

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

**Entender a História com Charles Chaplin**  
**O uso de obras cinematográficas de Charles Chaplin na**  
**aula de História**

Joana Patrícia Simões Carvalho

**M**

2022



Joana Patrícia Simões Carvalho

# **Entender a História com Charles Chaplin**

## **O uso de obras cinematográficas de Charles Chaplin na aula de História**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022



Joana Patrícia Simões Carvalho

## **Entender a História com Charles Chaplin**

### **O uso de obras cinematográficas de Charles Chaplin na aula de História**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

## **Membros do Júri**

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Life is a tragedy when seen in close-up, but comedy in long-shot*

Charles Chaplin

# Sumário

Declaração de honra .....	4
Agradecimentos .....	5
Resumo.....	6
Abstract .....	7
Índice de Figuras .....	8
Índice de Quadros .....	10
Índice de Gráficos.....	11
Glossário.....	12
Introdução.....	14
1.A tríade Cinema, Chaplin e História – Enquadramento teórico .....	18
1.1. De produto de uma máquina a obra de arte – uma brevíssima história do cinema ocidental .....	19
1.2. A utilização do filme como fonte histórica .....	38
1.3. A utilização do cinema em sala de aula (recurso didático, vantagens e desvantagens) ....	44
1.4. O lugar do cinema na sala de aula .....	52
2.Enquadramento metodológico e didático.....	59
2.1. Escola Básica Eugénio de Andrade .....	59
2.2. Caracterização das turmas .....	61
2.3. Metodologia, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	64
2.3.1. Sensibilização para o cinema na sala de aula de História .....	64
2.3.2. Rentabilização das obras cinematográficas de Chaplin. Quando e como?.....	66
2.3.3. <i>Shoulder Arms</i> .....	68
2.3.4. <i>A Woman of Paris</i> .....	76
2.3.5. <i>Modern Times</i> .....	82
2.3.6. <i>The Great Dictator</i> .....	92
2.3.7. Questionário final .....	101
3.Análise de Resultados .....	103
3.1. <i>Charlot</i> na 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados do filme <i>Shoulder Arms</i> .....	104
3.2. <i>Charlot</i> e as transformações económicas do após 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados da 1.ª estratégia aplicada com o filme <i>Modern Times</i> . .....	111

3.3. A alteração das mentalidades e dos costumes no após 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados do <i>Edpuzzle</i> .....	113
3.4. <i>Charlot</i> e as transformações culturais do após 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados da 2.ª estratégia aplicada com o filme <i>Modern Times</i> . .....	115
3.5. <i>Charlot</i> e as consequências da crise económica de 1929 – Análise dos resultados da Fotonovela .....	116
3.6. Dois bigodes iguais – Análise dos resultados da utilização do discurso final do filme <i>The Great Dictator</i> .....	122
3.7. Resultados do questionário final.....	127
3.8. Chaplin ao serviço da História .....	139
Considerações Finais .....	142
Referências Bibliográficas .....	149
Anexos .....	155
Anexo 1. Apresentação sobre a vida e obra de Charles Chaplin .....	156
Anexo 2. Guião e Questionário do filme <i>Shoulder Arms</i> .....	157
Anexo 3. Plano de Aula – Visualização do filme <i>Shoulder Arms</i> .....	160
Anexo 4. Edpuzzle sobre as transformações sociais após 1.ª Guerra Mundial. ....	161
Anexo 5. Plano de aula sobre as transformações sociais após 1.ª Guerra Mundial.....	162
Anexo 6. Plano de aula sobre as transformações económicas após 1.ª Guerra Mundial. ....	164
Anexo 7. Guião e Questionário do excerto do filme <i>Modern Times</i> .....	165
Anexo 8. Plano de aula sobre a emergência da cultura de massas .....	166
Anexo 9. Adaptação do exercício para os alunos em isolamento devido à COVID-19.....	167
Anexo 10. Plano de aula sobre a Grande Depressão e as suas consequências.....	168
Anexo 11. Exercício de escrita criativa – Fotonovela .....	170
Anexo 12. Rubrica do exercício de escrita criativa – Fotonovela .....	174
Anexo 13. Hipótese de construção da narrativa elaborada pela professora estagiária .....	175
Anexo 14. Plano de aula e apresentação sobre a ascensão do partido nazi.....	178
Anexo 15. Guião de auxílio da professora estagiária para lecionação da aula sobre a ascensão do partido nazi .....	180
Anexo 16. Questionário final .....	186

## **Declaração de honra**

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

Porto, 29 de setembro de 2022

Joana Patrícia Simões Carvalho

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer ao Pedro, peça fundamental da minha vida, que me ajudou a ultrapassar todas as dificuldades, por acreditar em mim e nunca me deixar desistir, mas, sobretudo, por todo o amor, carinho e, especialmente, pela sua paciência. A ele devo tudo.

