta turma era constituída por 30 alunos, sendo que 13 eram do género feminino e 17 do género masculino. Ao contrário das outras duas turmas, que tiveram aulas de História durante o ano inteiro, esta turma só nos foi apresentada no segundo semestre, visto que durante o primeiro eles não frequentaram as aulas de História, mas sim as aulas de Geografia. Portanto, duas turmas de 7.º estiveram a nosso “encargo” durante o ano, contudo apenas a do 2.º semestre será aqui referida, visto ter sido nessa que se procedeu à aplicação das atividades que mais adiante serão abordadas.

Relativamente às características desta turma, pode-se afirmar que, na sua generalidade era bastante dinâmica, atenta e sempre pronta a responder às perguntas feitas pelos professores, quando não eram eles próprios a colocar as questões. Qualquer exercício proposto era prontamente aceite e realizado pela maioria. Estamos a falar, portanto, de uma turma curiosa, sempre com vontade de aprender mais e mais.

Relativamente ao **9.º ano**, esta turma era constituída por 29 alunos, sendo que 18 eram do género feminino e 11 do género masculino. Quanto às características, esta turma sempre se mostrou muito irrequieta, faladora e ansiosa, o que, no fundo, é bastante típico

da idade. Todavia, sendo a maioria muito bons alunos, sempre procuravam responder corretamente às questões colocadas durante a aula. Já no que toca aos exercícios propostos para trabalho de casa, raros eram aqueles que na realidade os realizavam.

No que toca ao **12.º ano**, esta turma era constituída por 27 alunos, sendo que 17 eram do género feminino e 10 do género masculino. No que diz respeito às suas características, esta turma, de todas, era a menos dinâmica. Sempre que o professor colocava as suas questões sobre a matéria lecionada era raro algum deles se disponibilizar a responder, com a exceção de dois ou três alunos. Quanto às atividades propostas em sala de aula, nunca se mostraram contra, mas o facto de ser uma turma não muito participativa acabou por dificultar um pouco o trabalho.

Importa ainda referir que nesta turma de 12.º ano estava integrado um aluno pertencente ao Ensino Especial e que, por isso, dependia bastante de um acompanhamento ao longo das aulas de História. Exatamente por isso, acompanhei-o desde o início do ano letivo, ajudando-o na compreensão da matéria lecionada e na elaboração de exercícios durante a aula e tentando perceber quais as suas maiores dificuldades e maiores facilidades. Nesse sentido, como se verá mais à frente neste relatório, uma das atividades foi proposta a este aluno, por ter compreendido que teria mais facilidade na realização daquele tipo de exercícios.

Sendo assim, as três turmas eram bastantes distintas entre si, derivando isso da faixa etária em que estavam integradas. Contando com as três turmas, é possível calcular um número de 86 alunos a quem foram aplicados exercícios relacionados à sátira e a sua distribuição de acordo com o género é feita da seguinte forma: 44% pertencem ao género feminino, enquanto que 56% pertencem ao género masculino. É possível notar, assim, uma predominância de alunos nestas aulas de História.

Parte 5.

Plano Geral de Intervenção Pedagógica

qui, nesta quinta parte, serão referida a aplicação de exercícios e apresentação e análise dos resultados obtidos nas turmas de 7.º ano, 9.º ano e 12.º ano, que foram os anos aos quais foram aplicadas estas atividades, tentando perceber se a sátira é de facto uma boa fonte histórica para aprender História, isto é, se é uma fonte eficaz e motivadora.

5.1. Atividades aplicadas ao 7.º ano de escolaridades

Começaremos pelas turmas de 7.º ano, neste caso a turma do 7.º C, visto ter sido a esta que foi aplicada a única atividade relacionada com a sátira. Não é fácil encontrar documentos satíricos que estejam relacionados ao Programa de História do ano letivo aqui em questão ou que se adequem à idade destes alunos. Como foi referido no Capítulo 1, de nada serve usar uma fonte que o professor considere atrativa e estimulante, quando os discentes dificilmente a irão compreender, seja pela linguagem, seja pelo conteúdo da própria fonte. Daí a escassez de atividades aplicadas. Todavia, apesar de escassos, eles existem e na aula do dia 23 de abril de 2019, integrado no “Domínio 2. A herança do Mediterrâneo antigo”, “Subdomínio 2.2. Roma e o Império”, foram aplicados dois tipos de exercício no decorrer da aula (ver Anexo I). Chamemos a primeira atividade da seguinte forma:

1. A sociedade romana e o seu quotidiano

A primeira questão colocada nesta aula foi “Como era a vida quotidiana na cidade de Roma?”. O que se pretendia, portanto, segundo o descritor de aprendizagem referente a esta matéria, era “Descrever o quotidiano dos vários grupos sociais na Roma Imperial”, que se

mostrava bastante variado. Enquanto que as famílias abastadas viviam no luxo e no conforto, ocupando as famosas “domus” ou as “villae”, os plebeus viviam miseravelmente, amontoados em precárias “insulae”.

Se voltarmos atrás neste relatório, ao subcapítulo “1.2. A biografia não autorizada de um “lutador, artista, bobo” ou “1.3. Uma História MUITO mal contada”, lembraremos de Horácio e Juvenal, dois satíricos romanos considerados os “pais” da sátira, precisamente por terem sido os precursores do género literário satírico. É nas suas obras que seria possível encontrar um documento que explorasse de forma crítica a sociedade romana, tendo sempre em conta, claro, a adequação dessa fonte à faixa etária destes alunos e a facilidade na compreensão do vocabulário utilizado. Nas suas “Sátiras”, Juvenal satiriza precisamente o quotidiano dos plebeus através das suas duras críticas e das suas palavras implacáveis, o que acaba por tornar este documento numa forma motivadora e divertida de perceber o quotidiano das sociedades romanas e as diferenças existentes entre elas.

No exercício 3 da ficha feita pela professora (eu) (ver **Anexo 2**), foi pedido aos alunos que lessem o seguinte documento escrito:



Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma

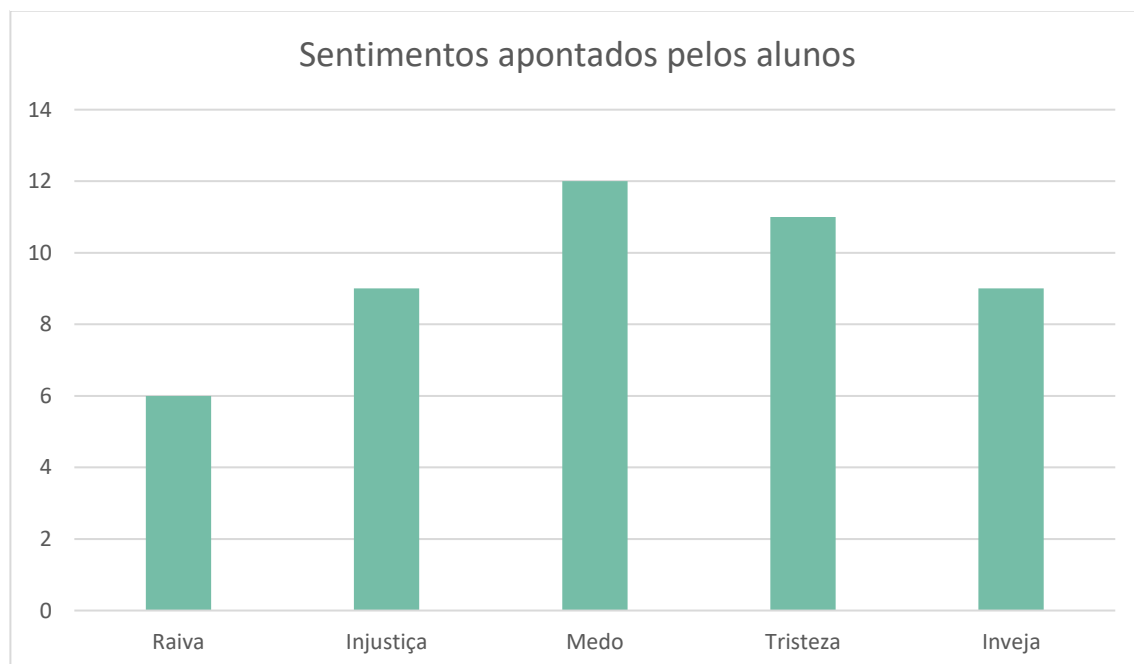
bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].”.

(Juvenal, in “Sátiras”)

Após essa leitura foi pedido aos alunos que respondessem à questão 3.1., que pedia para indicar, com base no documento “O que nos conta um plebeu...”, os sentimentos demonstrados por Juvenal e o porquê da sua resposta. Os discentes mostraram-se bastante confusos quanto à pergunta, o que levou a considerar este exercício como algo vago e não muito explícito para os alunos. Deveria ter sido colocada uma questão mais direta, de forma a que os discentes pudessem responder com uma maior facilidade.

No entanto, as respostas que se obtiveram a esta questão (ver **Anexo 3**) foram bastante unânimes. A maior parte dos alunos apontou a “raiva”, a “injustiça”, o “medo”, a “tristeza” e até a “inveja” como sentimentos demonstrados no documento, tal como é possível ver no gráfico seguinte:

Gráfico 1. Sentimentos apontados pelos alunos na ficha de trabalho



São sentimentos básicos que, no entanto, os alunos souberam justificar muito bem com frases retiradas do documento:

- Sente raiva, medo e tristeza, devido à precariedade das suas habitações – as “insulæ” – (“Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos!”).
- Sente raiva, injustiça, tristeza e inveja, pois “é preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias” e para “passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira”.
- Sente medo, devido aos perigos escondidos na noite “... quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio... pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho”.

Apesar de a pergunta ter originado certas dúvidas de início, o objetivo pretendido foi alcançado, pois os discentes conseguiram perceber as péssimas condições de vida dos plebeus e os variados sentimentos negativos que essas condições lhes provocavam.

2. O papel da mulher na sociedade romana

Para além das diferenças existentes entre os grupos sociais, existiam igualmente distinções que se podem apontar quando se fala do papel do homem e da mulher na sociedade romana. Como forma de os alunos perceberem essas diferenças, foi proposto como trabalho de casa a realização de uma ficha de trabalho (ver **Anexo 3**), na qual os alunos deveriam utilizar a sua criatividade e



Figura 10. Diapositivo utilizado na aula sobre o Império Romano

o seu sentido de humor para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na Roma Antiga. Claro que os alunos deveriam apoiar-se na matéria lecionada durante a aula e que abordava este tema e que teve como base a pintura da **figura 10**.

No exercício 1 da ficha, a proposta era os alunos escreverem uma história por eles inventada. Já no exercício 2, teriam de ilustrar essa mesma história. O objetivo de ambas as atividades era, portanto, a compreensão das diferenças existentes entre o homem e a mulher transformando os alunos de 7.º ano em verdadeiros satiristas. Esta foi uma atividade arriscada, mas, tendo em conta o ano e a idade dos alunos, acabou por dar origem a trabalhos interessantes. Foi possível identificar Juvenal em alguns dos trabalhos e Horácio noutros.

O exercício 1 valia 30 pontos, enquanto que o exercício 2 valia 20 pontos. Para no exercício 1 os alunos obterem a pontuação máxima, eles teriam que:

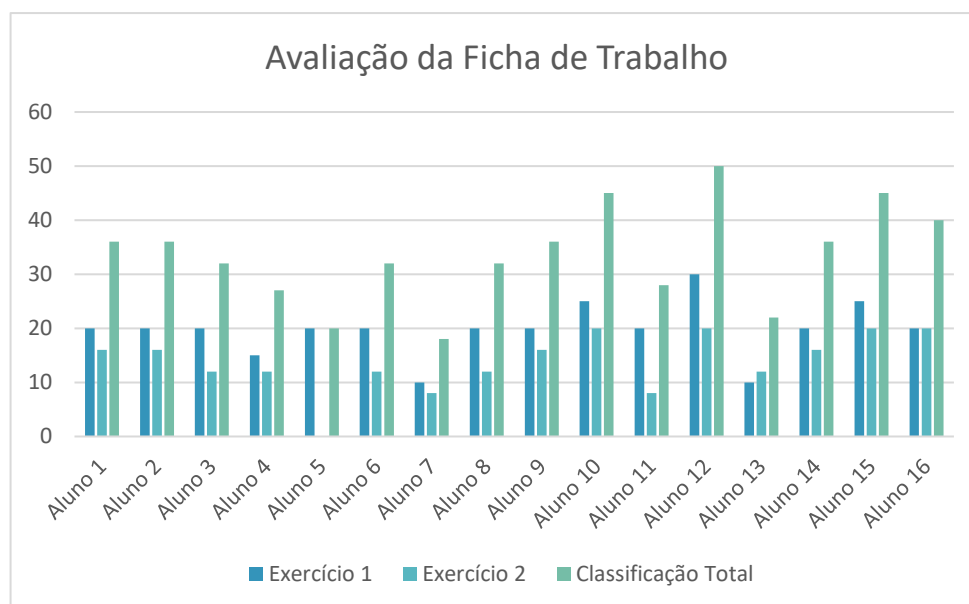
- Demonstrar conhecimento sólido dos conteúdos lecionados em sala de aula;
- Evidenciar criatividade e sentido de humor na elaboração do texto;
- Mencionar, no mínimo, dois tópicos de resposta pedidos.

Relativamente ao exercício 2, os alunos deveriam cumprir os seguintes descritores de desempenho:

- Ilustrar, de forma clara, o texto correspondente ao desenho;
- Evidenciar criatividade na elaboração do desenho;
- Revelar qualidade na expressão gráfica.

Dos 30 alunos, 16 fizeram os exercícios e foram obtidos os seguintes resultados (ver **Anexo 4**):

Gráfico 2. Avaliação da Ficha de Trabalho



Os alunos, na sua maioria, tiveram pontuações mais altas no primeiro exercício. Já o segundo não correu assim tão bem. Pelo facto de ser um desenho e de não estarem habituados a fazer esse tipo de trabalhos nas aulas de História, não se empenharam tanto e daí não terem sido avaliados com uma pontuação mais elevada. Na elaboração do exercício 2, a maioria dos alunos:

- Demonstrou falhas ao nível da ilustração do texto;
- Evidenciou pouca criatividade na elaboração do desenho;
- Revelou falhas na qualidade da expressão gráfica.

Apesar de termos identificado estes descuidos na realização do exercício 2, o objetivo desta atividade foi atingido, na medida em que os alunos conseguiram perceber o papel da mulher e do homem na sociedade romana.

5.2. Atividades aplicadas ao 9.º ano de escolaridades

Passamos agora para a turma de 9.º ano, à qual foi também proposta uma atividade relacionada à sátira. Apesar deste ano de escolaridade incentivar bastante a utilização de caricaturas (tal como foi referido no subcapítulo 2.2.1.), a escassez de aulas lecionadas foi o suficiente para limitar as atividades a uma mera ficha, que serviu de trabalho de casa.



Figura 11. Diapositivo utilizado na aula de 9.º ano



Figura 12. Diapositivo utilizado na aula de 9.º ano

Estas aulas tiveram lugar nos dias 29 de abril e 02 de maio de 2019, tendo ocupado um tempo letivo de 90+45 minutos (ver **Anexo 5**). Os conteúdos a lecionar estavam subjacentes ao "Domínio II. Do segundo após guerra aos anos 30" e "Subdomínio II.1. A Guerra Fria". A primeira questão-orientadora colocada foi a seguinte: "Como evoluiu o processo revolucionário após o 25 de abril" (ver **Figura 11**). É precisamente nesta questão que tem início a atividade proposta.

Fazendo um pequeno contexto histórico da matéria, o processo de democratização da sociedade portuguesa ficou marcado não só por uma forte agitação social, mas também pelo confronto de projetos políticos opostos. De um lado, o general Spínola e os seus apoiantes defendiam um projeto federalista para as colónias, uma política moderada, receando que o movimento popular pudesse resvalar para uma ditadura de extrema esquerda. Do outro, o MFA defendia a independência das colónias e um projeto político mais à esquerda, radicalizando o processo revolucionário e boicotando qualquer apoio ao

general Spínola. No sentido de os alunos perceberem os projetos políticos que estavam em confronto procedeu-se à interpretação e análise de dois cartazes (ver **Figura 12**). O primeiro anunciava uma manifestação de apoio ao General Spínola, já o segundo cartaz faz uma sátira aos membros da “Maioria Silenciosa”, apoiantes daquele general. Durante a análise desses dois documentos iconográficos, foi visível a dificuldade na interpretação do conteúdo representado. Apenas dois alunos foram capazes de os analisar corretamente.

Numa segunda fase da atividade, foi distribuída pela turma uma ficha de trabalho, já referida anteriormente. Esta continha apenas um exercício que era preencher os espaços em branco com as seguintes informações:

- “Contexto histórico”;
- “Registo (iconográfico OU verbal)”;
- “Protagonista e sua representação (cartaz B)”;
- “Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar”.

Este exercício serviu de trabalho de casa, já que os 90 minutos de aula não permitiriam a realização dessa ficha em sala de aula. Os tópicos de resposta da “i. Contexto histórico” são os seguintes:

- No dia 16 de maio de 1974 dá-se a tomada de posse do Governo Provisório, que era constituído por representantes das principais forças políticas da altura. Este será o ponto de partida para o surgimento de projetos políticos opostos.
- Existência de dois projetos políticos opostos: por um lado, o general Spínola e os seus apoiantes, e, por outro lado, o MFA e os seus adeptos.
- O general Spínola e os seus apoiantes defendiam uma política moderada, enquanto que o MFA defendia um projeto político mais à esquerda.
- “Maioria Silenciosa” foi o nome pelo qual ficaram conhecidos os apoiantes de Spínola, o que incluía os antigos apoiantes do regime salazarista e marcelista.
- Referência à manifestação da “Maioria Silenciosa” que teria lugar no dia 28 de setembro de 1974.
- Cancelamento desta manifestação, devido aos esforços do MFA.

Os tópicos de resposta para a questão "ii. Registo (iconográfico OU verbal)" são os seguintes:

- O cartaz A é essencialmente verbal, pois a informação que pretende transmitir está presente na mensagem escrita do cartaz.
- O cartaz B é essencialmente iconográfico, pois a informação que pretende transmitir está presente na figura satirizada do general Spínola.

Quando à questão "iii. Protagonista e sua representação (cartaz B)", os tópicos de resposta propostos foram os seguintes:

- A figura representada no cartaz B é o general Spínola.
- A realização do cartaz B foi responsabilidade daqueles que se opunham a Spínola e à "Maioria Silenciosa".
- No uniforme de Spínola é possível identificar alguns símbolos que fazem referência a regimes fascistas (ex.: suástica, SS, entre outros), tendo os seus opositores, com isto, o objetivo de ligar a figura do general à extrema direita, política defendida pelos regimes ditatoriais que tiveram lugar, em Portugal, durante os governos de Salazar e Marcelo Caetano.
- Os dentes de Spínola assemelham-se aos dentes de um vampiro, querendo esta simbologia remeter para uma política extremista e monstruosa defendida pelo general.

Por fim, no que toca à questão "iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar", os tópicos de resposta propostos foram os seguintes:

- As mensagens de cada um dos cartazes opõe-se.
- O cartaz A tem como único intuito informar sobre a futura ocorrência de uma manifestação da "Maioria Silenciosa".
- O cartaz B satiriza a mensagem do cartaz A, passando uma imagem negativa de Spínola e da sua política.

Na sua totalidade a ficha tinha como classificação total 50 pontos, sendo que a questão “i. Contexto histórico” valia 16, a questão “ii. Registo (iconográfico OU verbal)” valia 6, a questão “iii. Protagonista e sua representação (cartaz B)” valia 16 e, por fim, a questão “iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar” valia 12.

Dos 30 alunos, apenas 7 realizaram esta atividade, mesmo que os cartazes e o seu contexto histórico já tivessem sido explicados em aula, tanto pela professora, como pelos dois alunos já atrás referidos. Os resultados obtidos foram os seguintes (ver **Anexo 6**):

Gráfico 3. Resultados obtidos no 9.º ano



Apenas um aluno teve quase a classificação total, para além de que quatro dos alunos que realizaram a atividade deixaram por fazer alguns dos exercícios. Isto leva-nos a pensar que esta atividade não tenha tido o proveito que se esperava, provavelmente por se mostrar demasiada complexa para alunos do 9.º ano.

5.3. Atividades aplicadas ao 12.º ano de escolaridades

O 12.º ano foi a turma com a qual mais trabalhei e, portanto, acabou por ser a mais submetida a exercícios relacionados à sátira. Neste subcapítulo encontraremos cinco trabalhos de interpretação e análise de caricaturas e de um texto escrito por Fernando Pessoa. Mais adiante, no subcapítulo 5.1.3. falaremos sobre o evento distópico que teve lugar nas Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, que serve de prolongamento a estas atividades com o 12.º ano de escolaridade.

1. "O camarada Lenine (...) [e as] suas imundícies"

A primeira atividade aplicada em sala de aula estava integrada nos conteúdos subjacentes ao "Módulo 7. Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX", "Unidade 1. As transformações das primeiras décadas do século XX" e "Subunidade 1.2. A implantação do marxismo-leninismo na Rússia: a construção do modelo soviético".

A atividade em questão baseou-se num simples exercício de interpretação e análise de uma caricatura de 1920 (ver **Figura 13**), feita pelas mãos do cartunista russo Viktor Nikolaevich Denisov (1893-1946). Esta caricatura serviu como motivação da aula que decorreu no dia 10 de outubro de 2018 (ver **Anexo 7**) e introduziu a matéria relacionada com a ruína económica da URSS, que obrigou à adoção da NEP.

As questões colocadas aos alunos relativamente à figura 1 vão ao encontro da metodologia proposta por Bittencourt (Bittencourt, 2008) e Schibelinski (Schibelinski, 2016), abordadas na parte teórica deste relatório. Nesse sentido, pretendeu-se que os alunos abordassem os seguintes tópicos:

- Conhecer o contexto histórico em que a caricatura foi produzida;
- Identificar as personagens presentes no documento;



Figura 13. "O camarada Lenine limpa o Mundo das suas imundícies" - cartaz soviético de 1920

- Descrever e explicar a ação que aí se desenrola.

Foi realmente uma surpresa quando me apercebi da dificuldade de interpretação por parte dos alunos que, apesar de atentos ao cartoon exposto no projetor, permaneceram maioritariamente em silêncio, identificando apenas Lenine como personagem principal da caricatura. Daí ter sido necessária uma maior orientação e perguntas mais direcionadas, como as seguintes:

- O que têm as personagens vestidas?
- Quais os objetos que elas transportam?
- Porque todas as personagens, exceto Lenine, aparentam ser mais gordas?
- Qual a razão de Lenine ser representado em maiores dimensões, comparando com as outras personagens?
- Qual a ação executada por Lenine?
- Qual o posicionamento do artista?

Através de uma análise mais pormenorizada, os discentes conseguiram identificar os Czars, personagens que se encontram mais próximas a Lenine, e o burguês, mais precisamente um banqueiro, através da análise das vestimentas e do saco de dinheiro por ele transportado. Contudo, continuaram sem conseguir identificar o patriarca da Igreja Ortodoxa Russa, representado com uma vestimenta preta.

Num segundo momento, os discentes não conseguiram inserir a caricatura no contexto histórico, que foi a tomada de poder por Lenine e a consequente implantação do socialismo por meio do confisco e estatização das terras dos grandes latifundiários, dos bancos, da marinha mercante, da indústria, etc.

Os alunos também não foram capazes de explicar o porquê da ação que se desenrola na caricatura. Isto é, o primeiro aspeto observado é o facto de Lenine estar sobre o globo terrestre (mundo) com uma grande vassoura (ideologia comunista) que varre toda a velha estrutura política, económica, social e cultural que alicerçava o sistema Czarista e o próprio capitalismo russo. O facto de estar acima do globo e representado em tamanho maior que os demais, pode conotar a ideia de superioridade, de liderança ou até mesmo

de disseminador de ideias. Outro detalhe na cena a ser percebido é o facto de todos os varridos serem “gordos”, o que nos reporta a ideia de “vida boa”, de abundância, de riqueza e/ou de fartura em que estes viviam (lógico, tudo isso às custas da exploração do povo russo). Eles não foram capazes de identificar nada disto, mesmo com a minha orientação e perguntas menos abrangentes e mais detalhadas.

Quanto ao posicionamento do artista em relação à política de Lenine, os alunos afirmaram rapidamente que a imagem demonstra um posicionamento favorável do artista ao líder e à política Bolchevique, visto principalmente através do tamanho de Lenine em comparação com as outras personagens e do facto de os estar a varrer do mundo.

Por fim, já com a legenda do cartaz russo (“Camarada Lenine limpa o mundo do lixo capitalista”), os alunos começaram a desenvolver mais o seu pensamento crítico e a identificar a mensagem como um conteúdo ideológico fortíssimo que mostra o socialismo como força benigna de salvação da humanidade e, por outro lado, o capitalismo como a força maligna. Dali em diante, muitas coisas aconteceriam no doloroso processo de consolidação do socialismo na Rússia que, em 1922, ainda sob o comando de Lenine, se tornaria a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e mudaria a partir daquele instante o curso da História.

Este foi, portanto, um primeiro exercício que serviu de teste, para perceber em que patamar os alunos estavam em termos de interpretação de uma caricatura e se ela serve realmente de motivação para uma aula de História. A conclusão que se pode tirar é a de que os alunos não estavam habituados a analisar uma caricatura tão detalhadamente, nem a seguir uma metodologia que facilitasse essa mesma análise. Mesmo que a dificuldade em interpretar o documento iconográfico tenha sido evidente, o facto é que nenhum deixou de mostrar curiosidade quanto à mensagem que o caricaturista pretendia passar.

2. O tal do Zé e o Golpe Militar de 1926

No dia 6 de novembro de 2018, foi aplicada a segunda atividade, integrada na “Subunidade I.5. Portugal no primeiro Pós-Guerra” (ver **Anexo 8**). Ao contrário da anterior que serviu de motivação de aula, esta nova atividade serviu de conclusão a esta. O objetivo

seria, portanto, rever os conhecimentos dos alunos em relação à matéria que havia sido lecionada nesse mesmo dia.

A atividade consistiu na interpretação e análise de um documento iconográfico, no caso a caricatura presente na **figura 14**. Em oposição ao que aconteceu no exercício anterior, desta vez os alunos conseguiram com facilidade identificar as personagens presentes no documento, explicar o contexto histórico em que a caricatura se insere, reconhecer as simbologias nela contidas e o posicionamento político do cartunista.

Portanto, num primeiro momento os alunos identificaram:

- Gomes da Costa, chefe do golpe militar de 28 de maio de 1926.
- O Zé Povinho, que representa o povo português.
- A República portuguesa.
- A monarquia, escondida atrás dos cortinados.

Num segundo momento, conseguiram explicar muito bem a ação que se desenrola na caricatura, chamando a atenção para o facto de Gomes da Costa assumir o papel de “operador”, tentando extrair com a sua espada os tumores que crescem no corpo da República, entre os quais está representado Afonso Costa, Cunha Leal e António Maria da Silva. Posteriormente, apercebem-se da aparência fraca e doente da República, que está deitada numa maca pronta a ser operada. Por fim, identificam o Zé Povinho, que observa a “operação” à República, feita pelo general Gomes da Costa e, a monarquia que se mostra feliz ao ver o estado da República e o surgimento de uma oportunidade para si.

Através da análise desta caricatura, foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender, de facto, a matéria que havia sido lecionada naquela aula, identificando a instabilidade e progressiva degradação das instituições da Primeira República Portuguesa, que acabou por levar ao culminar de um Golpe militar a 28 de maio de 1926, liderado por Gomes da Costa.



Figura 14. “O Zé e o Golpe Militar de 1926”, jornal “Sempre Fixe”, Lisboa, julho de 1926

3. Deal or not deal?

A terceira atividade diz respeito ao intervencionismo do Estado, nomeadamente o “New Deal” e teve lugar no dia 28 de novembro de 2018 (“Unidade 2. O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30” e “Subunidade 2.3. A resistências das democracias liberais”) (ver **Anexo 9**). Neste caso os alunos teriam, à semelhança das atividades anteriores, de interpretar e analisar várias caricaturas. Contudo, desta vez as caricaturas (ver **figuras 15, 17, 18, 19 e 20**) não serviram de motivação, nem de conclusão de aula. Elas serviram como fonte histórica para os alunos identificarem os problemas existentes nos EUA e algumas das medidas tomadas por Franklin Roosevelt, perante a crise que se instalara nos Estados Unidos da América.

De forma a guardarem toda a informação relacionada à análise das caricaturas, foi pedido aos alunos para fazerem uma tabela nos cadernos, na qual deveriam ser preenchidos os seguintes dados:

- “Personagens”,
- “Contexto”,
- “Medidas”.

Todos os cartoons, pelo facto de estarem em inglês, foram traduzidos por mim na própria apresentação PowerPoint, o que facilitou a análise das caricaturas, visto vários alunos não perceberem o significado das palavras.

Numa primeira fase, os alunos analisaram o cartoon da **figura 15**, identificando Franklin Roosevelt, Herbert Hoover e uma economia ainda no berço como personagens. Quanto ao contexto do cartoon, também facilmente chegaram à conclusão de que o que o cartunista pretendeu transmitir foi o estado calamitoso da economia dos EUA, isto porque, o presidente Hoover entrega uma economia que ainda não se desenvolveu e que grita os seus problemas bancários e agrícolas, o desemprego, a dívida de guerra e a necessitar

urgentemente de medidas económicas, que os alunos identificaram logo como o New Deal.



Figura 15. Diapositivo usado na aula de 12.º ano

NEW DEAL	
Autor	Franklin Roosevelt
Data	1933-1938
Local	EUA
Objetivo(s)	Solucionar a crise que se havia instalado nos EUA, após o crash da Bolsa de Nova York
Medidas	
1ª Fase (1933-1934)	2ª Fase (1935-1938)
- Medidas financeiras e monetárias - Medidas no domínio da agricultura - Medidas no domínio da indústria - Medidas socioeconómicas	Medidas sociais

Figura 16. Diapositivo usado na aula de 12.º ano

Numa segunda fase, os alunos tiveram de interpretar e analisar quatro cartoons e identificar as medidas do "New Deal" a que essas caricaturas estão a fazer alusão (ver **Figura 16**). Eles já sabiam as medidas que têm de indicar, porque a matéria tinha sido acabada de ser lecionada. As medidas são as seguintes:

- Medidas financeiras e monetárias;
- Medidas no domínio da agricultura;
- Medidas no domínio da indústria;
- Medidas socioeconómicas;
- Medidas sociais.

O cartoon da **figura 17**, suscitou algumas dificuldades de interpretação. Foi necessário explicar o significado de cada carta e esclarecer o facto de todas elas estarem relacionadas com a legislação bancária. A partir daí eles conseguiram perceber que o intuito do cartoon era explicar que quem dá as cartas é Roosevelt e, neste caso, as cartas são as medidas financeiras e monetárias relacionadas à legislação bancária, entre as quais o encerramento temporário dos bancos, do qual já se tinha falado na aula.

No que toca ao cartoon da **figura 18**, os alunos identificaram com bastante facilidade como personagens Roosevelt, o tio Sam, Wallace e o agricultor. Num primeiro plano eles identificaram Wallace (que, no caso, era o Secretário da Agricultura no governo de Roosevelt) oferecendo roupas ao agricultor que, pela ausência de vestimentas, aparenta miséria. Os alunos perceberam que o cartoon faz alusão ao empréstimo feito aos agricultores que, em contrapartida, teriam de destruir a sua produção para que houvesse uma subida de preços. Em segundo plano, aparece Roosevelt a falar com o tio Sam, como se estivesse a apoiar esta medida. Os alunos identificaram aqui as medidas no domínio da agricultura.

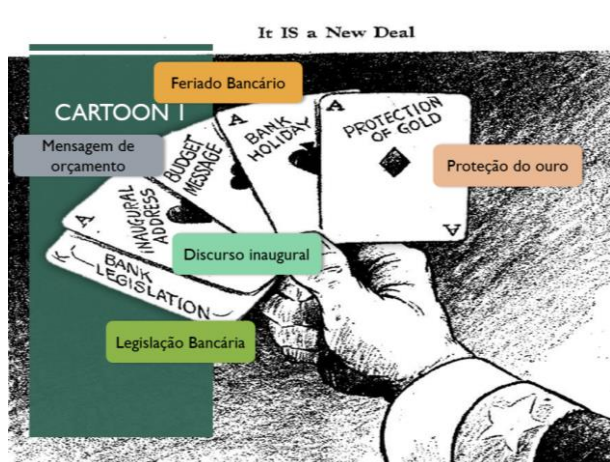


Figura 17. Diapositivo usado na aula de 12.º ano



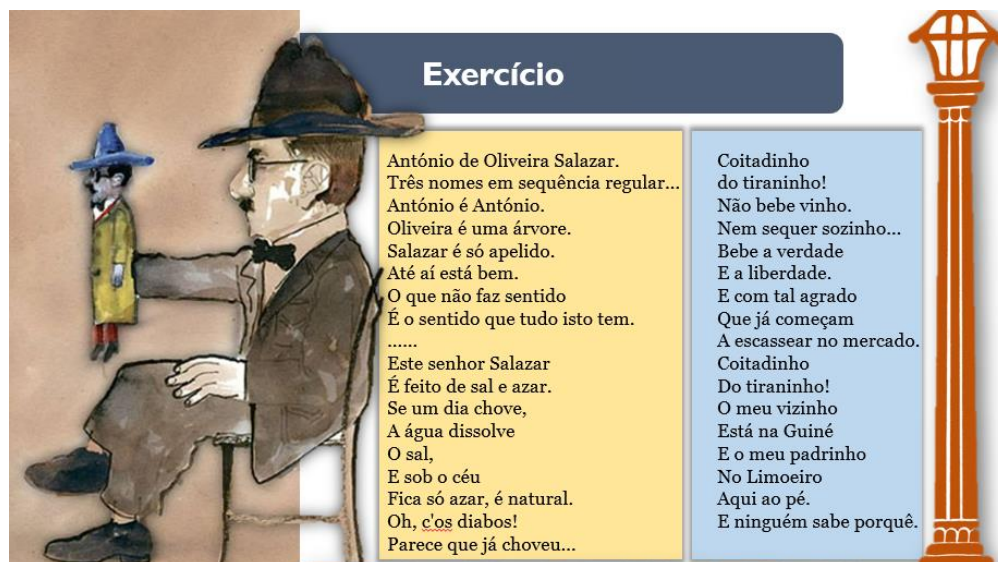
Figura 18. Diapositivo usado na aula de 12.º ano

Na **figura 19**, os alunos identificaram o Congresso, o tio Sam e Roosevelt como personagens e explicaram facilmente que Roosevelt, assumindo o papel de médico, conversa com o Congresso, que é a enfermeira, e discutem sobre os melhores remédios para tratar o tio Sam, isto é, as melhores medidas para curar os E.U.A. Os alunos identificaram facilmente as medidas no domínio da agricultura (AAA) e as medidas socioeconómicas (PWA).

Por fim, na análise da **figura 20**, temos apenas Roosevelt. Segundo a análise dos alunos, a caricatura mostra Roosevelt a furar o dólar, como forma de fazer alusão à desvalorização da moeda, de modo a fomentar as exportações, reduzir as dívidas dos agricultores e aumentar o preço dos produtos agrícolas. Na sequência eles identificaram com facilidade a caricatura a fazer referências às medidas financeiras e monetárias.

sível. Para além disso, seria uma ótima forma de conhecer o regime salazarista pelas palavras de alguém que o viu e sentiu de perto, o que normalmente não seria possível, visto a censura descartar tudo e todos os que se mostrassem opositores ao governo de Salazar.

O primeiro poema a ser lido em sala de aula foi o seguinte:



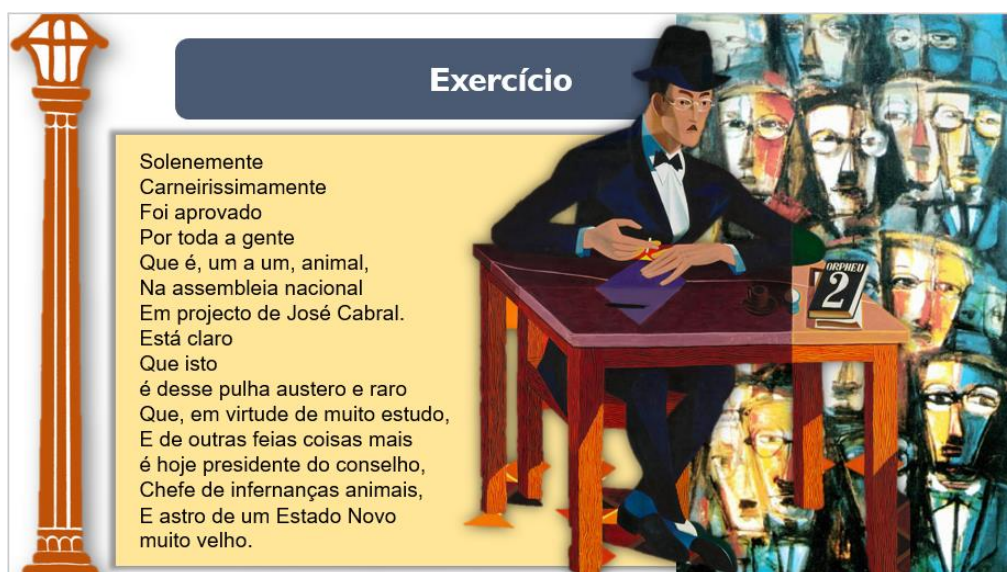
Exercício

António de Oliveira Salazar.
Três nomes em sequência regular...
António é António.
Oliveira é uma árvore.
Salazar é só apelido.
Até aí está bem.
O que não faz sentido
É o sentido que tudo isto tem.
.....
Este senhor Salazar
É feito de sal e azar.
Se um dia chove,
A água dissolve
O sal,
E sob o céu
Fica só azar, é natural.
Oh, c'os diabos!
Parece que já choveu...

Coitadinho
do tiraninho!
Não bebe vinho.
Nem sequer sozinho...
Bebe a verdade
E a liberdade.
E com tal agrado
Que já começam
A escassear no mercado.
Coitadinho
Do tiraninho!
O meu vizinho
Está na Guiné
E o meu padrinho
No Limoeiro
Aqui ao pé.
E ninguém sabe porquê.

Figura 21. Diapositivo usado na aula de 12.º ano

Ao longo da leitura, percebeu-se um certo clima de humor entre os alunos. Portanto, o primeiro objetivo tinha sido cumprido: atrair a atenção dos alunos para a fonte histórica em questão. O mesmo aconteceu durante a leitura do segundo poema, sem título:



Exercício

Solenemente
Carneirissimamente
Foi aprovado
Por toda a gente
Que é, um a um, animal,
Na assembleia nacional
Em projecto de José Cabral.
Está claro
Que isto
é desse pulha austero e raro
Que, em virtude de muito estudo,
E de outras feias coisas mais
é hoje presidente do conselho,
Chefe de infernanças animais,
E astro de um Estado Novo
muito velho.

Figura 22. Diapositivo usado na aula de 12.º ano

Posteriormente, passou-se para a análise dos textos, tendo sido colocadas as seguintes questões:

- Identificar o documento.
- Indicar o tema tratado no documento.
- Esclarecer o contexto em que o documento foi produzido.

Relativamente ao primeiro tópico, os discentes identificaram os documentos como sendo poemas escritos por Fernando Pessoa, na altura do regime salazarista e, portanto, entre os anos de 1933 a 1968. No que toca ao segundo tópico ficou claro para os alunos que estes poemas satíricos eram dirigidos a Salazar e ao Estado Novo. Isto é, o objetivo destas sátiras era o combate político. Quanto ao contexto histórico, os alunos identificaram no primeiro poema a referência à perda de liberdade individual e de expressão que se verificou durante a ditadura em Portugal, de tal forma que, citaram os alunos, Fernando Pessoa tinha um “padrinho no Limoeiro aqui ao pé. E ninguém sabe porquê”.

Já no segundo documento, os discentes perceberam que o tom utilizado nesse poema político pessoano se torna mais carregado, ao fazer uso de expressões como “pulha” ou “animal”. Analisando linha a linha, identificaram também a referência à submissão da Assembleia Nacional às decisões tomadas por António de Oliveira Salazar, como se fossem cordeirinhos. Daí a utilização da expressão “carneirissimamente”. Os alunos só não perceberam a que projeto de José Cabral o autor se referia. Foi-lhes explicado, nesse sentido que em 1935 foi aprovada pela Assembleia Nacional estadonovista o projeto de lei contra a Maçonaria.

Apesar de os alunos terem sido capazes de analisar estes dois documentos escritos, ficou claro, através da sua postura e comparando com as aulas anteriores, que os exercícios com caricaturas eram para eles mais apelativos. Todavia, o objetivo do exercício foi cumprido e daí prosseguiu-se para a continuação da aula sobre o Governo de António de Oliveira Salazar.

5. A Hegemonia Americana e a União Europeia

Desta feita as atividades aplicadas em sala de aula estão relacionadas com os conteúdos subjacentes ao “Módulo 9. Alterações geostratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual”, “Unidade 1. O fim do Sistema Internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul” e “Subunidade 1.2. Os polos de desenvolvimento económico”. Ao contrário das atividades anteriores que foram aplicadas em aulas lecionadas por mim, estes novos exercícios foram utilizados numa aula da professora Albertina Viana, orientadora de estágio na Escola Secundário Joaquim Gomes Ferreira Alves, que amavelmente me concedeu a possibilidade de analisar quatro caricaturas com os alunos de 12.º ano.

Duas das caricaturas estavam relacionadas com a hegemonia dos Estados Unidos, enquanto que as outras duas já diziam respeito à matéria sobre a União Europeia. De forma a tirar o melhor proveito da análise destes quatro documentos iconográficos procedeu-se à divisão da turma em quatro partes e à distribuição de um papel por cada aluno da turma (ver **Anexo II**). O objetivo seria, portanto, o cartoon 1 (ver **figura 23**) ser analisado individualmente por 9 alunos da turma, o cartoon 3 (ver **figura 25**) analisado por 10 alunos e o cartoon 4 (ver **figura 26**) por 8 alunos. Já o cartoon 2 (ver **figura 24**), assim como o 3, seriam analisados por 1 aluno do Ensino Especial, a quem chamarei de ‘Carlos’, já que o nome verdadeiro não poderá ser revelado. Esta distribuição das fichas pelos alunos não seguiu nenhum critério.

A análise de cada uma das caricaturas teria como classificação máxima 30 pontos, sendo que essa pontuação seria alcançada mediante o cumprimento dos tópicos de resposta propostos e que seguem a metodologia utilizada em todas as caricaturas até então. Neste sentido, os alunos deveriam ter em conta:

- O contexto histórico da caricatura;
- A identificação dos personagens aí presentes;
- A ação das personagens;
- A simbologia presente no documento.

Para além disso, a resposta deveria ser desenvolvida com:

- Organização coerente dos conteúdos;
- Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.

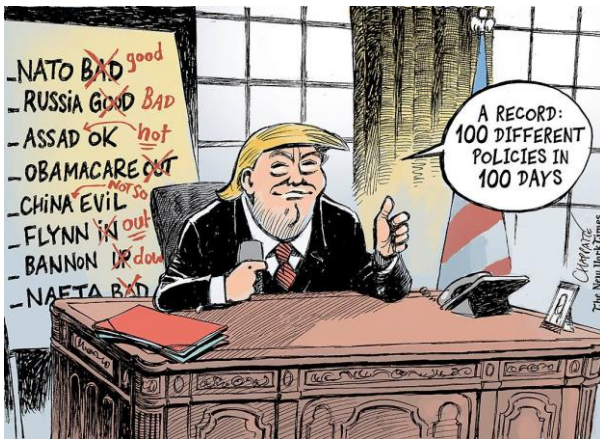


Figura 23. "100 days of Trump", por Chappatte

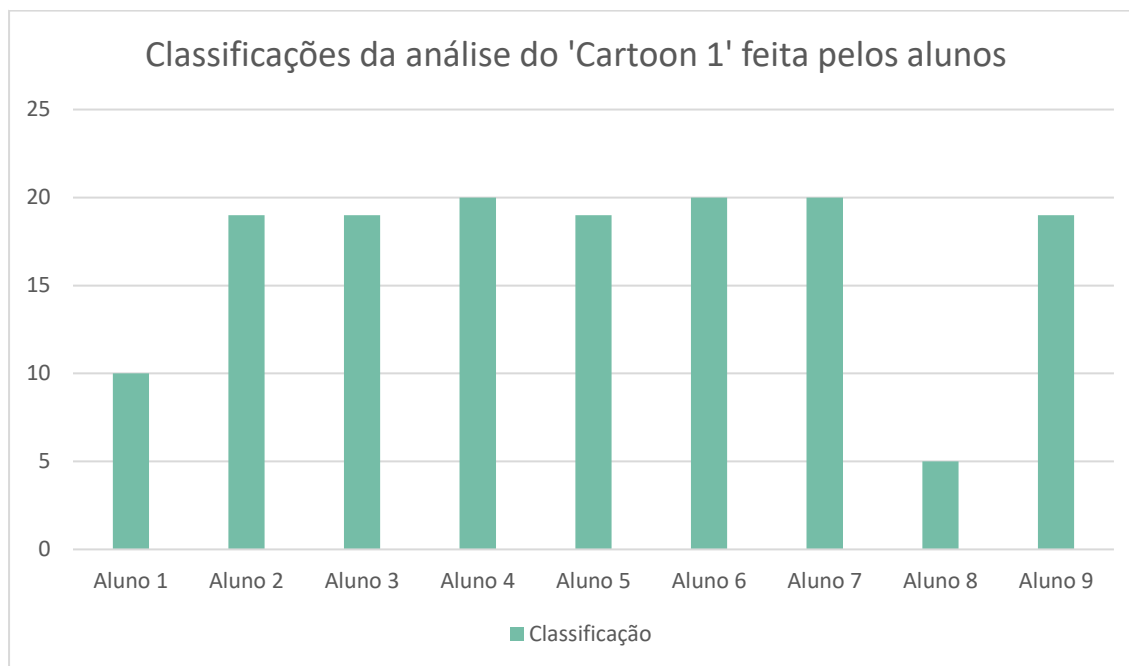


Figura 24. Caricatura de Donald Trump

Relativamente ao cartoon da **figura 23**, os alunos deveriam abordar o facto de Donald Trump [personagem] mostrar-se feliz e orgulhoso por ter atingido um recorde de 100 diferentes políticas em apenas 100 dias (“A record: 100 different policies in 100 days”). Na verdade, o cartoon pretende satirizar as atitudes e decisões instáveis do Presidente dos EUA, que vão alterando de acordo com os seus interesses [ação]. A linguagem básica e infantil, apresentada no cartoon, é uma das características mais marcantes de Donald Trump [simbologia].

Tendo os alunos analisado e escrito a sua resposta no papel que lhes foi dado, obtiveram-se os seguintes resultados dos primeiros 9 alunos (ver **Anexo 12**):

Gráfico 4. Classificações da análise do 'Cartoon 1'



De acordo com a verificação dos resultados, é possível concluir que nenhum dos discentes conseguiu obter a classificação total, tendo ficado pelos 20 pontos ou valores inferiores a este. Isto, porque vários dos tópicos exigidos nas respostas não foram mencionados pelos alunos e a linguagem muitas vezes mostrou-se descuidada ou incorreta.

Passaremos agora para a análise do cartoon da **figura 24**, que, como já foi referido anteriormente, foi analisado apenas pelo 'Carlos', aluno do Ensino Especial. Foi importante este aluno participar nesta atividade juntamente com os seus colegas, não apenas como forma de o integrar mais na turma, mas também porque, tendo eu acompanhado o 'Carlos' ao longo de todo o ano letivo, apercebi-me da sua dificuldade e impaciência com a interpretação e análise de documentos escritos e a facilidade e prazer com que analisava documentos iconográficos, principalmente quando estes estavam relacionadas à política atual. Nesse sentido, estas caricaturas apresentaram-se como a forma ideal para este aluno perceber da melhor forma a matéria que estava a ser lecionada.

A sua análise à caricatura foi a seguinte:



A pessoa que está presente na caricatura é Trump. A imagem mostra o Trump a impedir a entrada ilegal de migrantes do México para os EUA, através da construção do muro fronteiriço, 'shutdown'.

(‘Carlos’, 12.º G)

Através desta resposta percebe-se que o ‘Carlos’ possui uma inteligência espacial, pois tem mais facilidade em pensar através das imagens. Ao contrário do que normalmente acontece com qualquer outro tipo de documento, a análise desta caricatura foi feita individualmente, sem qualquer ajuda e, mesmo assim, o discente conseguiu incluir na sua resposta o contexto, os personagens aí presentes, a ação dessas personagens e a simbologia. Para além disso, importa ainda referir a escrita cuidada e coerente, o que muitas vezes não aconteceu nas respostas dos seus colegas.

Com a análise das caricaturas das **figuras 23 e 24**, termina-se o tema da hegemonia americana e entra-se na matéria relacionada à União Europeia. No documento da **figura 25**, os alunos deveriam referir o facto de a guerra na Síria obrigar a sua população a fugir dos conflitos aí existentes e a procurar refúgio noutros lugares do mundo. O problema é que, muitas vezes, essa fuga dá-se através de meios pouco seguros, como a travessia do mar Mediterrâneo em embarcações precárias, o que acaba por diversas vezes levar ao naufrágio desses transportes marítimos e ao afogamento de milhares de refugiados [contexto]. No cartoon estão presentes europeus e refugiados provenientes da Síria [personagens]. Os europeus observam e tiram fotos, passivamente, à triste situação dos refugiados, em vez de procurarem soluções para os ajudarem. Já os refugiados estão a naufragar, como tantas vezes acontece quando tentam atravessar o Mediterrâneo em precárias embarcações [ação]. O aquário simboliza a barreira existente entre o mundo dos refugiados e o mundo dos europeus ou, por outro lado, representa a constante presença de refugiados no espaço marítimo europeu, que dá a ideia de que aqueles já fazem parte da vida marítima [simbologia]. As roupas dos refugiados indicam a sua origem [simbologia]. A expressão de medo dos refugiados e a atitude e expressões despreocupadas dos europeus [simbologia].



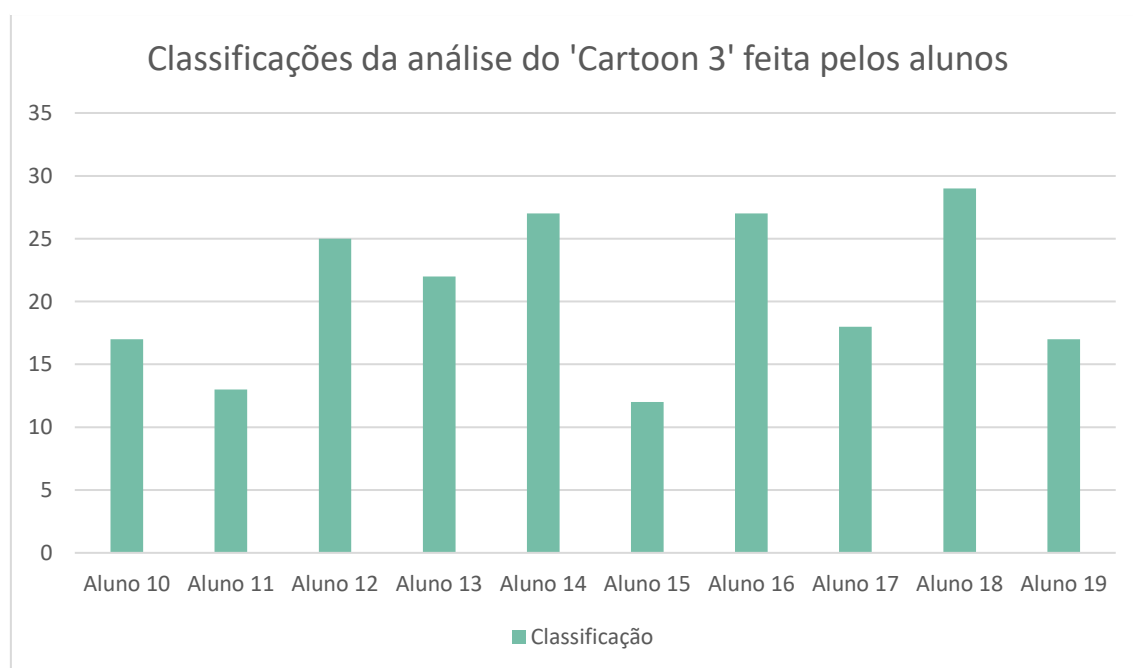
**Figura 25. "Immigrants", do irani-
ano Alireza Pakdel, 2017**



Figura 26. "Maré Negra", de António Jorge Gonçalves, 2017

Os resultados obtidos com a análise desta caricatura pelos 10 alunos foram os seguintes (ver **Anexo 13**):

Gráfico 5. Classificações da análise do 'Cartoon 3'



Comparando estas classificações com aquelas obtidas anteriormente, percebe-se que houve resultados mais elevados, tendo o aluno 18 obtido quase a pontuação total com a seguinte resposta:

“ Os imigrantes provenientes de países em guerra no Norte de África atravessam o Mar Mediterrâneo em barcos sobrelotados e com péssimas condições, provocando muitas vezes o seu naufrágio como representado na imagem. Os europeus (espectadores do aquário) em vez de procurarem soluções para ajudar os refugiados, apenas observam a sua decadência, aproveitando o assunto como algo mediático (por exemplo o senhor que fotografa) para uma falsa solidariedade”.