Aos meus pais, por me permitirem seguir os meus sonhos e pelo apoio prestado durante estes anos. Ao meu irmão, por todos os momentos de descontração e de boas gargalhadas. Aos meus avós, por todo o amor e orgulho que demonstram por mim.

À Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro, que admiro imenso e cujas palavras não chegam para demonstrar o quão grata sou por me ter cruzado com ela. Pela simpatia, carinho, pelo seu acompanhamento, por toda a força que me deu para ultrapassar os “meus monstros”, pelas críticas construtivas, que contribuíram para a minha evolução. Por ser o exemplo de professora que um dia espero ser.

Aos meus amigos, João Fidalgo, Pedro Santos, Tânia Barros, Joana Alves e Joana Castro, que me acompanham desde a licenciatura, por todo o carinho e apoio.

À professora Helena, com quem aprendi tanto, pelas palavras motivadoras, pelo acompanhamento, pela sabedoria e pelas críticas construtivas.

A todos os colegas do mestrado, pelas palavras de força e sugestões.

Ao orientador cooperante António Carvalho, por me ter recebido de braços abertos desde o primeiro dia, por toda a paciência, disponibilidade e carinho.

Aos meus primeiros alunos, que me ajudaram a crescer enquanto professora, por me ensinarem a ser resiliente e por todos os momentos de afeto e partilha.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso académico, por todas as aprendizagens, pelo contributo que deram na minha formação enquanto cidadã consciente e ativa na sociedade.

## Resumo

O presente relatório de estágio tem como tema entender a História com Charles Chaplin. Não há dúvida sobre o seu génio que produziu verdadeiras obras-primas, que misturam a tragédia com a comédia de forma sublime, sempre com uma crítica social mordaz. Chaplin conseguia, com os seus filmes, simplificar os assuntos mais importantes do mundo, de maneira a que todos os pudessem apreciar e compreender, e isto é a mais elevada forma de arte.

Esta investigação decorreu na Escola Básica Eugénio de Andrade, com duas turmas do 9.º ano de escolaridade, e procurou compreender de que forma as obras cinematográficas produzidas por Chaplin contribuem para a construção do conhecimento histórico. Neste relatório, o leitor encontra as estratégias de aprendizagem aplicadas e os seus resultados. Para esta investigação, foram utilizados os filmes *Shoulder Arms* (1918), *A Woman of Paris* (1923), *Modern Times* (1936) e *The Great Dictator* (1940). O leitor encontra, neste estudo, possíveis formas de trabalhar o cinema na sala de aula de História, que não passam, exclusivamente, pela visualização de filmes. Os resultados obtidos permitiram entender que os alunos veem Charles Chaplin e as suas obras como uma forma de aprender História e que compreendem a crítica que este deixa nos seus filmes sobre o mundo.

**Palavras-chave:** Cinema; Charles Chaplin; Ensino de História

## **Abstract**

This internship report has the theme of understanding History with Charles Chaplin. There is no doubt about his genius who produced true masterpieces, which mix tragedy with comedy in a sublime way, always with a scathing social critique. Chaplin was able, with his films, to simplify the most important subjects in the world, so that everyone could appreciate and understand them, and this is the highest art form.

This research took place at the Escola Básica Eugénio de Andrade, in two classes of the 9<sup>th</sup> grade, and sought to understand how the cinematographic works produced by Chaplin contribute to the construction of historical knowledge. In this report, the reader finds the learning strategies applied and their results. For this investigation, the films used were *Shoulder Arms* (1918), *A Woman of Paris* (1923), *Modern Times* (1936) and *The Great Dictator* (1940). The reader finds, in this study, possible ways of working cinema in the History classroom, which do not pass exclusively through the visualization of films. The results obtained allowed us to understand that the students see Charles Chaplin and his works as a way of learning History and that they understand the criticism that he leaves in his films about the world.