(Aluno 18, 12.º G)

Por outro lado, houve mais resultados com uma classificação inferior a 20 pontos. Isto leva-nos a pensar naquilo que já foi referido no subcapítulo 3.2., que aborda a teoria das inteligências múltiplas. Nem todos os alunos têm uma inteligência espacial e daí haver a necessidade de aplicar variados tipos de documentos como forma de explorar melhor as matérias e incentivar a inteligência que cada aluno possui.

O ‘Carlos’ também analisou esta caricatura juntamente com os seus colegas. A resposta dada por este foi a seguinte:

“ Há um grupo de pessoas a morrer no mar, cujo barco se tinha afundado porque estava sobrelotado, tem a ver também com o fluxo migratório dos refugiados a irem para a EU em busca de uma vida melhor”.

(‘Carlos’, 12.º G)

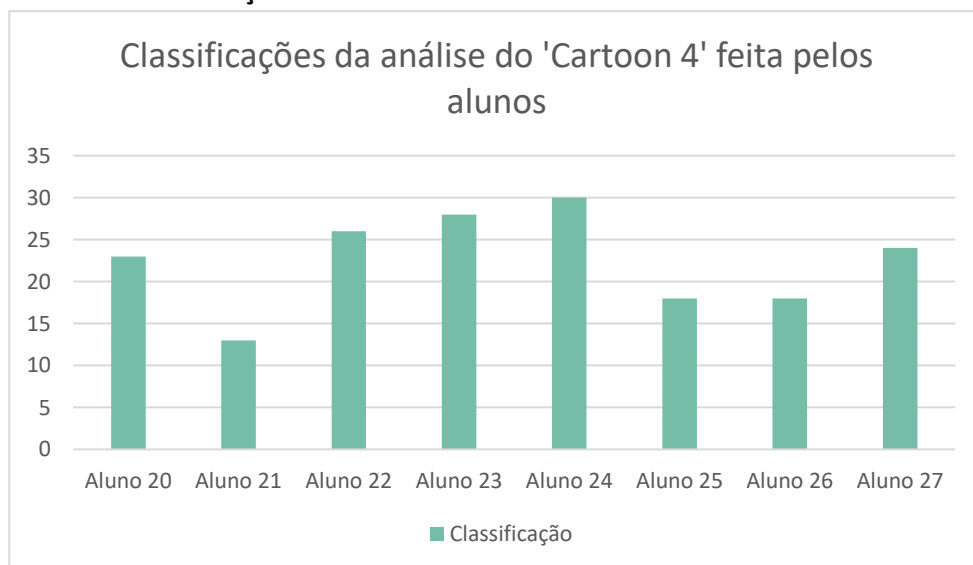
À semelhança da análise do cartoon da **figura 2**, este aluno executou a atividade individualmente e sem qualquer ajuda da professora e conseguiu, novamente, abordar, apesar de forma mais simples, os tópicos exigidos e anteriormente citados. Importa ainda

referir que o aluno em questão se mostrou bastante satisfeito com a elaboração desta atividade, tendo-a considerado uma abordagem mais fácil da História.

Por fim, na análise da caricatura presente na **figura 26**, a resposta deveria dar a conhecer que a guerra no continente africano obriga a sua população a fugir dos conflitos aí existentes e a procurar refúgio noutros lugares do mundo, nomeadamente na Europa. O problema é que, muitas vezes, essa fuga dá-se através de meios pouco seguros, como a travessia do mar Mediterrâneo em embarcações precárias, o que acaba por diversas vezes, levar ao naufrágio desses transportes marítimos e ao afogamento de milhares de refugiados [contexto]. Presentes no cartoon estão os europeus, representados pela mulher, e os refugiados negros, provenientes do continente africano [personagens]. Enquanto que os europeus estão à sombra de um guarda-sol (UE), a ler pacificamente um livro – o que mostra a sua indiferença perante a situação dos refugiados e a ausência de uma solução para este problema – os refugiados negros afogam-se no mar ao tentar chegar à Europa [ação]. As ondas do mar em forma de arame, traduzem o obstáculo que separa os dois mundos: o dos europeus e o dos refugiados [simbologia]. A “maré negra” está a referir-se a todos os refugiados negros afogados no mar [simbologia].

Os resultados obtidos com a análise desta caricatura pelos 8 alunos foram os seguintes (ver **Anexo 14**):

Gráfico 6. Classificações da análise do 'Cartoon 4'



Os resultados aqui foram mais elevados que os dois anteriores, havendo apenas três alunos com a classificação abaixo dos 20 pontos. O aluno 24 obteve a classificação máxima de 30 pontos com a seguinte resposta:



No cartoon observamos uma praia, com milhares de corpos a flutuar no mar, indicando os milhares de refugiados que morrem ao tentar chegar à Europa através do Mediterrâneo. Na areia encontra-se alguém à sombra, a ler ignorando esta “maré negra” de corpos, sob o guarda-sol da EU, simbolizando a falta de respeito a esta situação ou proposta de solução e solidariedade por parte dos europeus. “Maré negra” pode ainda simbolizar o facto dos refugiados provirem de África (denotando a sua cor de pele), mas também os trajes muçulmanos de algumas regiões realçando a diferença religiosa”.

(Aluno 24, 12.º G)

Através da execução desta atividade, os alunos puderam ver a História de uma maneira diferente e mais apelativa, mesmo com todas as dificuldades que alguns foram encontrando na análise das suas caricaturas. Mas, como já foi dito anteriormente, os alunos não aprendem todos de forma igual e, por isso, a necessidade de utilizar a sátira em todas as suas formas, seja através de documentos escritos, iconográficos, filmes, músicas, etc. Para além disso, este exercício de análise de caricaturas exigia dos alunos conhecimentos prévios, não só adquiridos em sala de aula, como fora, através de notícias sobre a atualidade que, aliás, os alunos têm a obrigatoriedade de acompanhar.

Esta foi a última atividade aplicada em sala de aula ao 12.º ano. Todavia, ainda não chegou ao fim a exploração da sátira como fonte histórica. Ainda falta abordar o “grande” evento que teve lugar na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, cujo tema foram as distopias. Tal como foi abordado no subcapítulo “1.3. Uma História MUITO mal contada”, a distopia “define o espírito da atualidade” e, por isso, é importante os alunos de 12.º ano estarem em contato com elas, de forma a abrirem os olhos para a realidade e tentarem prevenir futuros indesejáveis.

5.3.1. A História do Outro Lado do Espelho: um evento distópico

O presente subcapítulo tem como objetivo a descrição prática do evento distópico “A História do Outro Lado do Espelho – Da Ficção às Realidades do Mundo Atual”, ocorrido no dia 15 de março de 2019, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

Caro leitor, conhece aquele ditado “A curiosidade matou o gato”? Peço desculpa por interromper tão inconvenientemente a sua leitura, mas sinto-me na obrigação de o aconselhar a **PARAR AQUI (!)**. Fique satisfeito com as quatro primeiras linhas que leu sobre o evento em questão e ponha de lado este livro alienante. Se ouvir os avisos desta sua boa amiga, não se transformará, tal como aconteceu ao gato, num animal irracional infelizmente. Sim, percebeu bem: animal irracional. No mundo que existe do outro lado do espelho é proibido ser-se racional, é proibido ser-se culto, é proibido ser-se independente, e, acima de tudo, é proibido ser-se... livre. Portanto, livre-se dessa falta de liberdade e corra enquanto há tempo.

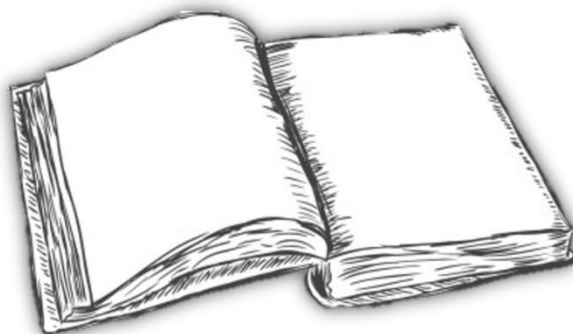
Ainda aqui? Pois mal, parece que a leitura já prendeu a sua atenção e da pior maneira possível. Já que não há volta a dar, vou lhe dizer de que forma surgiu todo este Universo distópico. E não, não foi através do Big Bang, mas de algo bem mais complexo: o livro “1984”, de George Orwell. Isso, mais a ajuda de duas mentes perversas e autoritárias de duas estagiárias de História, que não mediram forças para o introduzir a si, leitor, e a tantos outros, num mundo medonho, coercivo, manipulador, triste e etc., etc.

E sabe, eu, a autora, sou uma dessas estagiárias! Mas não se sinta rancoroso, nem fique chateado comigo. Eu avisei-o para não seguir por este caminho, eu tentei alertá-lo para os perigos do futuro. O leitor é que se deixou manipular por palavras baratas. Agora já é tarde demais, terá de ir até ao fim e atravessar o Espelho.

Eu percebo muito bem o seu medo e hesitação em atravessar o Espelho e conhecer a História que lá existe, mas não se sinta assim e nem pense que o vou deixar sozinho nesta longa e dura caminhada. Eu estarei sempre **A OBSERVÁ-LO**, a seguir cada um dos seus passos. Prometo! E então, já se sente preparado para entrar nesse mundo distópico? Mesmo que não esteja, lá terá de ser. Afinal de contas, quem manda aqui sou eu!

ATENÇÃO! Este objeto pequeno, retangular e estático, apesar da sua inofensiva aparência, constitui um dos maiores perigos para a humanidade. Portanto, se algum dia o avistar, por favor, não entre em pânico. Siga apenas as instruções abaixo indicadas:

1. Evite tocar o máximo possível nesse objeto OU ficará contaminado com ideias insanas e angustiantes, capazes de levar até os melhores à loucura.
2. Em caso de susto, quando perceber tarde de mais que o objeto em mãos é um livro, não o atire OU a capa poderá provocar sérios danos ou até mesmo levar à morte a pessoa atingida.
3. Se tiver o telefone por perto, disque o número 451², que a ajuda chegará num piscar de olhos. É gratuito!
4. Em último recurso, grite e corra o máximo que puder.



Estas regras são bem explícitas quanto à proibição dos livros no mundo existente deste lado do espelho. Portanto, se não tiver a intenção de ser encarcerado, torturado de todas as formas possíveis e inimagináveis ou ver o seu coração ser arrancado violentamente do peito, não se transforme num rebelde e faça tudo aquilo que lhe é ordenado.

Mas sabe... apesar de vivermos num mundo em que somos obrigados a nos submeter às regras daqueles que se acham no direito de se compararem a Deus, houve tempos em que tudo era diferente. Tão diferente que os livros ainda não eram vistos como uma ameaça e poderiam ser encontrados, facilmente, em vários espaços a que costumavam chamar de lojas e vendidos a preços consideravelmente razoáveis. Eu sei que é difícil de crer, mas é a pura verdade, apesar do grande esforço dos Grandes para tentarem apagar essa parte da História que lhes é menos conveniente. E que ninguém nos oiça, mas é

² Ligado à ideia dos 451° Fahrenheit, que é a temperatura a que o papel dos livros atinge o ponto de ignição e é consumido pelo fogo.

preciso relembrar esses tempos de liberdade para poder ficar ao corrente de todo o caminho percorrido até à formação da “História do Outro Lado do Espelho – Da Ficção às Realidades do Mundo Atual”, que teve lugar no dia 15 de março de 2019.

Ao longo de todo esse caminho foi essencial ultrapassar três fases específicas: Fase 1 – Era uma vez...; Fase 2 – A História continua...; Fase 3 – E viveram felizes para sempre... ou não! A primeira fase implicou a seleção de um tema, a escolha de um título e a identificação de um público alvo, ou seja, os elementos básicos para a construção de qualquer trabalho. A segunda fase teve a ver com tudo aquilo que se fez e que se pensou antes da chegada do dia 15 de março. Por fim, a terceira fase exigiu colocar mãos à obra no próprio dia do evento e levantar os últimos alicerces para a conclusão da construção deste mundo. Neste seguimento, irei descrever minuciosamente nas linhas que se seguem todos estes passos, que foram delineados por mim e pela minha colega de estágio.

Fase 1. Era uma vez...

Se prestou atenção àquilo que lhe foi dito no início, já saberá que tudo teve início quando, ainda antes do estágio começar e a liberdade acabar, se procedeu à leitura do livro “1984”, de George Orwell, que foi a inspiração para a utilização das distopias como base de um evento escolar. Estavam, assim, lançados os requisitos-base para a criação de todo este universo distópico que constantemente nos prende e ameaça.

Após a escolha do tema, tornou-se fundamental eleger um título criativo e apelativo para o evento e, nesse sentido, vários nomes foram colocados em cima da mesa. Porém, de entre todos eles, foram escolhidos os seguintes dois: “A História no Universo das Distopias” e “A História do Outro Lado do Espelho”, ambos inspirados nas duas obras utópicas de Lowis Carroll³. A utopia antecede sempre a distopia e nem os títulos a isso escaparam, pois, não coincidentemente, antes de se metamorfosearem em títulos de um mundo distópico, os títulos originais diziam respeito ao mundo utópico do País das Maravilhas.

³ “Alice no País das Maravilhas” e “Alice do Outro Lado do Espelho”, respetivamente.

Contudo, apesar das dúvidas que permaneciam, apenas um dos títulos poderia ser selecionado e, como o leitor bem sabe, foi... “A História do Outro Lado do Espelho”. Isto deveu-se ao facto de o seu significado e ligação com o tema central do evento exigir um maior raciocínio por parte dos convidados. E qual é a função da distopia senão a de fazer pensar? E se eu perguntar ao leitor, consegue descodificar a mensagem do título?

Mais tarde, foi acrescentado o subtítulo “Da Ficção às Realidades do Mundo Atual”, ao título já definido. Esta alteração acabou por fazer todo o sentido, visto tornar o tema e o objetivo mais claro para os todos os convidados, que, numa das partes do evento, iriam discutir à volta do subtítulo.

Com o tema e o título do evento definidos, passou a ser importante identificar o público. Era já certo que o evento deveria ser destinado fundamentalmente aos alunos, (mas quais alunos?). Um tema como a distopia, tão complexo e com tão elevado grau de exigência de raciocínio, só poderia ser trabalhado com uma turma de secundário. Nesse sentido, a turma de 12.º ano seria, sem dúvida, a mais apta a responder a este desafio, visto estarem no seu último ano de escolaridade e, portanto, mais avançados que qualquer outro ano.

No entanto, uma questão colocava-se: **“De que forma um evento que tem como base as distopias contribuiriam para enriquecer os conhecimentos de alunos do 12.º ano?”** Eu tenho três boas respostas para estas perguntas. Em primeiro lugar, porque as distopias estão muito em voga entre os jovens dos dias de hoje, devendo-se isso, especialmente, à excelente série da Hulu, baseada no livro de Margaret Atwood⁴. Vários dos alunos de secundário seguiam essa série, o que acabou por facilitar muito trabalho e aumentar o interesse do 12.º ano pelo tema do evento.

Em segundo lugar, seguindo aquela ideia de que “os jovens são o futuro da humanidade e a esperança das nações”⁵, as distopias, como sátiras aguçadas da época em que foram escritas, obrigam os mais jovens a pensarem em tudo aquilo que os assusta e inquieta no mundo real e na possibilidade de, um dia, o próprio mundo deles se transformar numa

⁴ “The Handmaid’s Tale”

⁵ Afirmado pelo Papa Bento XVI, no ano de 2005.

distopia. Estes pensamentos são o ponto de partida para estes jovens saírem da sua inércia e comecem a tomar iniciativas que evitem que a História se transforme numa verdadeira história distópica saída de um livro ou de um filme.

Por fim, em terceiro lugar, é um tema que dá para relacionar com o programa da disciplina de História de 12.º ano, na medida em que este engloba os séculos XX e XXI, que é precisamente o período cronológico em que a distopia focaliza mais a sua crítica. “A Quinta dos Animais”, de George Orwell, por exemplo, é uma aguçada sátira à Revolução Russa de 1917 e ao totalitarismo soviético.

Fase 2. A História continua...

Com a definição de todos os aspetos essenciais mencionados até aqui, havia chegado o momento de pôr mãos à obra. Se queríamos alcançar a perfeita imperfeição da distopia, era necessário saber mais sobre elas. E assim o fizemos! De setembro de 2018 ao início de março de 2019, eu e a minha colega de estágio dedicamo-nos à leitura dos seguintes livros distópicos:

- “1984”, de George Orwell
- “A Conspiração Contra a América”, de Philip Roth
- “A Infância de Jesus”, de J. M. Coetzee
- “A Quinta dos Animais”, de George Orwell
- “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley
- “Ele está de volta”, Timur Vermer
- “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury
- “A História de uma Serva”, Margaret Atwood
- “Laranja Mecânica”, de Stanley Kubrick
- “Nós”, Yevgeny Zamyatin
- “O Homem do Castelo Alto”, de Philip K. Dick
- “O Processo”, Franz Kafka
- “O Tão de Ferro”, de Jack London

- “Submissão”, de Michel Houellebeck

No entanto, se “História do Outro Lado do Espelho – Da Ficção às Realidades do Mundo Atual” se tratava de um evento que exigia a participação dos alunos de 12.º ano, teríamos que divulgar a ideia do novo projeto e convencê-los a ler literatura distópica ou verem os filmes correspondentes a cada uma dessas obras. Porém, na sua lista de leitura só estariam 13 dos livros acima mencionados (Sinal de mau presságio!). O livro excluído foi o número 9 da lista, não só pela violência da história, mas também pelo facto do filme “Laranja Mecânica”, baseado na obra com o mesmo nome, ser selecionado para a sessão de cinema que teria lugar logo no início do evento. Neste sentido, foi distribuída por todos os alunos uma folha com uma pequena explicação do que era uma “distopia” e a lista de livros e respetivos filmes distópicos, que teriam de ler ou ver. A maior parte da turma chegou a ficar bastante entusiasmada com a proposta.

Após estas primeiras medidas tomadas e aplicadas, começamos a pensar numa forma de transformar a escola num verdadeiro mundo distópico. Uma das ideias foi a de recriar, em cada uma das salas destinadas ao evento, os cenários dos livros/filmes incluídos na lista. Isso processar-se-ia, escurecendo os ambientes e colocando nas paredes vários cartazes e imagens de líderes de regimes autoritários. A ideia seria, no final do evento, os próprios alunos acenderem as luzes e abrirem as cortinas para deixar a luz iluminar o interior das salas e, posteriormente, rasgarem todas as decorações que estivessem na parede, apagando, assim, qualquer vestígio desses regimes, que acabaram por se transformar em verdadeiras distopias da nossa História. Relativamente a isto, as únicas modificações feitas foram as de substituir as decorações de parede por cartazes de olhos, que tudo observam.

Para além disso, nasceu ainda a ideia da realização de um debate, pois, em princípio, seria a única forma de fazer os alunos participarem ativamente no evento, dando as suas opiniões sobre o tema tratado. Para além do mais sempre era melhor um debate do que uma comunicação, nas quais muitas vezes os alunos não estão atentos, pelo simples facto de não poderem participar ativamente. Queríamos algo mais dinâmico!

Fase 3. E viveram felizes para sempre... ou NÃO!

Com a chegada do dia 15 março, muito trabalho ainda havia a fazer antes do evento começar de facto. Faltava decorar as salas e organizar tudo da maneira que se tinha planeado nos dias e meses anteriores. Nas duas salas onde decorreriam os trabalhos de grupo, foram colocados dois olhos do livro “1984” a decorar as paredes e a projeção do mesmo olho no ecrã principal. O objetivo era precisamente dar enfoque ao aspeto mais marcante do livro “1984”, que é o de tudo e todos serem constantemente observados e não haver espaço para a liberdade. As mesas das duas salas foram também distribuídas de forma a facilitar a discussão entre cada um dos grupos, constituídos por alunos e estagiários. Esta decoração e distribuição das mesas foi igualmente feita na sala destinada ao debate final. E, assim, com tudo pronto, só faltava dar início ao evento e dar as boas-vindas a todos os convidados para a História do Outro Lado do Espelho.

□ Dia D(o) evento:

No dia 15 de março de 2019, foram formados grupos e distribuídos pelas duas salas, para que houvesse espaço suficiente para cada um dos grupos discutir as suas ideias subordinadas ao tema “Da Ficção às Realidades do Mundo Atual”, sem ter que se preocupar que mais alguém as ouvisse. Neste mundo não se pode confiar em ninguém!

Após se darem por concluídas as reuniões em grupo, todos se dirigiram à sala principal, onde dar-se-ia início ao debate. O grupo I relacionou o livro “1984”, de George Orwell, com os programas da atualidade, como ‘Casa dos Segredos’ e ‘Quem quer namorar com Agricultor’, que acabam por subjugar a mulher em todo o tipo de situações. Já o grupo II discutiu à volta da questão da utopia e da distopia e do facto de que qualquer distopia passou por ser, em primeiro lugar, uma utopia. O Comunismo foi um dos exemplos dados pelos alunos que acompanhavam a sua reflexão, pois este movimento revolucionário conseguiu modificar bastante o *status quo* anterior, mas para uma perspetiva negativa. Por fim, o caso do grupo III, os alunos consideraram que as distopias podiam ter uma grande importância na forma como se olha para a sociedade, pois, através delas, é possível olhar para o Mundo atual de forma reflexiva e identificar algumas questões que podem pôr em causa o futuro do Mundo ou da Humanidade. Desta forma, as distopias e

a sua análise poderiam contribuir para a formação de cidadãos mais informados e críticos da sociedade e do Mundo em que vivem.

Os objetivos tinham sido alcançados, tendo os alunos percebido a importância das distopias (e, portanto, da sátira) no mundo atual e a sua discussão e comparação com o mundo e a política da atualidade. São os jovens que têm a possibilidade de mudar o presente e de transformar o Futuro num lugar muito melhor, abrindo os seus olhos para a realidade. Desta forma, havia-se chegado ao culminar de uma distopia.



É um “Ultimatum”. E nada mais digo!



presente relatório procurou legitimizar a sátira como fonte histórica e, de forma a atingir este objetivo, este trabalho foi dividido em duas partes: por um lado, o capítulo 1, na qual se fez um enquadramento teórico sobre o tema em estudo e, por outro lado, o capítulo 2, que consiste na parte prática e, portanto, na consolidação daquilo que havia sido dito na parte científica.

Na parte teórica, ficou evidenciada a importância da sátira para o ensino da História. Isto porque, em primeiro lugar, a história da sátira é vasta, abrangendo um alargado período de tempo, que remonta à Grécia Antiga e que se prolonga até aos dias de hoje. Este aspeto é positivo pelo facto de transformar a sátira numa fonte preciosa de conhecimento não só da História, mas também das mentalidades de cada época. Em segundo lugar, o satirista, pelo seu desejo de eliminar a loucura e a maldade do mundo ou tentar alertar para estas, destacam os principais problemas políticos, sociais ou culturais da sua época. Neste sentido, os alunos passam a ter acesso a uma fonte produzida por alguém que viveu na época em estudo e que viu de perto e de forma crítica a realidade que o rodeava.

Para além de tudo isso, a sátira contribuiu também para o desenvolvimento de muitas capacidades nos alunos, entre os quais o desenvolvimento de uma postura e de um espírito crítico, obrigando-os a colocar questões e a olhar historicamente para os acontecimentos do passado.

De forma a fazer um melhor aproveitamento da História é fundamental ter acesso a variados recursos didático-pedagógicos que sejam capazes não só de facilitar aos alunos a compreensão da História, mas também cativar a sua atenção para o que está a ser lecionado. Essa tarefa torna-se cada vez mais difícil, visto as novas gerações não se adaptarem à educação tradicional. Isso obriga os professores a adaptarem-se aos novos tempos e, por isso, a tentarem encontrar formas de motivar os alunos para as aulas de História.

A sátira, tendo como principal característica a sua variedade, permite aos docentes explorarem uma grande diversidade de recursos que vão desde documentos escritos a recursos mais apelativos como filmes, músicas, pinturas, caricaturas ou até mesmo programas de televisão como os Simpsons, que atraem bastante os jovens.

No segundo capítulo deste relatório faz-se um contexto prático do que foi feito na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares. As atividades aplicadas em algumas das aulas possibilitaram perceber se a sátira se adequa ou não ao ensino da História como fonte histórica.

As experiências que permitiram chegar a uma conclusão foram aplicadas a uma turma do 7.º ano, a uma turma do 9.º ano e a uma turma do 12.º ano. O facto de ter lecionado um maior número de aulas nesta última turma, permitiu elaborar um maior número de atividades. Quanto ao 7.º ano é difícil encontrar alguma fonte satírica que vá ao encontro da sua faixa etária, no entanto, foram elaboradas duas atividades distintas que permitiriam perceber se os alunos compreenderiam essas fontes.

A conclusão que se pode tirar é que os documentos escritos que foram utilizados eram menos motivadores que os recursos gráficos, no caso, as caricaturas, que foram bastante utilizadas no 12.º ano. Todavia, os alunos, na sua generalidade foram capazes de perceber a mensagem que o autor da sátira pretendia transmitir. A dificuldade estava mais presente na interpretação e análise de algumas das caricaturas analisadas inicialmente com a turma de 12.º ano.