**Key-words:** Cinema; Charles Chaplin; History Teaching.

## Índice de Figuras

FIGURA 1 – CHARLES CHAPLIN EM <i>MAKING A LIVING</i> . .....	26
FIGURA 2 – CHARLES CHAPLIN EM <i>KID AUTO RACES AT VENICE</i> . .....	26
FIGURA 3 – OS FUNDADORES DA UNITED ARTISTS CORPORATION D.W. GRIFFITH, MARY PICKFORD, CHARLES CHAPLIN E DOUGLAS FAIRBANKS, 1919. ....	30
FIGURA 4 – CENA DO FILME <i>THE KID</i> DE CHAPLIN COM JACKIE COOGAN NO SEU COLO, ENVOLVENDO-O NUM ABRAÇO MUITO EMOTIVO. ESTA É UMA DAS CENAS QUE MARCA A HUMANIZAÇÃO DA COMÉDIA. ....	31
FIGURA 5 – CENA DO FILME <i>LIMELIGHT</i> QUE MARCA O ENCONTRO DE DUAS GRANDES ESTRELAS DO FILME MUDO, BUSTER KEATON E CHARLES CHAPLIN. ....	36
FIGURA 6 – CENA DO FILME <i>A KING IN NEW YORK</i> QUE RETRATA A CENA DO TRIBUNAL NA QUAL CHAPLIN SATIRIZA A SOCIEDADE AMERICANA E O MACARTHISMO. ....	37
FIGURA 7 – FOTOGRAFIA DE FRENTE DO FIGURINO DE <i>CHARLOT</i> . ....	69
FIGURA 8 – CENA DE <i>CHARLOT</i> COM UMA MÁSCARA ANTIGÁS. ....	70
FIGURA 9 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> COLOCA A CAMPÂNULA DO FONÓGRAFO NA BOCA. ....	71
FIGURA 10 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> CHEGA A UMA CASA EM RUÍNAS. ....	72
FIGURA 11 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> ENTREGA OS SEUS PRISIONEIRO AOS ALIADOS. ....	72
FIGURA 12 – CENA EM QUE O PAI DE <i>JEAN</i> ADOCE. ....	76
FIGURA 13 – CENA DA FESTA NO ESTÚDIO, NA QUAL É POSSÍVEL OBSERVAR OS COSTUMES E MENTALIDADE DA ÉPOCA. ....	77
FIGURA 14 – CENA EM QUE <i>MARIE</i> DISCUTE COM <i>PIERRE</i> , QUE RIDICULARIZA A SITUAÇÃO. ....	78
FIGURA 15 – CENA EM QUE <i>PIERRE</i> DEVOLVE O BILHETE A <i>JEAN</i> . ....	78
FIGURA 16 – CENA DA RECONCILIAÇÃO DE <i>MARIE</i> COM A MÃE DE <i>JEAN</i> , SOBRE O CORPO DO MALGRADO. ....	79
FIGURA 17 – CENA EM QUE <i>MARIE</i> E <i>PIERRE</i> SE CRUZAM SEM REPARAREM UM NO OUTRO. ....	80
FIGURA 18 – CENA DA LINHA DE MONTAGEM. ....	82
FIGURA 19 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> É ENGOLIDO PELA MÁQUINA. ....	83
FIGURA 20 – CENA EM <i>CHARLOT</i> ACENA COM A BANDEIRA VERMELHA AO MOTORISTA, ENQUANTO, ATRÁS DE SI, SURGEM MANIFESTANTES. ....	83
FIGURA 21 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> SE DÁ COMO CULPADO DO ROUBO. ....	84
FIGURA 22 – CENA DE <i>CHARLOT</i> A PATINAR ENQUANTO GUARDA-NOTURNO. ....	85
FIGURA 23 – CENA DO ESPETÁCULO DE <i>CHARLOT</i> NO CABARET. ....	86
FIGURA 24 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> E <i>GAMIN</i> ENCONTRAM A CABANA ONDE PASSAM A VIVER. ....	86
FIGURA 25 – ÚLTIMA CENA DO FILME, NA QUAL <i>CHARLOT</i> E <i>GAMIN</i> CAMINHAM POR UMA ESTRADA SEM FIM. ....	87