Posto isto, é possível concluir que a sátira é, sim, uma excelente fonte histórica a ser utilizada em sala de aula, principalmente no 9.º e 12.º ano, conseguindo cativar os alunos e motivá-los a aprender História.

Referências Bibliográficas

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms* (7ª ed.). (E. McPeck, Ed.) Boston, EUA: Heinle & Heinle.
- Baldick, C. (2001). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. New York: Oxford University Press.
- Baldwin, E. (1913). *The origin and development of the Roman satire*. Tese de Mestrado, Boston University, Boston.
- Belchior, M. L. (1972). A Literatura e a cultura portuguesa na viragem do séc. XIX para o século XX. pp. 11-30.
- Bernardes, J. C. (1998). A sátira da mudança no teatro de Gil Vicente: o peso da História e a leveza da Arte. (1), pp. 17-33. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/44265>
- Berriel, C. E. (2005). Utopia, Distopia e História. *Utopia e Renascimento* 2, pp. 4-10.
- Bittencourt, C. F. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Branco, L. S. (2017). Psicopátria: uma sátira de Portugal em modulação pop-rock. *A Sátira: Teorias & Práticas*, 7, pp. 239-274.
- Brandão, V. R. (2011). Os sátiros: marginalização ou representação do humano. *Em tese*, 17(1), pp. 139-147.
- Burke, P. (1992). *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp.
- Carr, E. H. (1961). *Que é História?* Cambridge: Paz e Terra.
- Cavaco, L. d. (2009). *JUVENAL, SATVRAE: Tipos e vícios*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Chaucer, G. (1980). *Os Contos de Cantuária*. Porto: Brasília Editora.

- Claeys, G. (2016). *Dystopia: A Natural History: A Study of Modern Despotism, Its Antecedents and its Literary Diffractions*. Oxford: Oxford University Press.
- Correia, R. (2011). Ficha histórica: A Sátira. Obtido de <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/ASatira.pdf>
- Costa, M. C. (jan.-jun. de 2015). Alexander Pope: o poeta da mente. *Ensaístas ingleses do Século XVIII*(36), pp. 1-116.
- Cuddon, J. A. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Wiley-Blackwell.
- Diniz, M. E., Tavares, A., Caldeira, A. M., & Henriques, R. P. (2018). *História nove*. Raiz Editora.
- DOĞAN, S. (junho de 2013). The Three Estates Model: Represented and Satirised in Chaucer's General Prologue to The Canterbury Tales. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2). doi:10.7596/taksad.v2i2.229
- Duarte, D. (2019). *O Ensino da História para o século XXI: Uma perspectiva sustentada na teoria das Inteligências Múltiplas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Fernandes, F. M. (2012). *Levando a sério a palhaçada: um estudo da natureza ambivalente do riso*. Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Fonseca, S. G. (2009). *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus Editora.
- Freire, J. T. (2004). Um diálogo explosivo: sátira, paródia e História. *Itinerários*(22), pp. 187-203.
- Ganho, M. d. (2014). O Humanismo de Erasmo. pp. 169 - 180.
- Green, P. (s.d.). The Golden Age of Satire: Alexander Pope and Jonathan Swift. pp. 58-72.
- Gunnarsdóttir, B. (2009). *The Satire as a Social Mirror: Jonathan Swift's A Modest Proposal in Context*.
- Highet, G. (1972). *The anatomy of satire*. Princeton: University Press.

- Hilário, L. C. (2013). Teoria Crítica e Literatura: A Distopia como Ferramenta de Análise Radical da Modernidade. *18*(2), pp. 201-215.
- LeBoeuf, M. (27 de abril de 2007). The Power of Ridicule: An Analysis of Satire. *Senior Honors Projects*.
- Lopes, G. V. (1994). *A sátira nos cancioneiros medievais galego-portugueses*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, G. V. (2013). Poderes visíveis e invisíveis na sátira medieval. *Cordis*(10), pp. 157-176.
- Luccio, F. D. (2010). *Do Iluminismo à Web Semântica: Reflexões sobre a comunicação com base em uma única língua*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.
- Macedo, G. (2015). *Dom Quixote: poesia, crítica e tradução: estudo dos versos preliminares de Dom Quixote e proposta de tradução*. São Paulo: Humanitas.
- Matos, Á. C. (2013). Ficha histórica: A Paródia. Lisboa. Obtido de <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/Parodia.pdf>
- Miranda, D. (outubro de 1997). Carnavalização e multidimensionalidade cultural: antropofagia e tropicalismo. *Tempo Social*, pp. 125-154.
- Monteiro, O. P. (2017). Os primórdios do romance português de atualidade: depravação social e exacerbação idealista. *A Sátira: Teorias & Práticas*, 7, pp. 145-184.
- Nawaz, S., Jabeen, I., & Rao, T. (2015). Allegory and Satire on Animal Farm by George Orwell. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(5), pp. 48-50.
- Nogueira, C. (dezembro de 2017). "Venha a sátira mordente": A sátira na poesia romântica portuguesa. *Hispanófila*, 181, pp. 75-92.
- Pardal, F. d. (2015). *A sátira política na televisão: o caso do "Governo Sombra"*. Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/5615>
- Passarelli, B. (s.d.). *Teoria das Múltiplas Inteligências aliada à Multimídia na Educação: Novos rumos para o conhecimento*. São Paulo.

- Patela, N. (2016). O perfil geracional dos alunos de hoje - repto à emergência de novas teorias educativas. (4).
- Pereira, Â. M., & Marques, E. M. (set-dez de 2016). A Atualização do "Não-Lugar" em Distopias Contemporâneas: A Intertextualidade na Obra Divergente de Veronica Roth Sob um Olhar Transumano. *e-escrita*, 7(3), pp. 29-43.
- Pereira, P. S. (2017). Sátira anti-castelhana e (re)construção identitária no Portugal restaurado. *A Sátira: Teorias & Práticas*, 7, pp. 103-126.
- Quintero, R. (2007). Introduction: Understanding Satire. Em R. Quintero, *A Companion to Satire* (pp. 1-11). Blackwell Publishing.
- Ribeiro, A. S. (abril de 2017). Da Escrita Antropofágica - Teorias e Práticas da Sátira Moderna. *A Sátira: Teorias & Práticas*, 7, pp. 49-69.
- Sales, L. M., & Araújo, A. V. (2018). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito. 23(2).
- Schibelinski, D. (2016). *História e Humor, Arte e Política: A questão colonial na imprensa satírica ilustrada da Primeira República Portuguesa*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, D. C. (julho de 2009). Humor e ensino: J. Carlos e a caricatura no Ensino de História. (1).
- Silva, P. D., & Garcia, J. L. (2012). YouTubers as satirists: Humour and remix in online video. *JeDEM*, pp. 89-114. Obtido de <http://www.jedem.org>
- Simões, M., & Anacleto, M. T. (abril de 2017). A Sátira: Teorias & Práticas. *Revista de Estudos Literários*, 7.
- Soihet, R. (junho de 1998). Reflexões sobre o carnaval na historiografia - algumas abordagens. *Scielo*. Obtido de <<http://www.academiadosamba.com.br/monografias/raquelsoihet.pdf>>
- Talone, V. d. (set-dez de 2018). Distopias Presentes, Passadas e Futuras: Os Monstros da Sociedade. *Sociologias*(49), pp. 368-380.
- TAMURA, E. T. (2003). Jonathan Swift's Satire and Irony. *The Economic Journal of Takasaki City*, 46(3), pp. 129-135.

- Vicente, G. (2002). *Auto da Barca do Inferno*. São Paulo: Editora Ática.
- Weiskott, E. (2017). William Langland's Piers Plowman. *Gale Researcher*.
- Wells, C. (1905). *A satire anthology*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Woolf, V. (2019). *Orlando: Uma Biografia*. (M. Romeira, Trad.) Cavalo de Ferro.
- Xavier, E. d. (s.d.). Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. pp. 639-654.

Documentos Legais:

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Ensino Secundário. Aprendizagens Essenciais de História*. Obtido em 25 de setembro de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido em 25 de setembro de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (2017). *Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves*. Valadares. Obtido em 25 de setembro de 2020, de https://drive.google.com/file/d/1_lq_WNlaCJSEVGwbVgZeqB-vX0axx5lh/view.

Os Anexos

Anexo 1 – Plano de aula: Roma e o Império



Ministério da Educação

Cod: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

Plano de Aulas			
Regência nº 25, 26 e 27	Ano: 7.º	Turma: C	Duração: 90 + 45 min. Data: 23/24.04.2019
Domínio 2. A herança do Mediterrâneo Antigo			
Subdomínio 2.2. Roma e o Império			
Sumário: Roma e o Império: a cultura e a arte romana.			
Questões-Orientadoras	- Como era a vida quotidiana na cidade de Roma? - Quais as principais características da arte romana? - Que géneros literários foram cultivados pelos Romanos?		
Motivação	Visualização de vários vídeos sobre o papel da mulher na sociedade romana, em diferentes momentos da aula.		
Conceitos	Circo Máximo, Coliseu de Roma, <i>Domus</i> , <i>Insulae</i> , Termas, <i>Villae</i> .		
Aprendizagens Essenciais	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
	2. Conhecer e compreender a organização económica e social da Roma imperial. 5. Descrever o quotidiano dos vários grupos sociais na Roma imperial.	Motivação: Visualização de vários vídeos sobre o papel da mulher na sociedade romana, em diferentes momentos da aula. 1.1. Leitura e análise de um documento escrito ("Um dia na vida de um senador"), de modo a que os alunos passem a conhecer o dia-a-dia de um membro das classes mais privilegiadas de Roma. 1.2. Visualização de um vídeo ("Four sisters in Ancient Rome"), de forma a que os alunos entendam o dia-a-dia da mulher na sociedade e, consequentemente, o seu papel nesta. 1.3. Leitura da ementa de um banquete romana. 1.4. Análise de uma <i>domus/villa</i> (imagem 1), com o objetivo dos alunos identificarem as condições dessa habitação e reconhecerem a vida privilegiada das classes endinheiradas de Roma. 1.5. Leitura e análise de um documento escrito ("O que nos conta um plebeu"), com o intuito de levar os alunos a perceberem as condições de vida dos grupos sociais mais pobres de Roma. 1.6. Realização do exercício 3 da ficha, individualmente. 1.7. Análise de uma <i>insulae</i> , com o objetivo dos alunos identificarem as condições dessa modesta habitação e as distinguírem das luxuosas condições habitacionais das domus/villae. 1.8. Análise de vários documentos iconográficos (imagens 3 a 9), de forma a que os alunos identifiquem os locais de lazer da população romana e compreendam a função de cada um desses espaços. 1.9. Visualização de um vídeo (Coliseu de Roma), de modo a que os alunos entendam o Coliseu de Roma como local de entretenimento do povo romano.	- Participação oral dos alunos e qualidade das intervenções. - Observação direta ao nível do empenho dos alunos na realização das atividades propostas. - Avaliação da capacidade dos alunos em analisar os documentos apresentados durante a aula. - Adequação das respostas às perguntas colocadas pela professora. - Respeito pelas regras de sala de aula estabelecidas e das orientações fornecidas.

	3. Conhecer e compreender a cultura e a arte romana. 1. Referir as principais características da arquitetura, escultura e pintura romanas. 2. Identificar as principais influências da arte romana. 3. Caracterizar a originalidade artística dos romanos, sublinhando o seu caráter prático, utilitário e monumental. 4. Reconhecer na arte romana uma forma de enaltecimento a Roma e ao Império (poesia épica, historiografia, escultura, arquitetura).	2.1. Análise de um documento iconográfico (imagem 10), no sentido de os alunos identificarem o caráter prático e utilitário da arquitetura e do urbanismo romanos. 2.2. Análise de três documentos iconográficos (imagens 11, 12 e 13), para que os alunos apontem a monumentalidade, a solidez e durabilidade como algumas das características da arquitetura romana. 2.3. Análise de documentos iconográficos (imagens 14 a 18), de forma a que os alunos reconheçam as influências de outros povos, nomeadamente da grega, na arquitetura romana. 2.4. Análise de documentos iconográficos (imagens 19 e 20), no sentido de os alunos reconhecerem a arquitetura romana como sendo inovadora. 2.5. Interpretação e análise de documentos iconográficos (imagens 21 a 23), com o objetivo de os alunos nomearem as características da escultura, especificamente a influência grega, o realismo e as funções de decoração e enaltecimento da história de Roma e dos Romanos. 2.6. Visualização de um vídeo ("Fórum de Augusto"), com o intuito de levar os alunos a perceberem a função que a escultura tem de enaltecer os feitos romanos. 2.7. Interpretação e análise de documentos iconográficos (imagens 1 a 5), para que os alunos identifiquem os temas mais comumente representados nas pinturas romanas. 2.8. Interpretação e análise de um documento iconográfico (imagem 5), de forma a identificar a principal característica da pintura: o realismo. 2.9. Interpretação e análise de dois documentos iconográficos (imagens 29 e 30), com o objetivo de os alunos perceberem a função e as características do mosaico.	
--	--	---	--

	5. Enumerar os principais géneros literários cultivados pelos romanos e seus principais autores.	3.1. Apresentação aos alunos dos vários géneros literários romanos e respetivos autores. Finalização: Discussão com os alunos sobre o papel da mulher na sociedade romana. Para trabalho de casa, os alunos terão que realizar uma ficha de caráter criativo, sobre o papel do homem e da mulher na sociedade e as suas diferenças.	
--	---	--	--

Bibliografia:

- Barreira, Anibal e Moreira, Mendes – *Páginas da História*, História, 7.º ano, Vila Nova de Gaia, Asa Editores, 2018.
- BRANDÃO, José Luis Lopes – *História de Roma Antiga*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- LASCELLES, Christopher – *Uma Breve História do Mundo*. Alma dos Livros, 2018.
- PATERSON, J. – Uma estrela em ascensão. In *BBC – A História das Grandes Civilizações*. Lisboa: Goody, 2017.

Anexo 2 – Ficha de Trabalho: Roma e o Império

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.). Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Bom trabalho

Anexo 3 – Trabalhos digitalizados dos alunos: Roma e o Império

3. Atento ao seguinte texto:

sono
cidade
perigos
injustiça
tristeza
Medo

Doc. 1 – O que nos conta um piebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apinharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvencal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo piebeu.

Justifica a tua resposta.

ele sentia a sua vida a sofrer com a insegurança, incógnita e injustiça
pois dormia numa cama com segurança, dormia com segurança sem
que ninguém lhe fizesse a ameaça e também com
segurança porque a multidão quando estava
perto enquanto ele não a sofria também com
tristeza porque queria ter a vida dele.
Durante a sua infância ele também demonstrava medo
porque sofria muitos incêndios e desmoronamentos
por isso ele não podia dormir e também não podia
dormir à sua vontade porque sofria a vida de Roma
com um tijolo, uma telha ou mesmo alguém que aparecia
com uma faca à frente.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, colado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os plebeus sentem tristeza e insegurança por eles tinham melhores condições de vida do que os ricos. Mas tinham os seus problemas e que é muito mais complicados. O plebeu também tem desejo de ter os mesmos privilégios dos ricos.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coltado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados também tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Plebeu mostra-se insatisfeito com as condições das casas, com a insegurança e a desigualdade social, com o grande barulho que não o deixa descansar à noite. Ele demonstra algum medo porque as ruas são perigosas.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não³ estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu demonstra sentimentos de tristeza e raiva, pois ele conta acontecimentos injustos e trágicos, como incêndios, roubos, ao contrário dos ricos que estavam sempre tranquilos, pois têm escravos que fazem praticamente tudo.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cômoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente-se infeliz e insatisfeito pela diferença na vida quotidiana entre os ricos e os plebeus, pois os ricos levavam uma vida mais facilitada enquanto que os plebeus estavam expostos a mais perigos e dificuldades.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de fúca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Medo, por estar sempre em perigo por onde quer que ande
e cansaço por não conseguir por causa do barulho das
carroças na estrada.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sentia uma certa frustração e era um tanto ambicioso. Não gostava de viver daquela maneira e, naturalmente, desejava melhores condições de vida. Ele corria sérios riscos que poderiam ser prejudiciais à sua vida, então os sentimentos eram completamente normais. Ele também sentia alguma inveja.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.). Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os sentimentos que o plebeu demonstra foram de inveja, ao pensar em tudo o que os ricos possuem e a que ele não tem direito, e de medo, ao pensar em todos os perigos da sua vida.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não³ estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os plebeus têm pena de si mesmos e das coisas que têm que fazer e tem medo dos perigos a que estão expostos e tem inveja porque os ricos têm mais privilégios que eles.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente ^{maior} frustração pelo seu baixo estatuto e pelos males da sua cidade, mas também sente o desejo de viver nos arredores onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos perigos da cidade.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente tristeza,
e sente a injustiça, desigualdade social.
Qualquer pessoa passeava na rua e cria
janelas, varandas, telhados, tijolos, que podem
esmagar o crânio.
Apanham com um balho de bacia em cima.
As vezes aparece um bandido com uma
faca na mão...

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sentia alguma injustiça pela desigualdade social, sentia os ricos (classe alta) tinham muito mais direitos que eles. Também se sentia um risco pois facilmente lhe caíam telhas na cabeça. E por fim sentia-se cansado por não conseguir dormir pois as discussões entre pessoas da mesma classe social de noite eram frequentes.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, colado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um handião, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os sentimentos demonstrados pelo plebeu são de tristeza e inveja*, pois ele não sabe quando a morte o espera, pois podia ser roubado, morto e furtado... O seu descontentamento e inveja é mostrado pela diferença entre o poder de um rico (senhor e imperador e a senhora) e o seu, pois os ricos tinham muitos mais direitos e condições nas suas habitações, estudos e mais trabalhos e que faziam os trabalhos mais duros, mas mesmo assim não ~~podem~~ saíam da pobreza.

* e descontentamento

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apinharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente-se ameaçado pelos fogos, sente-se desconfortável e cansado por não conseguir dormir em sossego, até precisa ser-se rico para se poder dormir em sossego, só os ricos quando tinham pressa é que conseguia passar entre a multidão transportados nas suas cómodas liteiras.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apinharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente-se descontente por ^{viver} em casas que frequentemente caem. Sente-se irritado por não viver onde quer. O plebeu sente pena de si próprio porque os ricos também tudo e de mais também fica mais descontente por saber que estavam expostos a muitos mais perigos. Também se sentia irritado por não conseguir dormir.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – *O que nos conta um plebeu...*

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça das fogueiras! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juveal (escritor romano do séc. II d. C.). *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Com base no documento 1 existe subentendido de inferioridade, pobreza, tristeza, insegurança, preocupação, preocupação, preocupação e preocupação. O plebeu sente-se como um condenado a morrer - se magoar facilmente.

Injustiça, pois a classe social mais superior tinha mais direitos e menos poder.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cômoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os sentimentos demonstrados pelo plebeu foram de inveja, porque queria ter uma casa confortável como os ricos, a mãe a filha, de tristeza, devido aos riscos que deixava todos os dias, de humilhação, pois levava com um conteúdo de uma bacia de injustiça, porque os ricos tinham tudo e os pobres não tinham nada.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

tristeza, preocupação, medo e fúria que
ele não tinha muitos perigos e apesar
destes pois havia muitos perigos, como
incêndio, roubo, as condições de vida
dos pobres não era muito boa.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 - O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coltudo de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de fúca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os sentimentos demonstrados pelo plebeu são o medo de cair de noite na sua casa a possibilidade de serem atingidos com tijolos, vasos, telhas que de um abanado por um bandido armado. Tristeza, miséria mas não a falta de se com

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apunhamos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Os sentimentos característicos e predominantes são com a vivência dos fogos, também
Bastam muito pois se os ricos conseguem um
viver felizes além disso também

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, colado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados também tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu demonstrava-se injustificado, perante a riqueza mostrada aos olhos de quem eles podiam fazer, como passar rapidamente pela multidão, enquanto ele era esmagado e empurrado. Tinha também medo de cair com telhas, vasos ou até o conteúdo das latrinas.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e as incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apinharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

10 O Plebeu tem
Medo, porque pode ser assaltado, pode cair tijolos, vasos ou telhas das casas;
Cansado, porque não consegue dormir descansado;
Inveja, porque o rico pode passar pela multidão rapidamente enquanto o pobre não consegue avançar.

Bom trabalho

Invelhece - casa dos
plebeus.

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente raiva e injustiça da desigualdade que havia entre eles e os ricos.
Sente medo de a qualquer momento ser assaltado ou como digam "isto" aparecer pela frente um bandido de faca em punho.
Sente insegurança nas muitas das ruas onde não há paz nem sossego devido ao facto de as habitações serem construídas com finas vigas de madeira.
Sente também preocupação pelo barulho que os vizinhos produzem.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um handido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.). Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu. Justifica a tua resposta.

Um dos sentimentos que o plebeu demonstra, é a mágoa perante a vida onde mora, porque estava sempre sob a ameaça de fogo, era preciso ser rico para dormir bem tranquilo, mas conseguia dormir devido aos barulhos das carroças e das discussões, só os ricos conseguem passar pela multidão. Também a outro género de perigo que é tombos tijolos das varandas ou das janelas.

Sentimentos: injustiça, medo, cansaço.

Injustiça - pois os ricos eram superiores.

Medo da queda de tijolos, que os podia machucar.

Cansaço: pois com o barulho das carroças e as discussões dos ricos não conseguia dormir.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados também tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente-se como se as outras
pessoas não se preocupam nele pois
não consegue ultrapassar as pessoas
de maior status presente nas ruas como
as pessoas mais ricas de altas sociedades
e também está sempre com medo de
que lhe caia uma telha ou uma parte
do telhado devido às más condições das
casas dos plebeus ou pelo facto de lhe poder
aparecer alguém à frente que lhe possa
prejudicar e por esta última
razão também se pode afirmar que
se sentiam inseguros

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cômoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente injustiça pela desigualdade social entre si e aqueles que vivem melhor, sente-se inseguro pois a casa onde vive é feita de madeira, podendo sofrer incêndios, e sente-se inseguro quando caminha pelas ruas de noite, pois pode sofrer ataques de ladrões ou ser atingido por objetos que caem das janelas, varandas ou telhados.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), Sátiras

3.1. Com base no documento 1, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

O plebeu sente-se zangado pois diz que não é raro as ruas e que tem que andar sempre preocupado com ameaças de desmoronamentos ou incêndios e ^{constantemente} ~~está~~ ^{precisa} ~~precisa~~ dormir pois há muitos barulhos. Outro sentimento é a tristeza pois o rico consegue passar por todas as situações que ele tem que passar na multidão. Fica frustrado e com medo de andar lá fora porque podem cair vários objetos que ele podem esmagar o crânio ou pode aparecer um bandido com uma faca.

Bom trabalho

3. Atento ao seguinte texto:

Doc. 1 – O que nos conta um plebeu...

Vivemos numa cidade onde a grande maioria das casas são construídas com finas vigas de madeira. Deste modo, são frequentes os desmoronamentos e os incêndios. Quem me dera viver nos arredores, onde não estivesse permanentemente sob a ameaça dos fogos! [...] Em que andar alugado é possível dormir em sossego? É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem das carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho que não avança tiram o sono a qualquer um.

O rico, quando tem pressa, consegue passar rapidamente por entre a multidão, transportado na sua cómoda liteira. Mas eu, coitado de mim, não consigo avançar por entre o rio humano que me comprime e empurra [...]. E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar o crânio [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido, de faca em punho [...].

Juvenal (escritor romano do séc. II d. C.), *Sátiras*

3.1. Com base no **documento 1**, indica os sentimentos demonstrados pelo plebeu.

Justifica a tua resposta.

Inveja, de que se os ricos não fossem.
Frustração, de não poder dormir em sossego.
Outra vez inveja, dos ricos que conseguem passar pela multidão de gente calmamente, enquanto ele não.
Ansiedade / Medo, porque quando ele anda na rua à noite corre o risco de apanhar com um objeto em cima ou de lhe aparecer um bandido armado.

Bom trabalho

exercício)



ESCOLA SECUNDÁRIA
de António Gomes Ferreira Alentejo

Ministério da Educação





ÁREA DISCIPLINAR
História

Matriz Programática de História do 10.º Ano de Escolaridade



1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

Eu chamo-me Lúcia e sou uma imperatriz. Tenho 25 anos, cabelo castanho comprido e olhos azuis. Sou detentora de um poder absoluto e digno.

Eu sou uma pobre plebeia imperial como a maioria das outras plebeias.

De manhã cedo começo por fazer o meu trabalho diário e de seguida vou tratar das minhas obrigações. Quando aqueles escravos paguinhos limparam a casa depois disso vou começar a pendurar o meu manto e a fazer a minha refeição. É uma das minhas principais atividades.

Homem romano:

Chamo-me Marco Sulpício e sou o pai de uma imperatriz. Tenho 34 anos, cabelo castanho e olhos azuis.

Eu sou parte do grupo social mais numeroso, trabalho toda a dia mas trabalho mais cedo e depois de almoço tenho de ir para a minha casa, dizendo que tem a vida muito ocupada e ainda mais quando perguntar 'tu não queres ter a vida que eu tenho?'.

Os meus filhos são muito mais pobres e ainda por cima não têm a mesma educação que eu.

Apesar de ser a vida da plebeia, a vida da plebeia é sempre a mesma.

Apesar de ser a vida da plebeia, a vida da plebeia é sempre a mesma.

* Depois de tomar a refeição, vou ao cinema para assistir ao espetáculo.

Quando o espetáculo termina quase sempre vou ao teatro público para assistir com as minhas amigas uma quando quero estar mais sossegada, porque

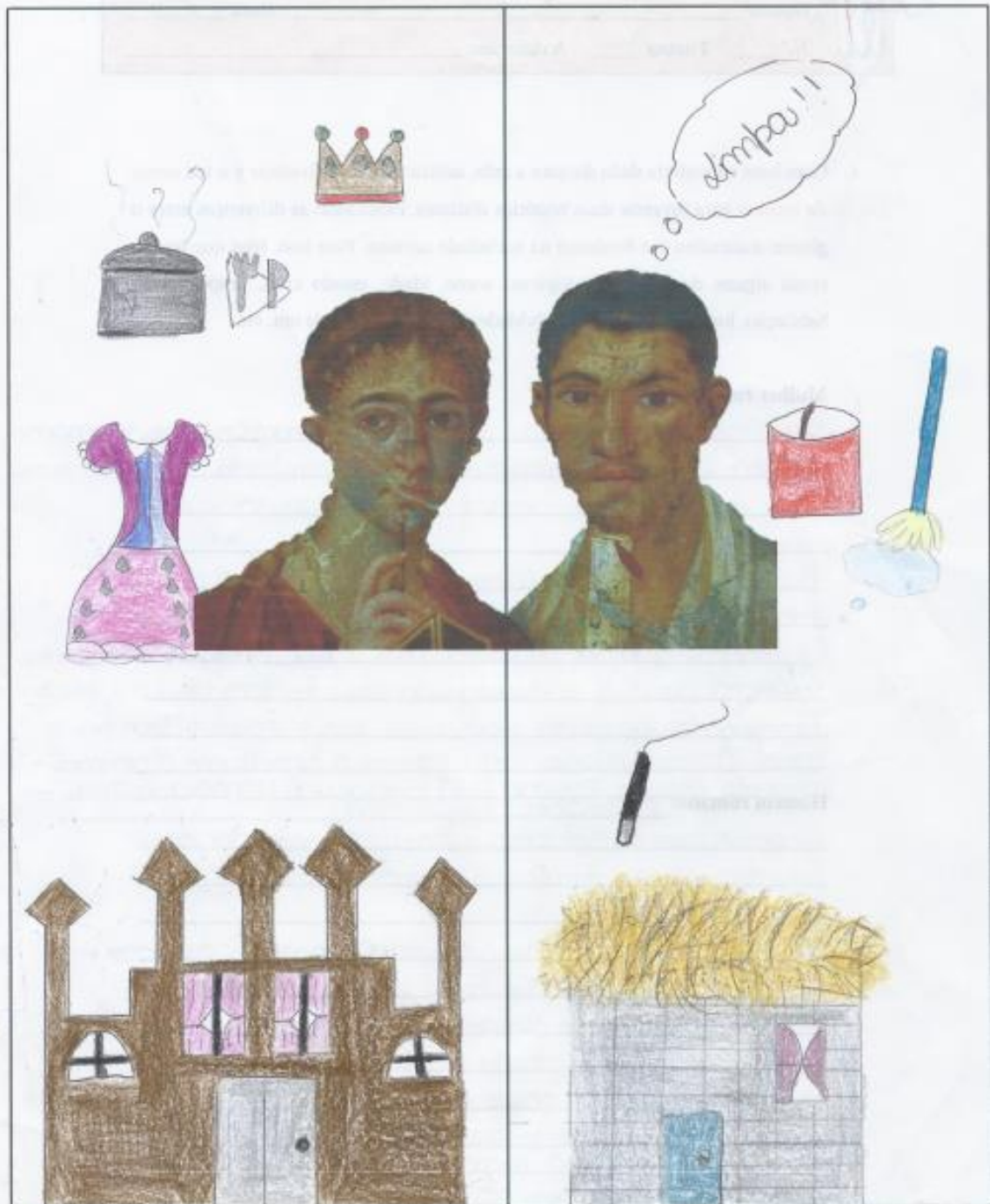
→ estou muito cansada porque eu tenho uma vida muito agitada e se quiserem ainda se quiserem vou para uma espécie de teatro com umilha com.

Em última hora vou da última para a primeira, a Bona que é a refeição mais importante do meu dia, a Bona é uma espécie de banquete em que normalmente fornece mais pessoas.

A Bona é dividida em três partes a primeira a primeira e a segunda mesa.

Quando o banquete termina nós vamos para a cama.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

Eu, Lúcia, sou uma imperatriz romana, tenho 32 anos e moro num palácio com o meu marido (o Imperador) e os meus filhos. De manhã arrumo o meu marido para as sessões de política e vou às termas públicas com os meus amigos, porque esta vida de imperatriz é muito difícil. Quando volto das termas eu sou sempre, lá eu sei o quanto é difícil esta sempre a reputação que eu quero, que os outros não vão se deitar quando não lá vistes com um os de ouro e o diamante.

Homem romano:

Eu, Titus, sou um ^{com 35 anos} sacerdote. Quando era pequeno e o meu avô ainda se via, nós vivíamos num grande domo paterna. Era o melhor, o melhor, o melhor. Quando eu tinha grande quadra de cavalheiros era com os meus amigos, eu passava o tempo a brincar, eu sempre o grande cavalheiro, sempre vencedor. Este que era dia, o meu avô faleceu, foi um abalo muito grande para toda a família. Mas logo de seguida voltou tudo ao normal, tudo mudou eu, que já não tinha mais, como quem brinca, então foi aí que eu percebi, que tinha de cuidar além do meu domo, já não aguentava mais aquela vida de luxo, queria ajudar a sociedade a ser reconhecida pelos meus atos históricos e os seus atos.

Mulher:

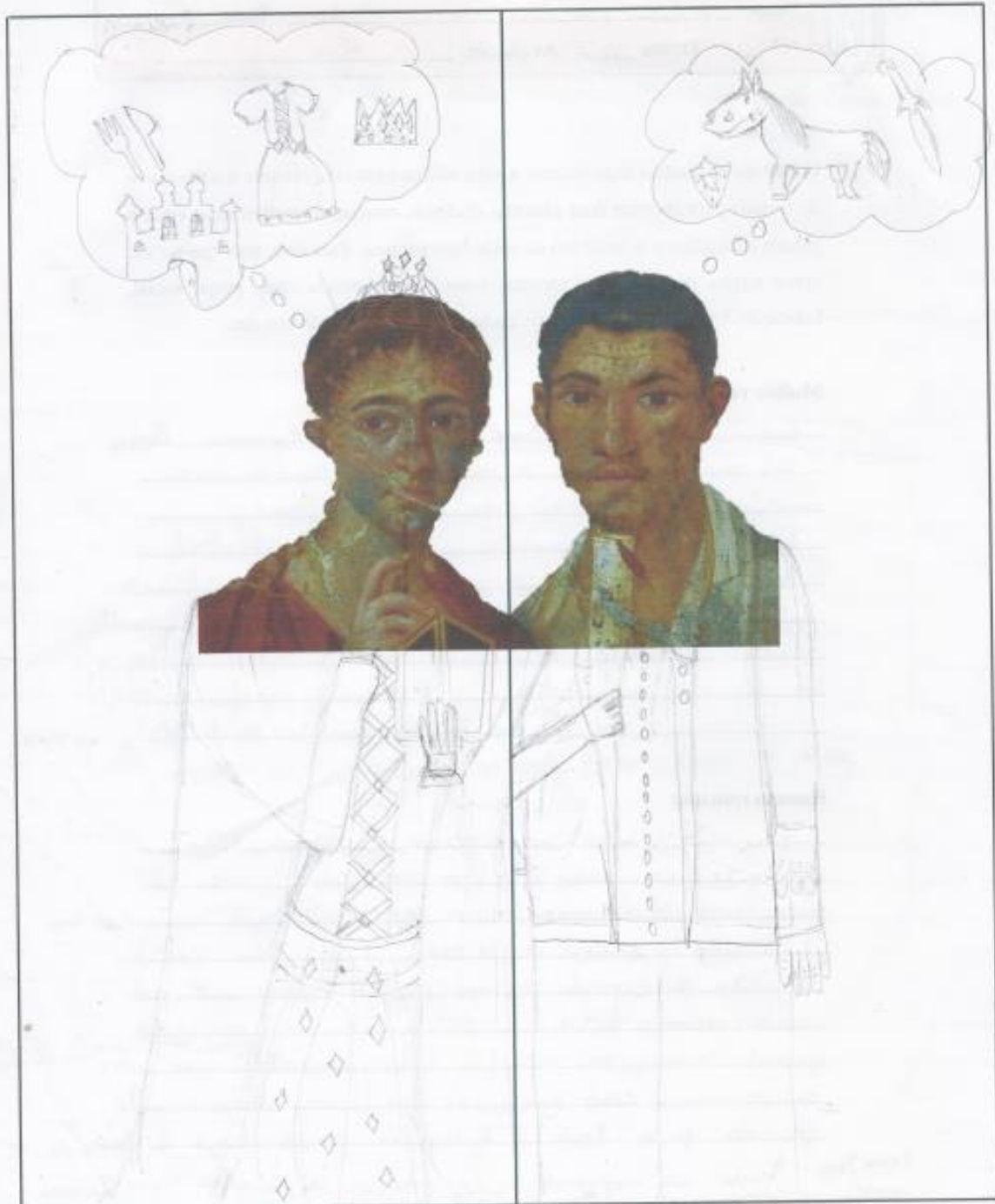
[...]

Durante o almoço e também um pouco depois
deste, eu fico a tratar de negócios com o meu
amigo. À tarde, eu vou passear pela cidade, alguns
dias, tiro o dia todo para ir ao coliseu ou ao circo.
Já à noite, ia sempre um barquete, depois
vou dormir e bem antes de a dormida desço
todos os dias, que aqueles exercícios se tornem mais
confortáveis.

Bom dia:

[...] antes de passar algumas horas de prática,
consegui finalmente o meu tão sonhado
cargo de conselheiro. Às vezes, sei falar a mulher
que o luxo das coisas dos mais ricos.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

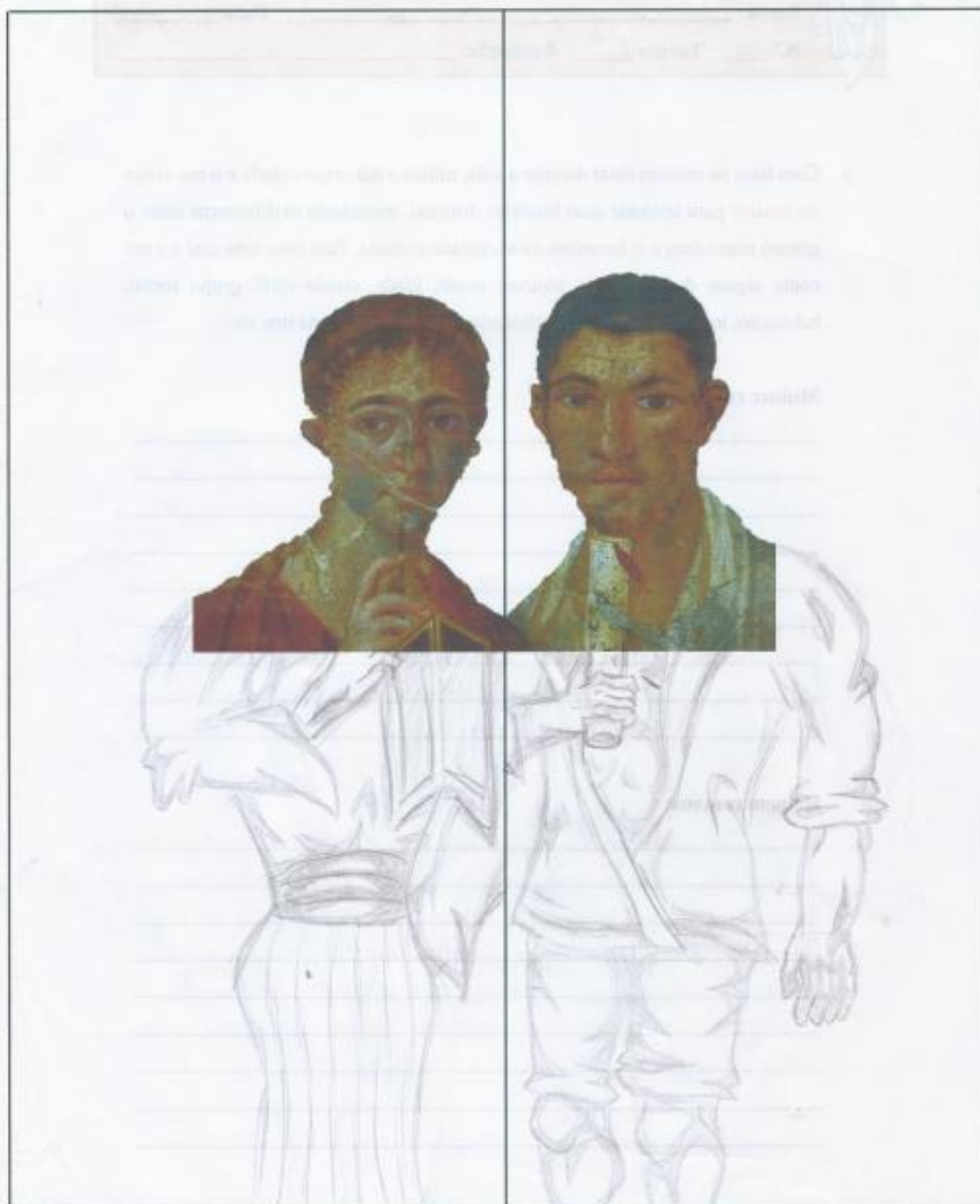
Olá, o meu nome é Rina e tenho 73 anos, e pertença à plebe, não é uma classe social muito valorizada, mas, através das minhas pinturas, acabo por conseguir alguma mérito e sustento.

Certo dia fui com uma amiga, também tinha um trabalho humilde, mas com o pouco que ganhava, facilmente ganhava em termos de um burguês com amigos. Farta disso, decidi-me divorciar, ficando com os meus filhos, comecei a meu próprio negócio, duas utilizá-la.

Homem romano:

Sou vivo, sou o cidadão, tenho 53 anos e pertença à ordem senatorial, mais especificamente, um senador. Posso, a meu gosto de infância, sempre fui um de coquetaria, e o nome artístico era "O galego". Vivo numa lucra Domus e continuo frequentar o coliseu e o anfiteatro, que despertam a minha adoração pelas artes.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

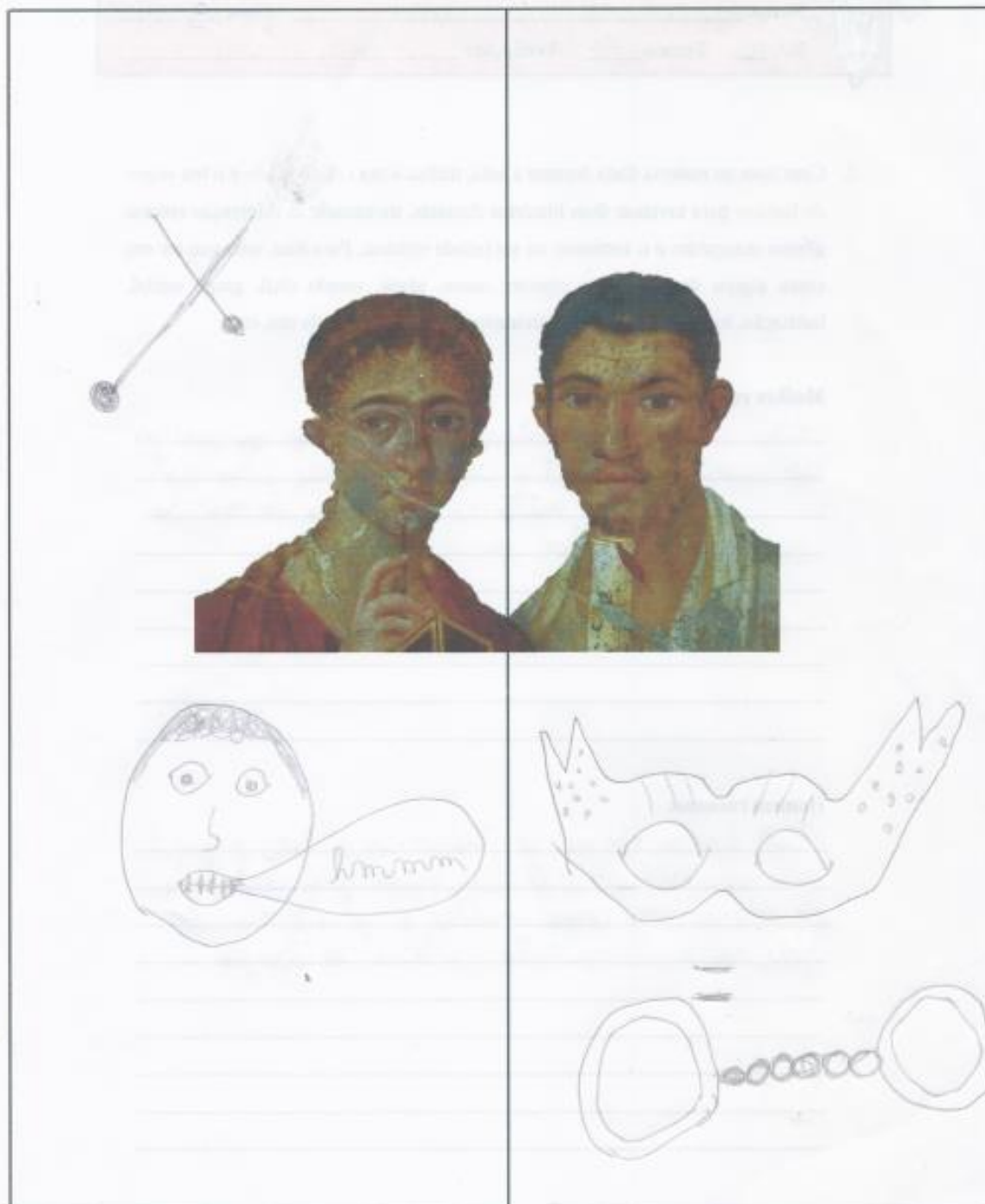
Mulher romana:

Esta mulher não gostava de quando os amigos do marido iam lá a casa ela tem de ficar na cozinha, então criou a ideia do marido para ele não poder receber os amigos

Homem romano:

Este homem chama-se Stranier e fez o papel de uma mulher no teatro, então pensaram que ele era mesmo uma mulher e prendiam-no e pois as mulheres não podiam ser atores

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

Era uma das romas mais de um século, um pouco de família:

- Drama!
- Sim! - respondeu mais do que uma vez.
- Eu estava a chorar " ... quanto Drama!
- Ah, o que é?
- O drama está pronto?
- Lá porque sou mulher, não que digas que soube muito!
- Como estás na Roma antiga não no séc. XXI.

Homem romano:

Era uma das, um exemplo chamado Heriberto Nóbis, que, embora os romanos não conheciam, ali era, dentro da comunidade esclavagista era um grande pintor. Um dia o mestre, Deus teve falar com ele e disse:

- Tu, que tens uma grande talento, que os Homens subestimam, o que desijas?
- Desajo, um livro sobre os pintores!

Assim Deus, com o tempo e depois do Homem, e este foi o grande pintor da Roma, que com as suas pinturas libertou todos os escravos.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:



2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

A mulher romana que eu vou falar chama-se Madalena e tem 22 anos. Madalena é casada, tem 5 filhos e o seu marido Guilherme (pai de família) tinha o poder de vida e de morte sobre os seus próprios filhos. Madalena tinha um grupo social abastado (possuía vários bens), a sua habitação era luxuosa como todas as comodidades de uma casa. Madalena limitava-se apenas a estar em casa era ela que fazia todas as tarefas domésticas.

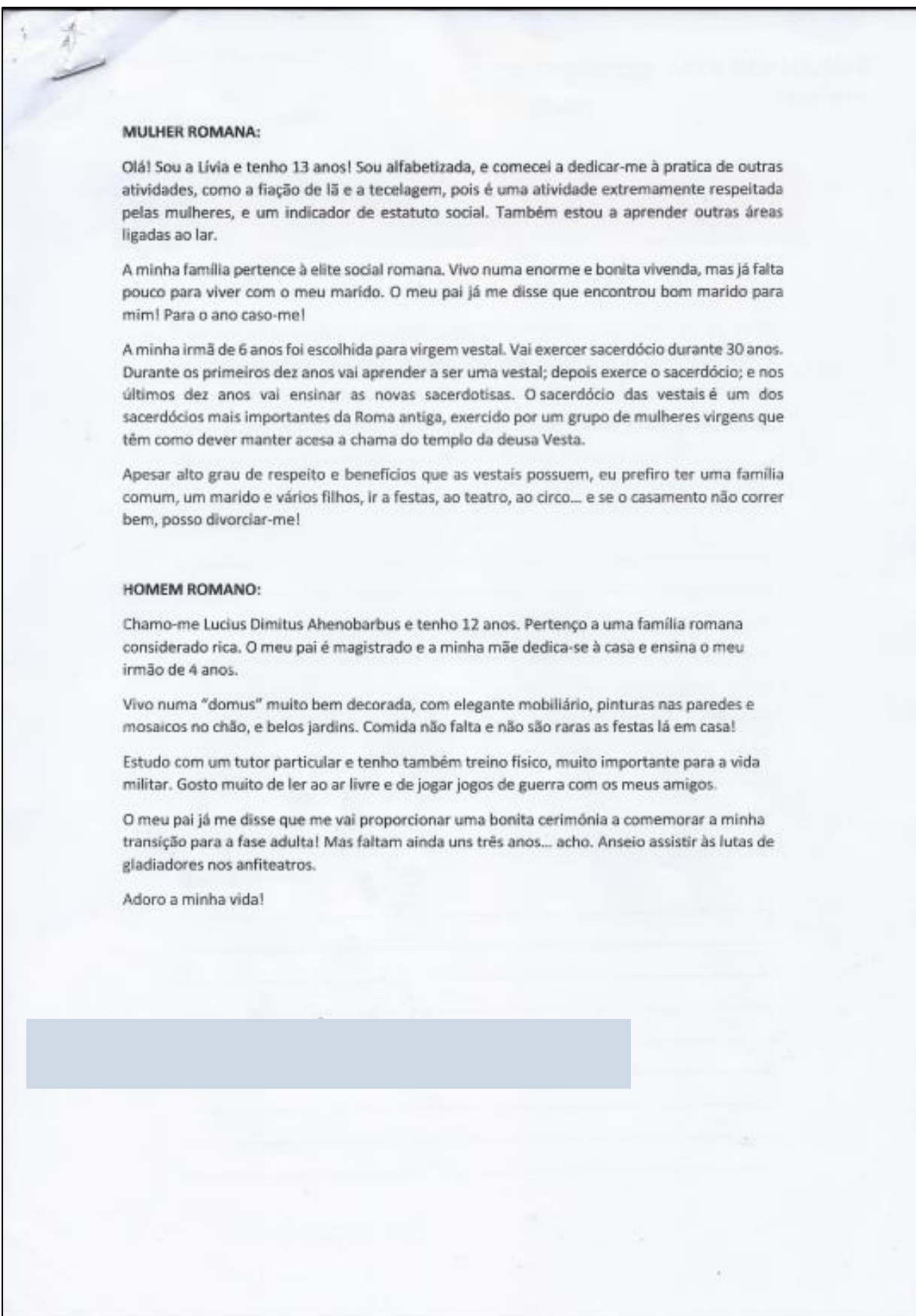
← casa romana

Homem romano:

O homem romano que eu vou falar chama-se Guilherme e tem 23 anos. Guilherme é casado com a mulher romana Madalena, tem 5 filhos. Guilherme tinha um grupo social bastante abastado e morava num apartamento frequentava as termas e os teatros. Guilherme tinha uma habitação luxuosa com todas as comodidades de uma casa romana. Guilherme dedicava-se muito à vida política. Guilherme não fazia nenhuma tarefa doméstica.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





MULHER ROMANA:

Olá! Sou a Livia e tenho 13 anos! Sou alfabetizada, e comecei a dedicar-me à prática de outras atividades, como a fiação de lã e a tecelagem, pois é uma atividade extremamente respeitada pelas mulheres, e um indicador de estatuto social. Também estou a aprender outras áreas ligadas ao lar.

A minha família pertence à elite social romana. Vivo numa enorme e bonita vivenda, mas já falta pouco para viver com o meu marido. O meu pai já me disse que encontrou bom marido para mim! Para o ano caso-me!

A minha irmã de 6 anos foi escolhida para virgem vestal. Vai exercer sacerdócio durante 30 anos. Durante os primeiros dez anos vai aprender a ser uma vestal; depois exerce o sacerdócio; e nos últimos dez anos vai ensinar as novas sacerdotisas. O sacerdócio das vestais é um dos sacerdócios mais importantes da Roma antiga, exercido por um grupo de mulheres virgens que têm como dever manter acesa a chama do templo da deusa Vesta.

Apesar alto grau de respeito e benefícios que as vestais possuem, eu prefiro ter uma família comum, um marido e vários filhos, ir a festas, ao teatro, ao circo... e se o casamento não correr bem, posso divorciar-me!

HOMEM ROMANO:

Chamo-me Lucius Dimitus Ahenobarbus e tenho 12 anos. Pertença a uma família romana considerado rica. O meu pai é magistrado e a minha mãe dedica-se à casa e ensina o meu irmão de 4 anos.