FIGURA 26 – CENA DE <i>CHARLOT</i> DEITADO NA CELA A LER UM JORNAL. ....	89
FIGURA 27 – CENA EM QUE A RÁDIO ANUNCIA A LIBERTAÇÃO DE <i>CHARLOT</i> . ....	89
FIGURA 28 – CENA EM QUE <i>CHARLOT</i> ESPERA O XERIFE ENQUANTO LÊ UMA REVISTA. ....	90
FIGURA 29 – FOTONOVELA CRIADA COM BASE NO FILME <i>MODERN TIMES</i> . ....	91
FIGURA 30 – CENA EM QUE O SOLDADO DA 1.ª GUERRA MUNDIAL, INTERPRETADO POR CHAPLIN, UTILIZA A ARMA BIG BERTHA DE FORMA DESAJEITADA. ....	93
FIGURA 31 – CENA EM QUE <i>HYNKEL</i> DISCURSA DE FORMA EXALTADA CONTRA A DEMOCRACIA, A LIBERDADE E OS JUDEUS. ESTE É UM DISCURSO SEM SENTIDO, CONTANDO APENAS COM O APOIO DE UM NARRADOR QUE PASSA INFORMAÇÕES. ....	94
FIGURA 32 – CENA EM QUE O BARBEIRO JUDEU É INTERPELADO PELOS <i>STORM-TROOPERS</i> ENQUANTO LIMPA A PALAVRA “JUDEU”. ....	95
FIGURA 33 – CENA EM QUE O BARBEIRO E <i>HANNAH</i> ESCUTAM PELOS ALTIFALANTES A CONDENAÇÃO DOS JUDEUS. APESAR DE JÁ NÃO SER O <i>CHARLOT</i> , NESTA CENA É PERCETÍVEL UMA CLARA ALUSÃO AO MESMO. .....	96
FIGURA 34 – UMA DAS CENAS EM QUE <i>HYNKEL</i> UTILIZA A PSICOLOGIA APLICADA SOBRE <i>NAPALONI</i> , AO COLOCAR-SE SEMPRE ACIMA DESTE, PARA, ASSIM, PROVOCAR O COMPLEXO DE INFERIORIDADE. ....	97
FIGURA 35 – CENA EM QUE <i>SCHULTZ</i> E O BARBEIRO, CONFUNDIDO COM <i>HYNKEL</i> , SÃO RECEBIDOS PELOS OFICIAIS. ....	98
FIGURA 36 – CENA DO DISCURSO FINAL DO BARBEIRO JUDEU. ....	99
FIGURA 37 – À ESQUERDA, A FORMA COMO HITLER TERMINA O SEU DISCURSO; À DIREITA, PARTE FINAL DO DISCURSO DO FILME <i>THE GREAT DICTATOR</i> . NO FINAL DO DISCURSO, AMBOS PASSAM A MÃO NA CABEÇA, O QUE DEMONSTRA O EMPENHO DE CHAPLIN EM RECRIAR COM PRECISÃO OS GESTOS E MANEIRISMOS DO DITADOR ALEMÃO. ....	100

## Índice de Quadros

QUADRO 1 – RESPOSTAS EM RELAÇÃO AO FILME COMO FONTE DE REPRESENTAÇÃO DA ÉPOCA EM QUE FOI PRODUZIDO – POR CATEGORIA.....	108
QUADRO 2 – RESPOSTAS EM RELAÇÃO AO FILME COMO FONTE CREDÍVEL PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA – POR CATEGORIA.....	110
QUADRO 3 – APLICAÇÃO DOS CONCEITOS OPERATÓRIOS ESPECÍFICOS DO TEMA EM ESTUDO – POR CATEGORIA. .....	118
QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS DA CRISE DE 1929 – POR CATEGORIA.....	120
QUADRO 5 – EXEMPLOS DE FILMES HISTÓRICOS REFERIDOS PELOS ALUNOS.....	136
QUADRO 6 – RESPOSTAS EM RELAÇÃO À FORMA COMO OS ALUNOS APRESENTARIAM CHAPLIN A UM AMIGO – POR CATEGORIA.....	138
QUADRO 7 – FILMES PRODUZIDOS POR CHARLES CHAPLIN QUE PODEM CONCORRER PARA O CONHECIMENTO DO PASSADO HISTÓRICO.....	141