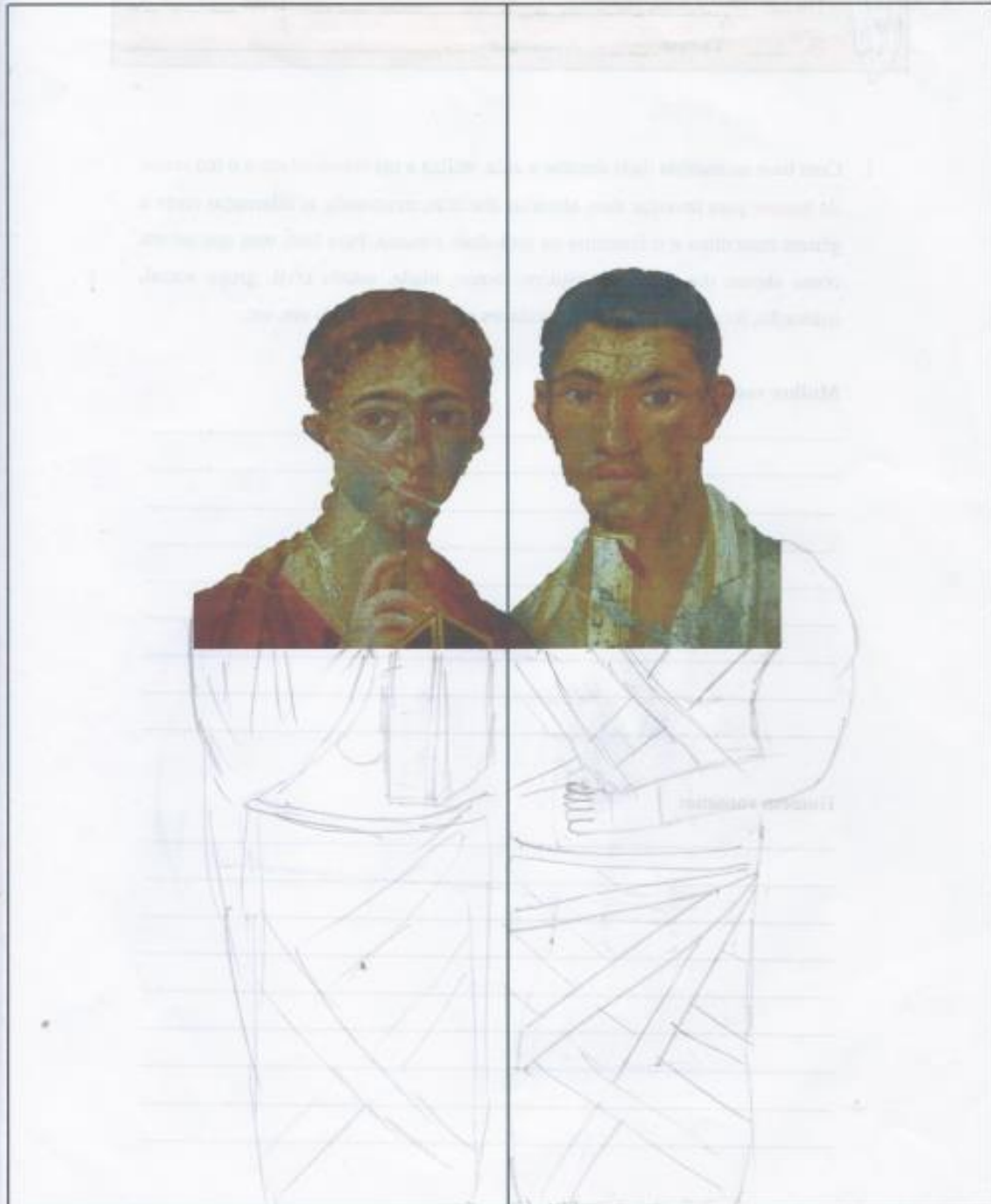
Vivo numa "domus" muito bem decorada, com elegante mobiliário, pinturas nas paredes e mosaicos no chão, e belos jardins. Comida não falta e não são raras as festas lá em casa!

Estudo com um tutor particular e tenho também treino físico, muito importante para a vida militar. Gosto muito de ler ao ar livre e de jogar jogos de guerra com os meus amigos.

O meu pai já me disse que me vai proporcionar uma bonita cerimónia a comemorar a minha transição para a fase adulta! Mas faltam ainda uns três anos... acho. Anseio assistir às lutas de gladiadores nos anfiteatros.

Adoro a minha vida!

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

A Mozefina era uma mulher pobre de 32 anos que vivia na Insular e estava solteira, faltava 1 dia para o seu casamento e ela ficava em casa a limpar como sempre. Quando chegou ao dia do casamento, fizeram a cerimónia e logo depois fizeram a noite de núpcias.

O marido diz:

- O que estás aqui a fazer?

- O que fiz, não fiz? Já deves estar na altura de estar a fazer o teu casamento, não estás?

Homem romano:

- Ah, fogo, agora é que começam os direitos das mulheres, não é?

Um homem chamado Zé de 45 anos e rico estava em casa da sua amiga Pestana a jogar às cartas.

- Então, vamos jogar a dinheiro, ok lá?

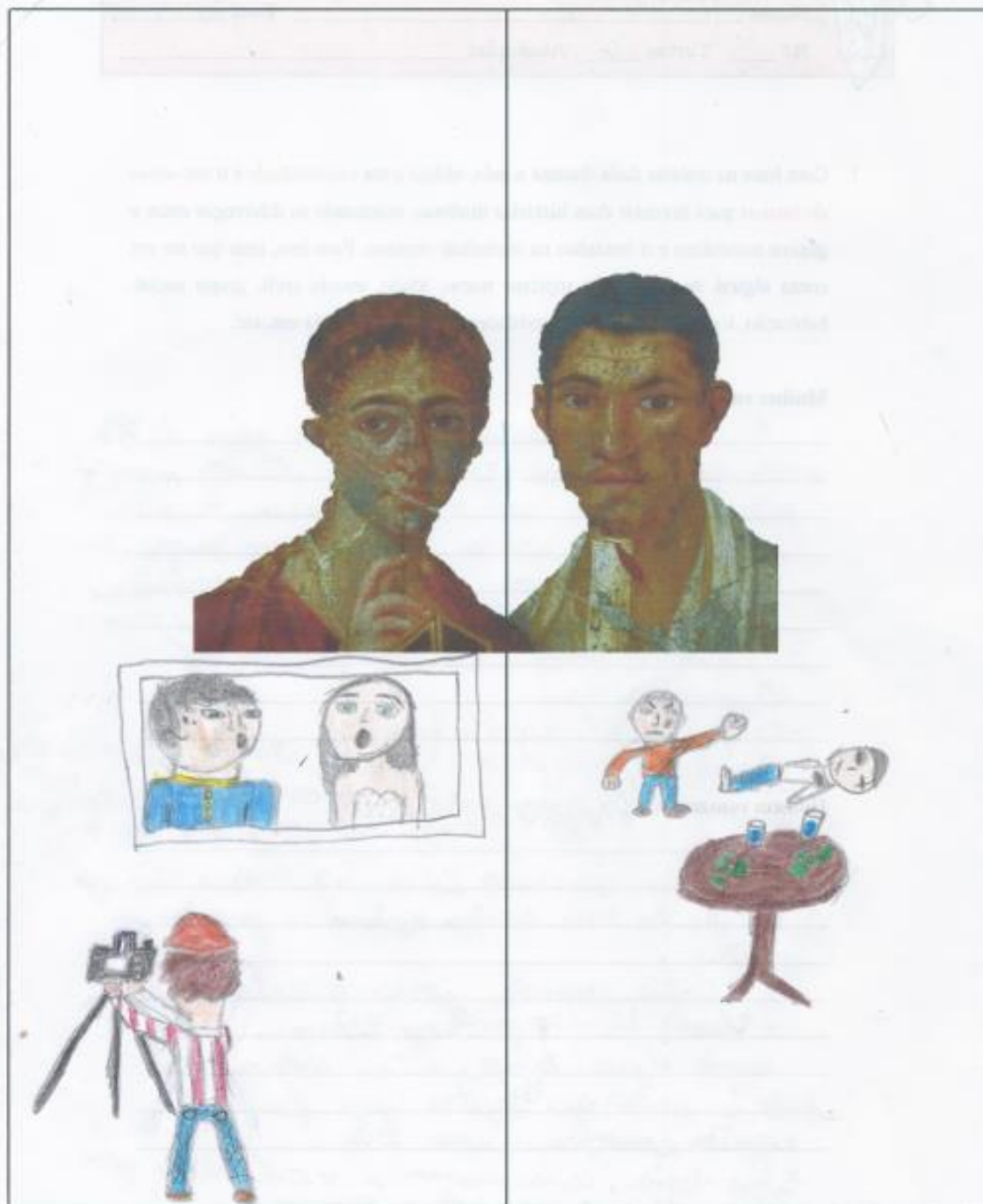
- Vamos lá - responde a Pestana.

Passado algum tempo, o Zé estava tão farto de perder que lhe pegaram uma fôra e da seguida começaram uma luta.

Logo depois, começaram-se a voltar para casa. A mulher reparou nele e perguntou:
- Estás a treinar para gladiador também?

...

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

Livia, 25 anos, casada, segundo o usus pertencente à ordem dos decuriões, vivia numa "domus" ou seja uma casa de um gigante, em Pompeia. Intretinha-se, coitada, nas termas com as BFFs, iam ao teatro e a festas, mas havia dias que tinha de ficar em casa a cuidar dos "Baka" (crianças em japatão) dos seus filhos e os escravos (os homens) (o.o)

Homem romano:

Lucio "Quim Barreiros" (nome aserios Quinto Brutus), 30 anos, casado, segundo o usus pertencente à ordem dos decuriões, vivia numa domus mas dormia na sala, em Pompeia. Intretinha-se em termas, jogos, combates de gladiadores, teatro, e termas. Era político, ou seja tinha jeito para comediante.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

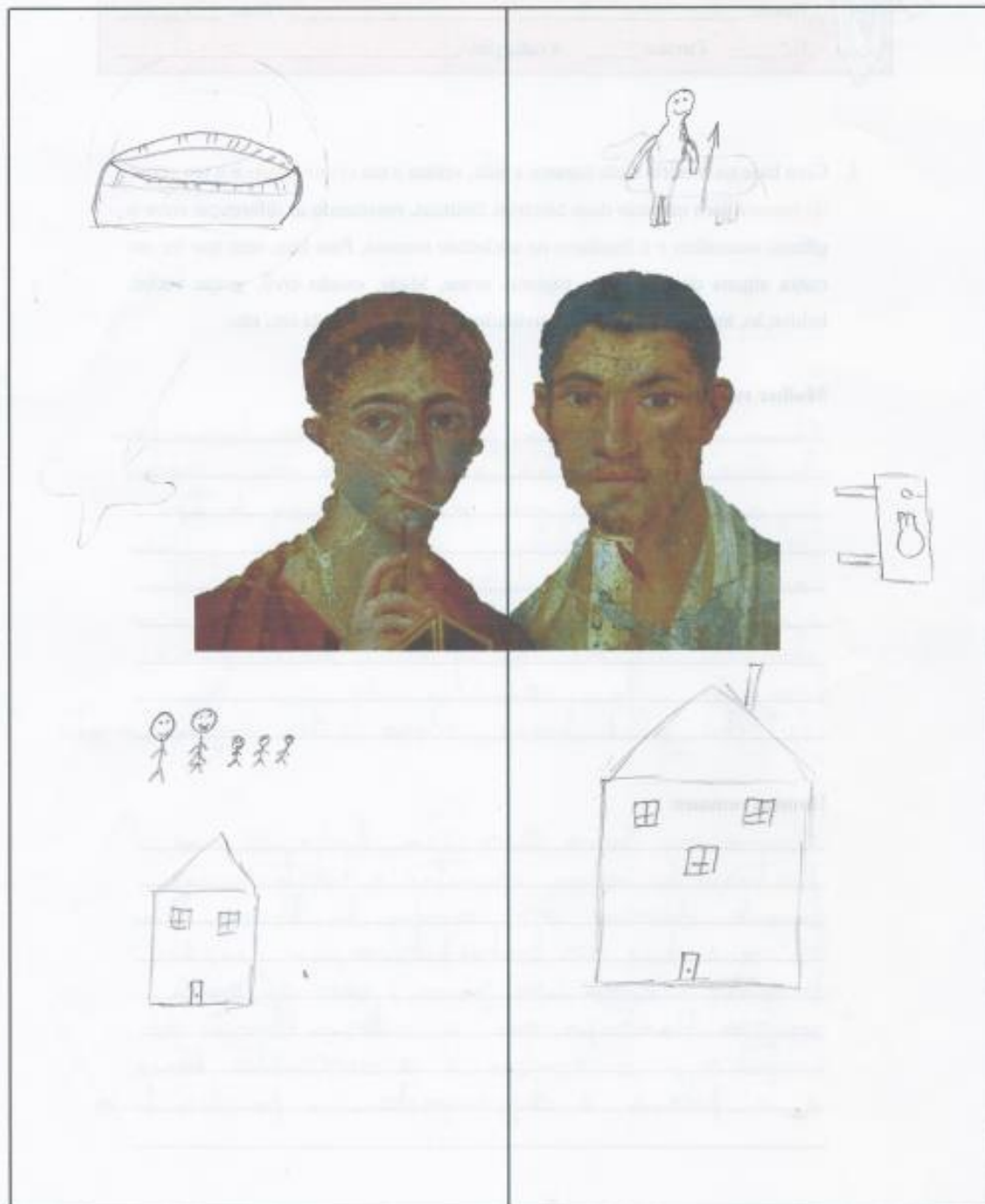
Mulher romana:

Chamo-me Julia Caesa filha Julia Carmela esposa de Caio Césio de ter mudado a meu marido para a mesma do meu marido. Apesar de ter 20 anos tenho 3 filhas e meu marido quer em breve ter um filho. Pertencemos ao Plebe e vivemos num grande e agradável edifício chamado Insulae. Não há mais nada mais divertido do que os jogos de que a luta dos gladiadores, o jogo das bagas e mortos.

Homem romano:

Chamo-me Marco Caio Césio tenho 28 anos, pertenço ao ordenamento e habito num grande domus no centro de Roma. Passo os meus dias nos banhos públicos, em grandes banquetes e como um senhor, com as minhas amigos. Preocupa-me a administração do império, a saber e a conquistar terras, a o futuro e desgracia de perder tudo.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

Domstácia era uma bela e anafada mulher de 18 anos que havia casado recentemente com um enfeitado, mas importante senador. Por isso e por se achar mais inteligente do que os outros, ela tinha a noção das grandezas! De facto, ela gostava de vir e abrigar os seus conhecimentos e nada lhe interessavam os afazeres domésticos e outros típicos das mulheres dessa época.

Um dia o senador e Domstácia organizaram um enorme banquete, na sua grande "Domus", para o Imperador. Depois do repasto os homens recolheram ao "scriptorium", onde o senador propôs registar sobre tabuas as leis do império; o Imperador adotou a ideia (mas ninguém sabe se foi Domstácia que as ditou ao seu marido).

Depois de publicar um auto-retrato no mercado de venda de escravos Leonardo Da Vinci já se mostra interessado em adquirir este fantástico exemplar.



1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

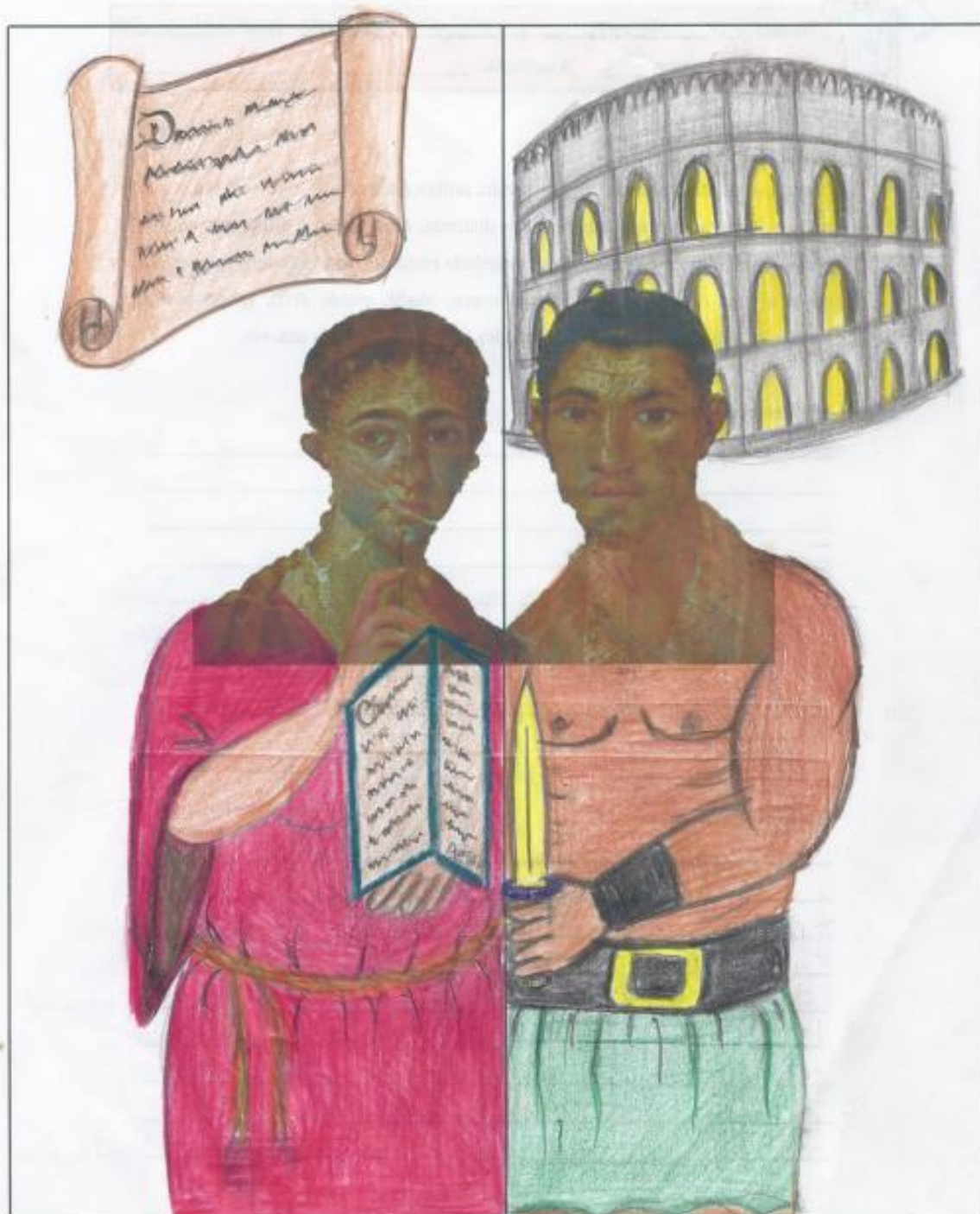
Mulher romana:

Anastácia era uma bela e anafada mulher de

Homem romano:

Francisco Tobias, 35 anos, escravo, solteiro e de boa aparência tornou hoje o famoso gladiador Benuron na arena do Coliseu de Roma. Com 3 socos, 2 pontapiés e uma mordidela, a vítima está agora inconsciente no hospital de S. Sebastião. Já Francisco Tobias acaba de publicar um auto-retrato no mercado de venda de escravos Leonardo Da Vinci já se mostra interessado em adquirir este fantástico exemplar.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

Era uma vez, uma menina chamada _____ que tinha 8 anos.

Quando fez 10 anos foi prometida em casamento a um homem que, por acaso, era negro. Sorte a dela de não ser um homem velho, como ^{também} pode acontecer.

Esta menina sempre quis ser um estátuo no coliseu, mas nunca o conseguiu. Já o futuro marido passava nestes locais e mentes exclusivas a horas.

Uma vez que ela não ia, porque não podia e havia outros que podia ir, mas com grandes restrições.

Um dia, entrou no coliseu e ficou tão entusiasmada que se engasgou no caminho e foi parar à arena dos gladiadores.

Ficou tão assustada quando lá entrou que com os seus reflexos pegou numa espada e ganhou a luta a todos os gladiadores. No fim da luta ela ficou feliz e muito famosa!

Esta é uma história atípica pois nesta época romana as principais funções das mulheres eram ter filhos e educá-los, de preferência homens e cuidar da casa.!

Homem romano:

Era uma vez, um homem chamado que tinha 15 anos e era casado com uma mulher muito bonita, mas que não lhe dava atenção nenhuma. Ele só se preocupava com o trabalho e com a sua diversão e nunca estava com a mulher.

Ele saía de casa muito cedo e chegava a casa muito tarde.

A mulher dele tinha uma vida muito triste enquanto ele estava a divertir-se a fazer negócios. Até que um dia, chegou lá a casa um jovem bonito e musculoso, que ia fazer um negócio com o marido dela.

Quando ele olha para ela e ela para ele apaixonam-se completamente um pelo outro.

O jovem e a rapariga pensam num plano para ela poder fugir e depois casarem. Após algum tempo definiram o plano.

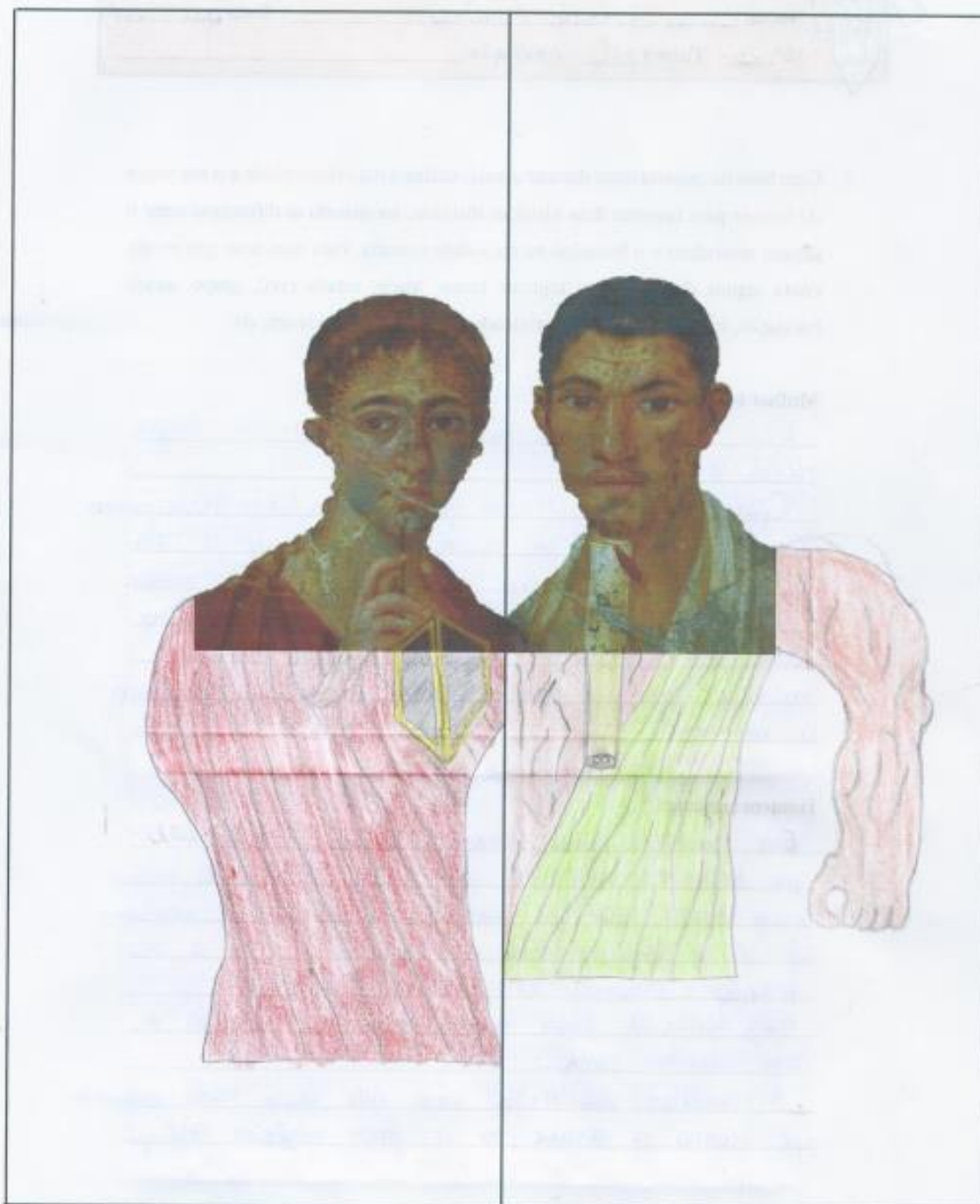
À noite, quando o marido e os esbanjados já adormeciam a rapariga salta pela janela e foge com o belo jovem, mas antes de fugirem deixaram uma carta a dizer: Vou-me casar com um homem que me dá atenção e me ama!

Na manhã seguinte o homem acorda e lê a carta. E após a leitura da carta começa a chorar e a pensar "Eu fui um mau marido! Perdi a mulher que amava."

E assim, aprendeu que devia ter dado mais à mulher que amava.

Esta também é uma história atípica, pois na sociedade romana, os homens não gostavam das mulheres. Eles só as queriam para ter filhos e cuidar.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

Mulher romana:

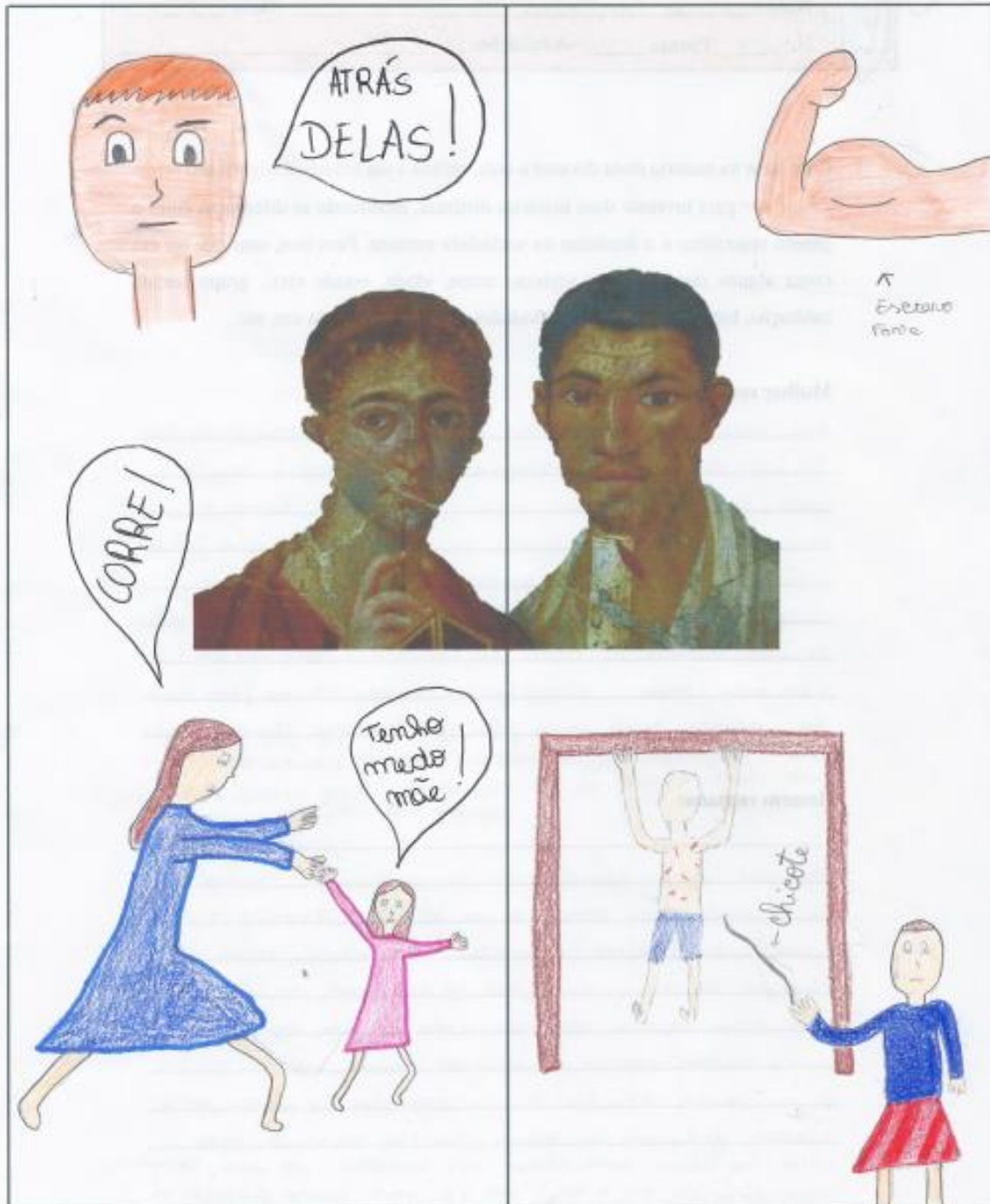
Era uma vez uma mulher chamada Constantina Constantina. Ela era casada com o Imperador Maximiano há muitos anos. Certo dia tiveram uma filha chamada Julia, e o Imperador ficou muito gostoso um rapaz que era uma filha e não um filho pois ele precisava de um filho para o suceder. Desde que a filha nasceu ficou mimada e nunca gostou da filha. Quando ela cresceu desprezava-a e tratava-a por tudo e por nada. Então, pensando que se tivessem tido um filho aquilo não acontecia, fugiu com a filha para bem longe. Quando soube disso o Imperador furioso mandou o exército procurá-la. Nunca mais ninguém as viu. Elas moravam felizes as duas, sem muitas riquezas e privilégios, mas, livres.

Homem romano:

Era uma vez um homem chamado Barnabé. Ele trabalhava na Roma de um aldeia, Barnabé tinha uma vida pacífica trabalhava na Roma, servia os senhores da casa... e no final de dia ainda era obrigado pela dona da casa a lavar-lhe o pé e a fazer alguma coisa de mal. Barnabé odiava a sua vida, queria morrer um dia. O seu senhor disse que ele iria controlá-lo no coliseu com a maior glória da Roma. Barnabé com muito medo uniu-se no coliseu mas acabou por desistir um dia, tornou-se muito conhecido, era o mais forte e o mais famoso gladiador da Roma, todos o temiam. Barnabé lembrou-se de todo o mal que lhe tinha feito o seu senhor uniu-se com o para um combate que ele não queria ganhar, e o senhor acabou por morrer com os dentes. Toda a malícia que o seu senhor ganhara e que um dia vai haver justiça.

- fazer um comentário

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o gênero masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

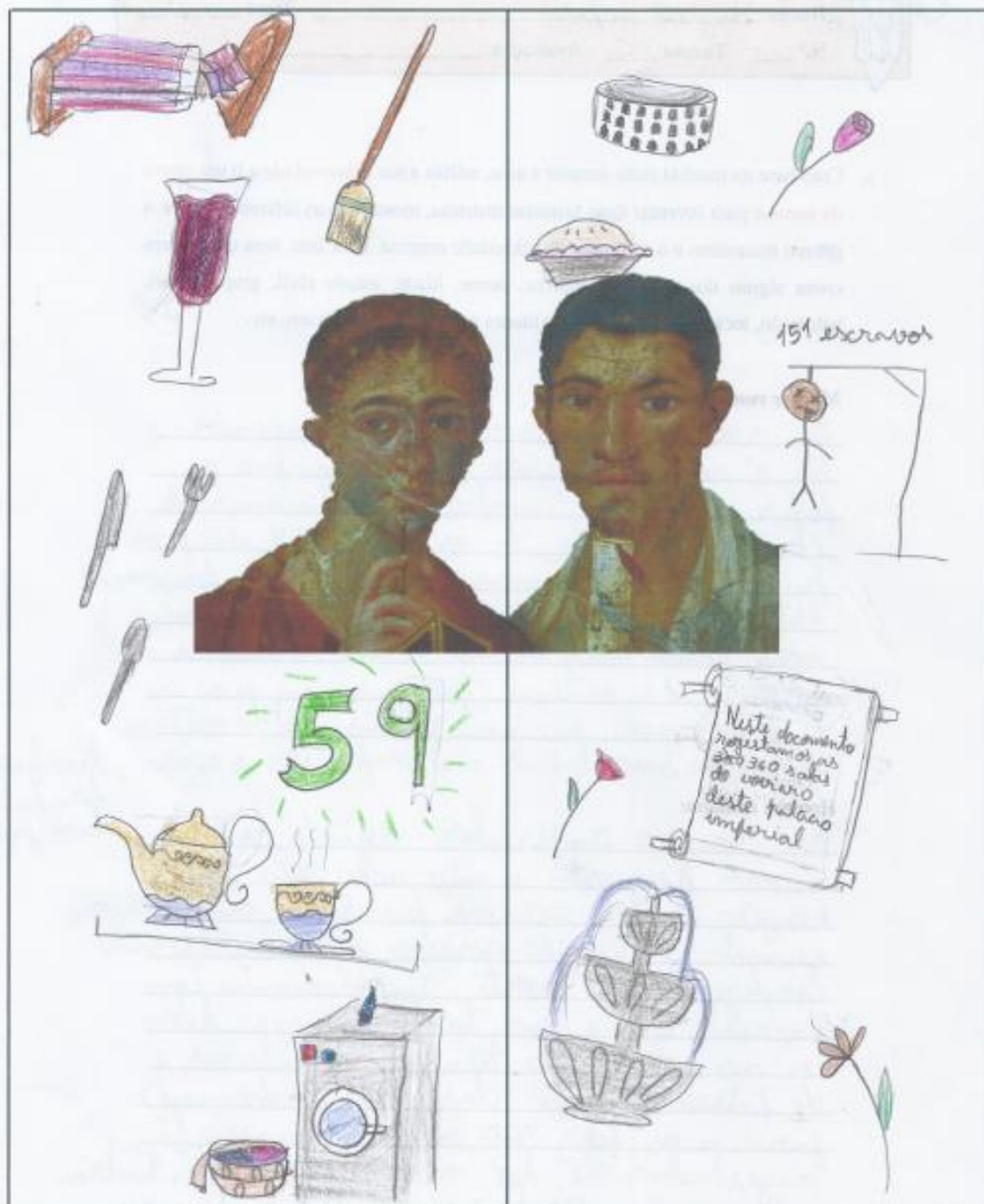
Mulher romana:

Eu sou uma escrava do imperador. Ele é muito exigente, está sempre a pedir copas de vinho e chávenas de chá. Ele até trata os seus 59 escravos principais minimamente bem. Eu felizmente estou entre eles, tenho uma camarada e uma cama mais ou menos mais 5 pessoas amigas. As outras tarefas, em que eu também ajudo, são realizadas pelos outros escravos como: lavar a roupa, pôr a mesa, limpa, limpa, limpa

Homem romano:

Eu sou o Imperador Augusto Augusto. Severos Augusto e não acho que seja um exagero ter 59 escravos principais, era exagero quando tinha 210 escravos mas muitos foram condenados à morte. Eu deleito-me com o vinho, chá e com parte de uma adoro ir ao coliseu, às termas públicas e de passear ao pé das fontes do meu jardim. Eu febo 360 salas de conspicio febo registadas até hoje no meu palácio. Também adoro sentir o cheiro das flores do meu jardim.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:





1. Com base na matéria dada durante a aula, utiliza a tua **criatividade** e o teu **senso de humor** para inventar duas histórias distintas, mostrando as diferenças entre o género masculino e o feminino na sociedade romana. Para isso, tens que ter em conta alguns dos seguintes tópicos: nome, idade, estado civil, grupo social, habitação, locais frequentados, atividades exercidas por cada um, etc.

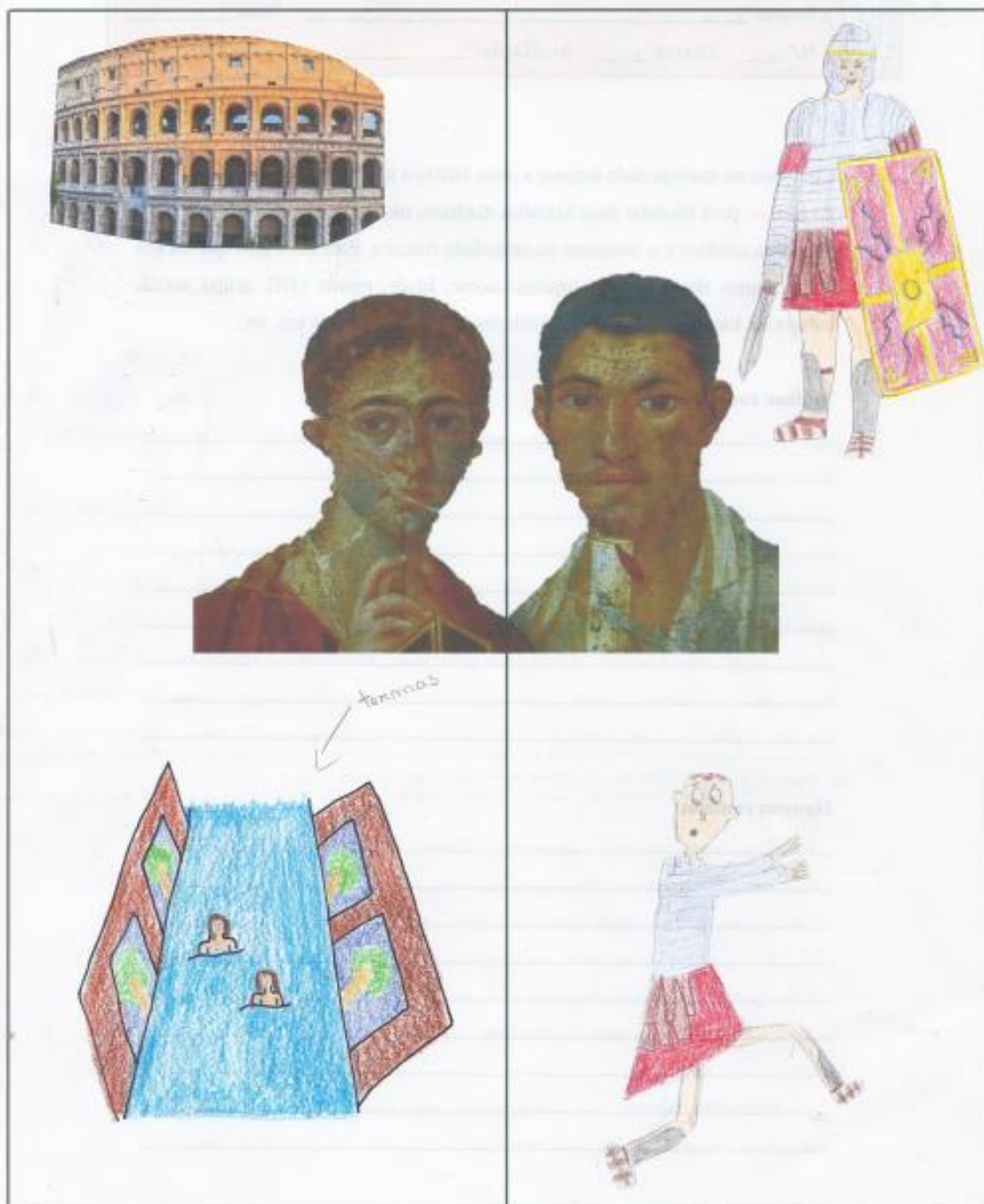
Mulher romana:

De nome Flávia II, de 15 anos e a sua irmã Flávia I foram as irmãs, já que não podiam ser tão jovens porque era quando as romanas iam.
Quando chegou a casa, o seu pai, o Imperador do Ocidente disse-lhe que «la tens de se casar com o Imperador do Oriente para não entrarem em guerra» por causa da diferença. Flávia II não queria casar-se com um velho de 55 anos, principalmente porque gostava de outros rapazes e um irmão mais novo.
Contrariada, ela e a sua irmã, que já estava destinada a casar com um homem rico, foram forçadas a casar antes de irem para o colégio, com uma filha. Estava um dia de calor e o seu pai e os seus irmãos dirigiram-se para os primeiros banhos de caldário, enquanto que Flávia II e Flávia I ficaram em casa, com as suas irmãs mais velhas e depois não conseguiram fazer nada!
Por isso, Flávia II casou-se e teve um filho e o seu pai não morreu logo depois do casamento.

Homem romano:

Um legiãoário romano chamado Octávio, de 18 anos, que vivia em águas da fronteira estava a viajar.
Mas num tempo, desobedeceu ao que queriam e fugiu com amigos.
Ele tinha várias atividades militares, salomais, etc...
Num tempo de mais que ele foi obrigado de sair, ele abandonou a sua família e todos os seus amigos e todos os seus amigos.
Octávio tentou fugir ao Imperador que não queria que ele fugisse.
Isto, como, numa noite foi apunhalado e morreu no mesmo tempo.

2. Ilustra o teu texto, interferindo na imagem seguinte:



Anexo 5 – Plano de aula: O Pós 25 de Abril



Ministério da Educação

Cod: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

Plano de Aulas				
Regência nº 29, 30 e 31	Ano: 9.º	Turma: B	Duração: 90 + 45 min.	Data: 29.04 e 02.05.19
Domínio 11. Do segundo após guerra aos anos 80				
Subdomínio 11.1. A Guerra Fria				
Sumário: Os acontecimentos que marcaram o período pós 25 de abril.				
Questões-Orientadoras	- Como evoluiu o processo revolucionário após o 25 de abril? - De que forma se desenrolou o processo de descolonização?			
Motivação	Análise de caricaturas.			
Conceitos	Governo Provisório, Junta de Salvação Nacional, PREC.			

Aprendizagens Essenciais	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
	8. Conhecer e compreender a Revolução Democrática Portuguesa 3. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.	Motivação: Análise das caricaturas presentes nos diapositivos das questões-orientadoras 1 e 2. 1.1. Apresentação de uma animação, que ajuda os alunos a relembrar o destino de Américo Tomás e Marcelo Caetano após a Revolução do dia 25 de abril de 1974. 1.2. Preenchimento de um esquema referente ao programa do MFA, de forma a que os alunos sejam capazes de identificar o significado de cada um dos três D' (democratizar, descolonizar e desenvolver) e o porquê da sua ordem. 1.3. Discussão com os alunos, com o intuito destes identificarem as medidas integradas no programa político da Junta de Salvação Nacional. 1.4. Análise de documentos iconográficos, no sentido de os alunos identificarem algumas das figuras políticas que fizeram parte do Governo Provisório. 1.5. Interpretação e análise de um documento iconográfico (imagem 2), de modo a que os alunos descrevam os acontecimentos que tiveram lugar no dia 1 de maio de 1974. 1.6. Interpretação e análise de dois documentos iconográficos (cartazes 3 e 4), para que os alunos sejam capazes de perceber os projetos políticos que estavam em confronto. 1.7. Leitura e análise de um documento escrito ("Comunicado da 5.ª Divisão do Estado-Maior-General das Forças Armadas"), de forma a que os alunos compreen-	- Participação oral dos alunos e qualidade das intervenções. - Observação direta ao nível do empenho dos alunos na realização das atividades propostas. - Avaliação da capacidade dos alunos em analisar os documentos apresentados durante a aula. - Adequação das respostas às perguntas colocadas pela professora. - Respeito pelas regras de sala de aula estabelecidas e das orientações fornecidas.

	4. Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.	dam o desfecho da manifestação que teria lugar no dia 28 e os responsáveis pelo seu cancelamento. 1.8. Apresentação de um esquema, após os alunos terem identificado os programas políticos que estavam em confronto. 1.9. Identificação dos acontecimentos que tiveram lugar no dia 11 de março de 1975 e explicação das principais características do PREC (Processo Revolucionário em Curso). 1.10. Análise de documentos iconográficos (imagens 7, 8, 9 e 10), com o intuito de levar os alunos a identificarem as figuras políticas aí presentes e o respetivo partido, através do levantamento de ideias tácitas. 1.11. Interpretação e análise de uma tabela, no sentido dos alunos perceberem qual o partido eleito nas primeiras eleições livres, que tiveram lugar exatamente um ano após o 25 de abril. 1.12. Apresentação dos acontecimentos que tiveram lugar no dia 25 de novembro de 1975. 2.1. Interpretação e análise de um mapa (doc. 9), que mostra o processo de descolonização que se iniciou ainda no ano de 1974. 2.2. Leitura e análise de um documento escrito ("A difícil independência de Angola"), no sentido dos alunos identificarem as principais consequências da descolonização para as Nações recém-formadas. 2.3. Interpretação e análise de um documento escrito e visualização de um vídeo ("O regresso dos retornados	
		e a independência das colónias 1975"), para que os alunos sejam capazes de identificar as principais consequências da descolonização para Portugal. Finalização: Para casa, os alunos terão que fazer uma ficha de trabalho que consiste na análise dos dois cartazes já apresentados em sala de aula. O objetivo é perceber se, de facto, perceberam a matéria lecionada.	
Bibliografia: RAMOS, Rui – <i>História de Portugal</i>. Lisboa: Esfera dos Livros, 2012. Diniz, Maria Emilia, Tavares, Adérito, Caldeira, Arlindo M., Henriques, Raquel P. – <i>História nove</i>, História, 9.º ano, Raiz Editora, 2018.			

Anexo 6 – Ficha de Trabalho “O Pós 25 de Abril”

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

i. Contexto histórico:

A Manifestação de apoio ao general Spínola
B. A minoria tenebrosa
abaixo a reacção

ii. Registo (iconográfico OU verbal):

A. *É um filme sobre a vida de um vampiro, um homem
morrado.*
B. *Não tem nada a ver com vampiros.*

iii. Protagonista e sua representação (Cartaz B):

A. *Um vampiro.*
B. *Vampiro (sintese de culpa e medo)*

iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar:

A. *De medo de ser morto, transformo-me num vampiro.*
B. *De medo de ser morto, transformo-me num vampiro.*

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

i. Contexto histórico:

Em 25 de Abril de 1974, ocorreu a Revolução dos Cravos, que pôs fim ao regime autoritário do Estado Novo, liderado por António de Oliveira Salazar e depois por Marcello Caetano. O movimento foi liderado por militares da esquerda, sob o comando de Vasco Gonçalves, e teve o apoio da população. O resultado foi a instauração de uma democracia e o fim da ditadura.

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

i. Contexto histórico:

À seguir do 25 de abril, organizou-se uma junta de salvação nacional, enquanto não se escolhia o governo provisório. O General Spínola foi eleito presidente da República, a 15 de maio. Seguidamente fructificaram vários projetos políticos.

- ii. Registo (iconográfico OU verbal):



- iii. Protagonista e sua representação (Cartaz B):

Quem está representado no cartaz B é o general Spínola e o Cartaz tem como objetivo criticar Spínola, tendo em conta que o general seria impiedoso de extrema direita e que usava símbolos da mesma.

- iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar:

Devido ao general Spínola ser de extrema direita, o povo não o deveria apoiar pois estes eram muito conservadores e por esse mesmo motivo não era o melhor para o país.

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

i. Contexto histórico:

Os dois cartazes referem-se à "Maioria Silenciosa" e à "Minoria Tenebrosa". A "Maioria Silenciosa" refere-se à população portuguesa que, após o 25 de Abril, se posicionou a favor da democracia e da liberdade, mas que não se manifestou publicamente. A "Minoria Tenebrosa" refere-se à população portuguesa que, após o 25 de Abril, se posicionou a favor da ditadura e da repressão.

O contexto histórico é o período imediatamente após o 25 de Abril de 1974, quando se iniciou a transição para a democracia. O MFA (Movimento das Forças Armadas) estava no poder e estava a tentar manter a ordem e a estabilidade. O cartaz A é uma manifestação de apoio ao General Spínola, que era um dos líderes do MFA. O cartaz B é uma crítica à "reacção" da população, que se refere à população que não se manifestou publicamente a favor da democracia.

- ii. Registo (iconográfico OU verbal):

O cartaz A apresenta a formação física de uma manifestação de desamor de Spínola em que os seus cartazes foram substituídos por uma manifestação de desamor.

- iii. Protagonista e sua representação (Cartaz B):

O cartaz B mostra a representação física de um general Spínola e o desenho de um general Spínola. No cartaz B, a diferença de um um 12 de desamor ao general Spínola. A diferença de um 12 de desamor ao general Spínola.

Spínola representava um um uniforme com o símbolo de metal. No cartaz, o símbolo substituído por referências a um um uniforme, nomeadamente o nariz, como o pessoal Spínola através da sua típica e da sigla "SS".

- iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar:

No cartaz A, o autor pretende a formação a população de que não há uma manifestação de amor ao general Spínola. No cartaz B pretende insultar o general Spínola e os seus apoiantes, a "Máquina Spínola".

N
N

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



- 1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

- i. Contexto histórico:

Maioria Silenciosa é a designação que foi dada aos apoiantes do general Spínola. O que foi "Maioria Silenciosa"?
A maioria silenciosa foi a iniciativa de sectores da sociedade portuguesa, civil e militar, que decidiram fazer uma manifestação a 28 de Setembro de 1974, de apoio ao General Spínola.

ii. Registo (iconográfico OU verbal):

Os cartazes mostram vários símbolos nazis e um soldado, pois o general era da direita.

iii. Protagonista e sua representação (Cartaz B):

A personagem representada no cartaz B é o General Spínola e no seu casaco estão representados símbolos nazis.

iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar:

A mensagem que pretendem passar é para se fazer ouvia contra a radicalização política que se vivia.

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

i. Contexto histórico:

Após a Revolução de 25 de abril de 1974, foi constituída uma Junta de Salvação Nacional (J.S.N.) até à retomada de um governo provisório. Agostinho Gouveia é eleito Presidente da República. No dia 25 de maio, por, a 16 de maio, dá-se a tomada de posse do governo provisório, constituído por membros de Evaristo Gomes, Mário Soares, Álvaro Cunhal, e Sá Carneiro entre outros.

A partir deste ponto, vários projetos políticos em confronto ("Novos Estados").

O Pós 25 de Abril

1. Observa atentamente os cartazes que se seguem:



1.1. Com base nos cartazes A e B, preenche os espaços que se seguem com as informações que te são pedidas.

i. Contexto histórico:

Há uma e a diferença entre os dois cartazes do
 período pós-25 de Abril. O primeiro (A) é
 contrário ao regime de Salazar e a favor da
 revolução e do novo regime.

ii. Registo (iconográfico OU verbal):

Qual? <

O cara mostra o lado do papel e o outro do
lado do papel e o outro do papel.

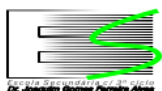
iii. Protagonista e sua representação (Cartaz B):

Na vida de cada um de nós, há um momento
em que a vida muda de rumo.

iv. Resume numa curta frase a mensagem que os autores pretendem passar:

Seja o que for, não se deixe levar pelo
que a sociedade diz.

Anexo 7 – Plano de aula: As transformações das primeiras décadas do século XX



Ministério da Educação

Cod: 401488



ÁREA DISCIPLINAR
História

Plano de Aulas				
Regência nº 4 e 5	Ano: 12.º	Turma: G	Duração: 90 min.	Data: 10.10.2018
Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX.				
Unidade 1 – As transformações das primeiras décadas do século XX.				
Sumário: A Nova Política Econômica (NEP). O impacto do socialismo revolucionário. Radicalização social e política.				
Situação-Problema	A ascensão dos autoritarismos prova a regressão do demoliberalismo? Porquê?			
Questões-Orientadoras	- Quais as medidas tomadas para superar a crise econômica? - Qual o impacto do socialismo revolucionário no ocidente europeu?			
Motivação	Análise e interpretação da imagem “O Camarada Lenine limpa o Mundo das suas imundícies”.			
Conceitos	Soviete, ditadura do proletariado, centralismo democrático, comunismo, marxismo-leninismo.			

Aprendizagens Essenciais	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
Identificar/aplicar os conceitos: comunismo; marxismo-leninismo	1. Justificar as medidas tomadas por Lenine para superar a crise econômica.	Motivação: Análise e interpretação da imagem “O Camarada Lenine limpa o Mundo das suas imundícies”. 1.1. Exploração de uma cronologia ao longo de toda a primeira questão-orientadora, de forma a que os alunos identifiquem os acontecimentos ocorridos ao longo do ano de 1921. 1.2. Leitura e interpretação de um documento escrito (“Relatório de um funcionário da <i>Tcheka</i> sobre a província de Samara”), para que os alunos sejam capazes de apontar as causas da estagnação econômica vivida na Rússia. 1.3. Leitura e interpretação de um documento escrito (“A revolta de Cronstadt”), de modo a levar os alunos a compreender o porquê das revoltas sociais. 1.4. Introdução à Nova Política Econômica, através da análise das palavras de Lenine, no X Congresso. 1.5. Leitura e interpretação de um documento escrito, com o intuito de levar os alunos a reconhecerem os camponeses como elemento fundamental na salvação da revolução socialista na Rússia. 1.6. Interpretação e análise de uma tabela (“Empresas soviéticas em 1923”). 1.7. Interpretação e análise de um gráfico e de uma imagem (“Comércio em Petrogrado, no período da Nova Política Econômica”), de forma a que os alunos percebam o impacto da aplicação da NEP para a Rússia.	- Participação oral dos alunos e qualidade das intervenções. - Observação direta ao nível do empenho dos alunos na realização das atividades propostas. - Avaliação da capacidade dos alunos em analisar os documentos apresentados durante a aula. - Adequação das respostas às perguntas colocadas pela professora. - Respeito pelas regras de sala de aula estabelecidas e das orientações fornecidas.

	2. Identificar as alterações provocadas pelo socialismo revolucionário no ocidente europeu.	2.1. Visualização de um vídeo, relativo ao discurso de Lenine na III Internacional. 2.2. Análise e interpretação de um cartaz de propaganda à III Internacional. 2.3. Leitura e interpretação de um documento escrito ("O programa enunciado por Rosa Luxemburg"), de forma a que os alunos percebam a reforma espartaquistas que se deu na Alemanha. 2.4. Interpretação e análise de uma tabela ("Fundação dos partidos comunistas").	
Bibliografia: ROBERT, J. M. – <i>História do século XX</i> . Lisboa: Editorial Presença, 2007. SHUKMAN, Harold – <i>A Revolução Russa</i> . Lisboa: Temas e Debates, 1998. TABILIA, José Manuel Cuenca – <i>História Universal: Da Revolução Industrial ao Mundo de Hoje</i> . Lisboa: Oceano, 1992. Manuais Escolares: Maia, Cristina e Ribeiro, Cláudia Pinto – <i>Um novo tempo da História, História A, 12.º ano</i> , Porto, Porto Editora, 2017.			

Anexo 8 – Plano de aula: Portugal no primeiro pós-guerra



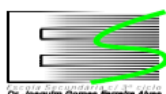
ÁREA DISCIPLINAR
História

Plano de Aulas				
Regência nº 6 e 7	Ano: 12.º	Turma: G	Duração: 90 min.	Data: 06.11.2018
Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mudanças culturais na primeira metade do século XX				
Unidade 1. As transformações das primeiras décadas do século XX.				
Subunidade 1.5. Portugal no primeiro pós-guerra.				
Sumário: O agravamento da instabilidade política em Portugal. A falência da 1ª República.				
Questões-Orientadoras	- Quais os fatores que levaram ao agravamento da instabilidade política? - Quais os setores de oposição à 1ª República?			
Motivação	Interpretação e análise de um documento escrito, da autoria de Fernando Pessoa.			
Conceitos	Sidonismo; República Nova; Monarquia do Norte; República Velha.			

Aprendizagens Essenciais	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
Identificar os condicionaisismos que conduziram à falência da 1ª República e à implantação de um regime autoritário.	1. Identificar os fatores que levaram ao agravamento da instabilidade política.	Motivação: Interpretação e análise de um documento escrito ("À memória do presidente-rei Sidónio Pais"), da autoria de Fernando Pessoa, de modo a introduzir a figura de Sidónio Pais e a levar os alunos a perceberem o porquê da devoção que muitos portugueses lhe dedicavam e da auréola popular em volta da personalidade deste político. 1.1. Pequena revisão da aula anterior, com o intuito de relembrar os alunos dos problemas políticos e sociais vividos em Portugal durante a Primeira República. 1.2. Visualização de um vídeo ("Golpe Militar de Sidónio Pais") e realização e correção de uma ficha com perguntas correspondentes ao vídeo. 1.3. Visualização de um vídeo ("República Nova") e realização e correção de uma ficha contendo perguntas correspondentes ao vídeo. 1.4. Interpretação e análise de um documento escrito ("O Sidonismo" – Doc. 76B, pág. 86) e de um documento iconográfico ("último ato de um valente"), de maneira a que os alunos indiquem os objetivos de governação de Sidónio Pais aí evidenciados. 1.5. Interpretação e análise de uma notícia do jornal "A Situação", para que os alunos percebam o contexto da morte de Sidónio Pais. 1.6. Análise de um esquema, juntamente com os alunos, de forma a que estes percebam a revolta monárquica que se instalou em Portugal, nomeadamente a breve experiência da "Monarquia do Norte". 1.7. Interpretação e análise de um documento iconográfico ("Os principais partidos republicanos" – Doc. 78A, pág. 87), com o intuito de levar os alunos a perceberem de que forma a di-	• Participação oral dos alunos e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do empenho dos alunos na realização das atividades propostas. • Avaliação da capacidade dos alunos em analisar os documentos apresentados durante a aula. • Adequação das respostas às perguntas colocadas pela professora. • Respeito pelas regras de sala de aula estabelecidas e das orientações fornecidas.

		visão do Partido Republicano contribuiu ainda mais para as fragilidades políticas.	
	2. Apontar os motivos responsáveis pela oposição à Primeira República e a sua consequente falência.	1.8. Visualização de um vídeo (“Noite Sangrenta”) e análise de um documento escrito (“D. Berta Maia, a viúva do fuzilado”), de modo a que os alunos percebam os acontecimentos da noite de 19 de outubro de 1921, também conhecida como <i>Noite Sangrenta</i> . 1.9. Resposta à primeira questão-orientadora. 2.1. Análise de vários esquemas, de forma a que os alunos identifiquem a oposição existente à Primeira República e o consequente golpe de Estado. 2.2. Interpretação e análise de um documento iconográfico (“O Zé e o Golpe Militar de 1926”).	
<u>Bibliografia:</u> • MARQUES, A. H. de Oliveira – Das Revoluções Liberais aos Nossos Dias. In História de Portugal. Lisboa: Editorial Presença, 1998. ISBN 972-23-2189-7. Vol. III. • MEDINA, João – Primeira República. In História Contemporânea de Portugal. Lisboa: Multilar, 1990. Vol. II. • RAMOS, Rui – História de Portugal. 7.ª ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2012. 978-989-626-366-9). • SARAIVA, José Hermano – A primeira República: Do 5 de outubro à crise partidária. In História de Portugal. Matosinhos: Quidnovi, 2004. ISBN 989-554-113-9. Vol. 8.			

Anexo 9 – Plano de aula: A resistência das democracias liberais



Ministério da Educação

Cod: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

Plano de Aulas			
Regência nº 10 e 11	Ano: 12.º	Turma: G	Duração: 90 min. Data: 28.11.2018
Módulo 7. Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX			
Unidade 2. O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30			
Subunidade 2.3. A resistência das democracias liberais			
Sumário: O intervencionismo do Estado: o Keynesianismo e o <i>New Deal</i> . Os governos da Frente Popular.			
Situação-Problema	“O teste ao nosso progresso não depende de darmos mais a quem tem muito, mas sim em providenciar o suficiente para aqueles que nada têm” (Franklin Roosevelt)		
Questões-Orientadoras	- Quais as características do intervencionismo do Estado? - De que modo se concretizou o intervencionismo do Estado nos EUA? - Quais os fatores que deram origem à Frente Popular francesa? - Que medidas foram implementadas pela Frente Popular em Espanha?		
Motivação	Visualização de um videoclipe (“Fear the Boom and Bust”) e interpretação e análise de diversos cartoons, em diferentes momentos da aula.		
Conceitos	Intervencionismo, <i>New Deal</i> .		
Aprendizagens Essenciais	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
	1. Identificar as características do intervencionismo do Estado. 2. Enumerar as principais medidas da política intervencionista dos EUA. 3. Salientar os fatores que deram origem à Frente Popular francesa.	Motivação: Visualização de um videoclipe (“Fear the Boom and Bust”) e interpretação e análise de diversos cartoons, em diferentes momentos da aula. Com a primeira motivação, o objetivo é levar os alunos a perceberem o plano de John Keynes relativamente à economia das democracias liberais. Com a segunda motivação, os alunos terão de identificar as medidas tomadas por Franklin Roosevelt. 1.1. Revisão da crise que abalou os Estados Unidos da América e, consequentemente, a economia das democracias liberais. 1.2. Interpretação e análise de uma legenda do manual (“O Keynesianismo” – Doc. 23º, pág. 132), de modo a que os alunos sejam capazes de preencher uma tabela com perguntas relativas a John Keynes e ao seu pensamento económico. 1.3. Análise de um esquema, no sentido de levar os alunos a perceberem a teoria económica de Keynes e as suas consequências. 2.1. Preenchimento de uma tabela com informações relacionadas ao <i>New Deal</i>. 2.2. Interpretação e análise de cartoons/caricaturas, de forma a que os alunos aí identifiquem algumas das medidas tomadas por Franklin Roosevelt, perante a crise que se instalara nos Estados Unidos da América. 2.3. Análise de um esquema que demonstra as consequências do <i>New Deal</i> para economia americana. 3.1. Análise de um esquema, juntamente com os alunos, com o intuito de fazê-los compreender os problemas que levaram à formação da Frente Popular em França. 3.2. Leitura e análise da letra de uma música (“Au beau temps du	• Participação oral dos alunos e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do empenho dos alunos na realização das atividades propostas. • Avaliação da capacidade dos alunos em analisar os documentos apresentados durante a aula. • Adequação das respostas às perguntas colocadas pela professora. • Respeito pelas regras de sala de aula estabelecidas e das orientações fornecidas.

		Front Populaire”), para que os alunos aí identifiquem os acontecimentos decorridos após a formação da Frente Popular Francesa. 3.3. Leitura e análise de um texto (“Os Acordos de Matignon” – Doc. 28B, pág. 136), no sentido de os alunos indicarem algumas das medidas tomadas por Léon Blum.	
	4. Referir as medidas implementadas pela Frente Popular, em Espanha.	4.1. Leitura e análise da letra de uma música (“Canción del Frente Popular”), de modo a que os alunos apontem um dos principais objetivos da Frente Popular de Espanha. 4.2. Análise de um esquema, para que os alunos fiquem cientes das medidas do governo de Frente Popular. Finalização: Apresentação da matéria que será lecionada noutra aula, através do quadro “Guernica”, de Picasso.	

Bibliografia:

- Couto, Célia Pinto do, Antónia, Maria e Rosas, Monterroso – *Um Novo Tempo da História*, História A, 12.º ano, parte 1, Porto, Porto Editora, 2017.
- HOBBSAWM, Eric – *A Era dos Extremos: breve história do século XX*. Lisboa: Editorial Presença, 2014.
- LÉON, Pierre – *História Económica e Social do Mundo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1982.

Anexo 10 – Plano de aula: Portugal. O Estado Novo



Ministério da Educação

Cod: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

Plano de Aulas				
Regência nº 12 e 13	Ano: 12.º	Turma: G	Duração: 90 min.	Data: 11.12.2018
Módulo 7. Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX				
Unidade 2. O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30				
Subunidade 2.5. Portugal: o Estado Novo				
Sumário: Da Ditadura Militar ao Estado Novo: a construção do regime.				
Situação-Problema	“Não discutimos Deus e a virtude. Não discutimos a Pátria e a sua história. Não discutimos a autoridade e o seu prestígio. Não discutimos a família e a sua moral. Não discutimos a glória do trabalho e o seu dever.” (Oliveira Salazar)			
Questões-Orientadoras	- Quais as medidas tomadas por Salazar enquanto chefe do governo? - Quais os princípios ideológicos do Estado Novo?			
Motivação	Análise de um poema de Fernando Pessoa (“Sobre o Fascismo, a Ditadura Militar e Salazar”), que satiriza a figura de Salazar; leituras de alguns excertos do “Livro de Leitura da 3.ª Classe”; e análise de um diploma original de habilitação no exame de 4.ª classe.			
Conceitos	Autoritarismo, antiliberalismo, antidemocracia, antiparlamentarismo e antipartidarismo.			

Aprendizagens Essenciais	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
- Explicar o triunfo das forças conservadoras e a aproximação do regime português ao modelo fascista italiano.	- Referir as medidas tomadas por Salazar enquanto chefe de governo. - Identificar os princípios ideológicos do Estado Novo.	Motivação: Análise de dois poemas de Fernando Pessoa (“Sobre o Fascismo, a Ditadura Militar e Salazar”), que satirizam a figura de Salazar; leituras de alguns excertos do “Livro de Leitura da 3.ª Classe”; e análise de um diploma original de habilitação no exame de 4.ª classe, de forma a que os alunos percebam a importância do homem na sociedade salazarista, em oposição à figura da mulher, visto a assinatura desta não surgir no diploma escolar. As três motivações são apresentadas aos alunos em diferentes momentos da aula. - Análise de um esquema relativo ao triunfo das forças conservadoras, que teve como consequência a nomeação de Salazar a Presidente do Conselho. O objetivo é levar os alunos a compreenderem a principal causa dessa vitória, que se traduziu no apoio dado a Salazar, por parte de todos aqueles que tinham hostilizado a Primeira República. - Análise de um segundo esquema, com o intuito de levar os alunos a perceberem as medidas tomadas por Salazar, enquanto chefe do governo. - Apresentação de um esquema, de forma a levar os alunos a perceberem que o regime salazarista teve principal influência no fascismo italiano. - Leitura e análise de um documento escrito (“Tradição e conservadorismo”), de modo a levar os alunos a identificarem um dos principais valores defendidos por Salazar e que remetem ao conservadorismo e tradicionalismo do regime salazarista. - Interpretação e análise de um documento iconográfico (“A lição de Salazar”), de forma a que os alunos identifiquem todos os outros valores – para além da família, identificada anteriormente –, presentes nesse cartaz e defendidos por Oliveira	- Participação oral dos alunos e qualidade das intervenções. - Observação direta ao nível do empenho dos alunos na realização das atividades propostas. - Avaliação da capacidade dos alunos em analisar os documentos apresentados durante a aula. - Adequação das respostas às perguntas colocadas pela professora. - Respeito pelas regras de sala de aula estabelecidas e das orientações fornecidas.

		Salazar, durante o Estado Novo. 2.4. Interpretação e análise de um documento iconográfico (“Estado Nacionalista”), de forma a que os alunos percebam em que é que consistia o Nacionalismo durante o Estado Novo. 2.5. Leitura e análise de um documento escrito (“A defesa do Partido Único”), com o objetivo de levar os alunos a perceberem o porquê de o regime salazarista ser antiliberal, antiparlamentar, antidemocrático e antipartidário. 2.6. Resposta, em forma de esquema, às perguntas feitas após a leitura do documento anterior. 2.7. Análise e interpretação de um documento iconográfico e de um esquema, com o intuito de levar os alunos a compreenderem a supremacia do poder executivo e o culto a Salazar, visto como um chefe providencial e intérprete supremo do interesse nacional.	
--	--	--	--

Bibliografia:

- Couto, Célia Pinto do, Antónia, Maria e Rosas, Monterroso – *Um Novo Tempo da História*, História A, 12.º ano, parte 1, Porto, Porto Editora, 2017.
- RAMOS, Rui – **História de Portugal**. 7.ª ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2012. 978-989-626-366-9).
- MARQUES, A. H. de Oliveira – Das Revoluções Liberais aos Nossos Dias. In **História de Portugal**. Lisboa: Editorial Presença, 1998. ISBN 972-23-2189-7. Vol. III.

Anexo 11 – Exercícios sobre a Hegemonia Americana e a União Europeia

Nome: _____	Data ____/____/____
N.º ____ Ano ____ Turma ____	Avaliação: _____

A Hegemonia Americana (Cartoon 1)

Nome: _____	Data ____/____/____
N.º ____ Ano ____ Turma ____	Avaliação: _____

A Hegemonia Americana (Cartoon 2)

Nome: _____ Data ____/____/____
N.º ____ Ano ____ Turma ____ Avaliação: _____

A União Europeia (Cartoon 3)

Nome: _____ Data ____/____/____
N.º ____ Ano ____ Turma ____ Avaliação: _____

A União Europeia (Cartoon 4)

Anexo 12 – Análise do cartoon 1: Hegemonia Americana

	2019

A Hegemonia Americana (Cartoon 3)

Na análise a imagem verifica-se que este cartaz denuncia
esta diferença e um mundo é moldado os seus
ideias iniciais, de modo a beneficiar dos seus
interesses da economia, sabendo que não se encontra
coerente estruturalmente ao que pretende.

N		01/19
N		

A Hegemonia Americana (Cartoon ³5)

Não conseguimos ver uma imagem de Donald Trump (atual presidente
dos EUA) a ~~manter~~ "alterar" as políticas ~~de~~ ~~de~~ e
a ~~imprimir~~ sobre determinadas questões ~~compreender~~ os
seus interesses. Ou seja, o que o beneficia é ~~apoiado~~
e o que não o beneficia ~~já não é~~ ~~apoiado~~ é ~~rejeitado~~.

Nome _____ 30/04/2019
N.º _____

A Hegemonia Americana (Cartoon 3)

No cartoon 3, vê-se como Donald Trump, quando se encontra com o chefe "lais" com os estados americanos, em 15 minutos, não consegue em seus interesses, mostrando assim a importância das decisões que afetam mundialmente.

Nome _____ 21/4/2019
N.º _____

A Hegemonia Americana (Cartoon 3)

No cartoon 3, vemos Donald Trump como ele diz com orgulho que conseguiu uma reunião com o chefe "lais" em 15 minutos. (1) Além disso, vemos várias pessoas com faces muito felizes quando estão próximas a Trump, pois aquilo que Trump quer — reforçar as coisas sempre queridas que sejam vistas mundialmente gerando uma imagem a todo mundo — permitindo a hegemonia americana (poder americano).

② Como que essas coisas mudam, ele simplesmente as altera.

Nº [redacted] Data 29/04/2019
Nº [redacted]

A Hegemonia Americana (Cartoon³)

No cartoon 3 é apresentado o Presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, onde se vê dele estar com quadros onde está escrito as diversas medidas e opiniões nas exterior e problemas atuais. Também mostra nesse quadro a expressão "quanto fácil Donald Trump muda de opinião em pouco tempo" "A Record: 100 Different Policies in 100 Days".

[redacted] Data 30/04/19

A Hegemonia Americana (Cartoon³)

No cartoon, são representadas algumas medidas políticas adotadas por governos anteriores e as alterações que Donald Trump propõe quando chega ao poder. O presidente Norte-Americano demonstra satisfação e realça o facto de ter mudado tanto em tão pouco tempo, conforme as necessidades e os interesses do seu país, muitas das vezes contradizendo os princípios da nação Norte Americana.

Data 20/04/2019

A Hegemonia Americana (Cartoon 3)

Estados Unidos apoia diversos regimes, mesmo que não sejam democráticos, ou seja, mesmo que não sejam democráticos, para que possam manter a hegemonia dos Estados Unidos, mesmo que não sejam democráticos.

Quanto beneficia os Estados Unidos, poderão ter um poderoso aliado no seu lado, mas se não beneficiar em alguma situação, a aliança poderá desmoronar-se.

30/04/2019

A Hegemonia Americana (Cartoon 3)

Donald Trump medeia medida que tenha tomado anteriormente, mediante interesse ^{da} que não prejudica. Tendo em conta a sua condição.

Anexo 13 – Análise do cartoon 3: União Europeia

Nome		2019
N.º		

A União Europeia (Cartoon 4)

Neste cartoon, podemos ver um barco sobrelotado de refugiados, navegando à procura de estabilidade para reconstruir as suas vidas. No entanto, ~~alguns~~ ^{alguns} sabemos que não são ajudados; as pessoas espalhadas do aquário, ^(provavelmente no cartoon, representa os diferentes estados membros da União Europeia) demonstram indiferença perante a situação. É no fundo, a realidade nos dias-de-hoje, a questão dos refugiados, nem todos podem ser ajudados, sendo descartados pela União Europeia.

	Data 02 / 05 / 2019
--	---------------------

A União Europeia (Cartoon 4)

Ao analisar o cartoon podemos identificar que o cenário corresponde à Europa, sendo que, os refugiados estão num barco sobrelotado onde se encontram afogados, os europeus observam tal acontecimento, no entanto ~~(não fazem nada)~~ não procuram como solucionar o problema.

Nom

ta 2 / 5 / 2015

N.º

A União Europeia (Cartoon 4)

O facto de o barco com refugiados aparecer num oceano europeu reflete a presença habitual e contínua dos barcos no espaço marítimo europeu como que dizendo que, agora, os barcos com refugiados fazem parte da vida marítima.

O facto de o barco se afundar também é considerado algo normal como a imigração por parte dos refugiados.

N

Data 02 / 5 / 19

N

A União Europeia (Cartoon 4)

Neste cartoon vemos um barco cheio de pessoas a afundar que simboliza os mortos daqueles que tentaram fugir para a Europa e por várias condições como, o estado do barco, a quantidade de pessoas que viajam em cada barco ou a fome e a sede que ~~estão~~ enfatizam nas suas viagens estas monstrosidades. E vemos a Europa a reagir a isto com total naturalidade, esquecendo completamente as vidas humanas que se perderam.

N

Data 02 / 05 / 19

N

A União Europeia (Cartoon 4)

No cartoon 4 vemos um banco sobrelotado de refugiados que se está a afundar devido às más condições do banco e da viagem. Esta cena passa-se ~~em~~ num aquário como se tratasse de um espetáculo onde todos os visitantes já tiveram familiarizados com estas cenas, chegando até ao ponto de fotografar, tornando-se uma do quotidiano das pessoas.

Data 2 / 5 / 19

A União Europeia (Cartoon 4)

Ao analisar o cartoon podemos identificar que este aquário corresponde à Europa, sendo que os refugiados que estão sobrelotados, estão a afundar-se nesse mesmo aquário. Para além disso, tal como da para perceber, os refugiados sentem dificuldade a entrar na Europa, sendo eles muitos e com uma ~~costa~~ cultura diferente para os europeus os aceitarem.

Data 02/05/2019

A União Europeia (Cartoon 4)

No ~~o~~ cartoon, podemos ver um barco sobrelotado de refugiados ~~a se afundar-se~~ ^{a afundar-se} ~~no fundo do mar~~, sendo que aqueles que estavam no barco estavam a morrer e isto dá-se num aquário na Europa, ~~o~~ o que significa que os europeus observavam ~~as~~ estas situações como algo normal e com indiferença, sem que fizessem algo ou sequer se preocupassem com este tipo de ~~situações~~ acontecimentos.

Data 02/05/2019

A União Europeia (Cartoon 4)

Neste cartoon, podemos observar um grupo de refugiados que manufatura ~~no~~ ^{na} manufatura europeia. O ~~lugar~~ ^{lugar} onde os refugiados estavam na ~~situação~~ ^{situação} que poderia ser uma causa para ~~a~~ ^{uma} manufatura. É constituído por crianças e jovens que tinham esperança num futuro melhor: um futuro europeu. E a Europa ^o mostra-se indiferente apenas assistindo ao sofrimento dos mesmos.

^o ~~representado~~ ^{representado} pelas pessoas que estão a observar

Data 2 / 5 / 19

A União Europeia (Cartoon 4)

Os imigrantes provenientes de países em guerra no Norte de África atravessam o Mar Mediterrâneo em barcos sobrelotados e com péssimas condições provocando muitas vezes o seu naufrágio como representado na imagem. Os europeus (espectadores do aquário) em vez de procurarem soluções para ajudar os refugiados, apenas observam a sua decadência, ~~torcendo~~ aproveitando o assunto ~~para~~ como algo mediático (por exemplo o senhor que fotografa) para uma falsa solidariedade.

Data 2 / 5 / 2019

A União Europeia (Cartoon 4)

O cartoon representa o individualismo da população europeia perante a situação dos refugiados.
O Barco está sobrelotado de refugiados que se encontram enfiados a Europa relativamente a situação.

Anexo 14 – Análise do cartoon 4: União Europeia

Nome _____ Data 2 / 5 / 19
N.º _____

A União Europeia (Cartoon 5)

Este cartoon retrata os milhões de refugiados que morrem ao tentar fugir do seu país, e antes ficam com notícias mais ^{de medioténcia} menos ^{de medioténcia} e em menos condições em que virgem ou até mesmo das crianças onde são transportados. Enquanto esta situação está presente na atualidade, as europeias ficam mais nervos de modo a tomarem uma atitude pouco preocupada, visto que o cartoon apresenta uma mulher deitada à ~~se~~ sombra do U.E.

Data 02 / 05 / 2019

A União Europeia (Cartoon 5)

No cartoon temos na cena uma senhora sob um grande sol com o símbolo da União Europeia, mas mostra a indiferença que mostra ao corpo morto que está no chão (os refugiados), está a ignorar essa situação e não está a dar a mínima importância a essa situação.

Data 2 / 5 / 2019

A União Europeia (Cartoon 5)

Neste cartoon podemos observar uma praia sendo que no mar se encontram refugiados que tentam chegar à costa de forma a conseguirem melhores condições de vida e fugirem dos conflitos existentes nos seus países de origem. O assil aquil representa a União Europeia e a mulher os países europeus que se mostram indiferentes perante toda a situação e, por isso, ignoram todos os seus problemas e dificuldades.

2 / 05 / 19

A União Europeia (Cartoon 5)

O cartoon representa a criação dos refugiados, com a tentativa de entrada na União Europeia. É possível observar vários corpos mortos no mar, representando a falta de condições a que os refugiados se sujeitam para tentarem entrar, neste caso, na União Europeia, na qual se demonstra, também, uma tarefa aparentemente impossível. Para além disso, podemos observar uma mulher, deitada na areia, de costas para o problema, o que representa a falta de eficácia e a indiferença da União Europeia perante o problema.

2 / 3 / 19

A União Europeia (Cartoon 5)

O cartoon ilustra ~~o~~ uma praia onde o mar está cheio de pessoas representadas a negro por toda a parte e na areia encontra-se uma mulher à sombra debaixo do guarda-sol que representa a União Europeia, ao se perguntar que a UE desfruta de bem estar os refugiados estão no mar como que perdidos em más condições que tentam chegar à praia, mas não obtêm ajuda por parte dos europeus.

ta 2 / 5 / 19

A União Europeia (Cartoon 5)

No cartoon observamos uma praia, com milhares de corpos a flutuar no mar, indicando os milhares de refugiados que morrem ao tentar chegar à Europa através do Mediterrâneo. Na areia encontra-se alguém à sombra a ler, ignorando esta "maré negra" de corpos, sob o guarda-sol da UE, ~~is~~ simbolizando a falta de resposta a esta situação a proposta de solução e solidariedade por parte dos europeus.

"Maré negra" pode ainda simbolizar o facto dos refugiados provirem de África (denotando a sua cor de pele), mas também os trajes ~~tipicamente~~ muçulmanos de algumas regiões, realçando a diferença religiosa.

Data 2 / 5 / 19

A União Europeia (Cartoon 5)

No cartoon 5 vemos um grande número de pessoas a chegar a terra, ~~mas~~ vindos através do mar; estas pessoas representam os refugiados que chegam todos os dias à Europa em grande ~~quantidade~~ ^{quantidade}. Na praia vemos uma mulher ~~a~~ a afundar-se no sol, e indigentemente fala com ~~aquele~~ ~~que está~~ a ~~chegar~~ os refugiados que estão a chegar.

Data 2 / 05 / 2019

A União Europeia (Cartoon 5)

No cartoon 5 conseguimos observar o cenário ~~de~~ cheio de emigrantes muitos permanentemente de cada região para a ideia de melhor região. Enquanto a União Europeia representa que está ^{certos na ideia} a receber ^{de costas para} representado por uma mulher ~~que está a chegar~~ ~~que está a chegar~~ e não quer saber do que está a acontecer neste momento.