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – GÉNERO DOS ALUNOS DAS TURMAS DO CAMPO DE OBSERVAÇÃO .....	62
GRÁFICO 2 – RESPOSTAS À QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO DO FILME <i>SHOULDER ARMS</i> . .....	107
GRÁFICO 3 – RESPOSTAS À QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO DO FILME <i>SHOULDER ARMS</i> . .....	109
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS POR GÉNERO.....	127
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS POR IDADE.....	128
GRÁFICO 6 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE CADA ALUNO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE RELACIONADA COM O VISIONAMENTO DO FILME <i>SHOULDER ARMS</i> . .....	129
GRÁFICO 7 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE CADA ALUNO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE RELACIONADA COM AS TRANSFORMAÇÕES ECONÓMICAS DO APÓS 1.ª GUERRA MUNDIAL... ..	130
GRÁFICO 8 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE CADA ALUNO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE RELACIONADA COM AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DO APÓS 1.ª GUERRA MUNDIAL.....	131
GRÁFICO 9 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE CADA ALUNO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE RELACIONADA COM AS TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS DO APÓS 1.ª GUERRA MUNDIAL. ....	132
GRÁFICO 10 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE CADA ALUNO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE RELACIONADA COM A GRANDE DEPRESSÃO. ....	133
GRÁFICO 11 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE CADA ALUNO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE RELACIONADA COM A ASCENSÃO DOS IDEAIS NAZIS NA ALEMANHA. ....	134
GRÁFICO 12 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE FILMES PARA ESTUDAR ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS. ....	135
GRÁFICO 13 – RESPOSTAS À QUESTÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS FILMES DE CHARLES CHAPLIN EM SALA DE AULA. .....	137

## **Glossário**

*Commedia dell' arte* – forma de teatro em que impera a liberdade para o improvisado.

*Film Tricks* – ilusão ou efeito inesperado, através de montagens.

*Gag* – efeito cômico que transmite humor sem ser necessário palavras. Assim, o humor é causado pela interpretação dos acontecimentos pelo público.

*Pantomima* – representação teatral em que os atores se exprimem unicamente por gestos. É a arte de narrar com o corpo.

*Punctum* – efeito sensorial e subjetivo que instiga os nossos sentimentos.

*Slapstick* – género físico de comédia em que alguém desajeitado gera situações de grandes constrangimentos.



## Introdução

«Chaplin é um génio (não uso o pretérito perfeito no verbo “ser” porque, se a obra continua a tocar-nos desta forma, Chaplin é e será sempre presente.» (Nilton, 2014)

Este relatório de estágio insere-se na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (I. P. P.), do segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação que aqui se apresenta foi colocada em prática na Escola Básica Eugénio de Andrade, no Porto, durante o ano letivo 2021/2022.

Neste âmbito, selecionou-se como tema a utilização das obras cinematográficas de Charles Chaplin na aula de História. Esta escolha prendeu-se com um gosto pessoal sobre os filmes produzidos na primeira década do século XX, que fizeram parte da minha infância, nomeadamente, o filme português *Canção de Lisboa*, de 1933, mas também pelo interesse em procurar sempre atribuir um significado histórico aos filmes que visualizava, independentemente do seu género.

Assim, a vontade de trabalhar fontes filmicas do início do século XX foi algo que ficou definido desde o início do ano letivo. Porém, não havia ainda um título em concreto. Foi através de uma procura de filmes sobre a 1.ª Guerra Mundial que descobri o filme *Shoulder Arms*, de Charles Chaplin, que impressionou pela forma realista e sentido de humor com que este retrata o conflito.

Foi então que percebi o quão interessante poderia ser a utilização dos seus filmes na aprendizagem da História, até porque a primeira vez que vi um filme de Chaplin foi exatamente quando frequentava o 9.º ano, o mesmo ano de escolaridade da amostra em que incidiu este estudo. Até então pouco conhecia sobre a sua vida e as suas obras, apenas sabia que Chaplin foi um indivíduo importante no mundo do cinema e que compôs uma das músicas mais bonitas que alguma vez ouvi. A isto, juntou-se o facto de as suas obras encantarem muitas gerações de artistas que foram influenciados pelo seu génio, desde humoristas, atores a realizadores de cinema, sendo possível observar a sua presença nos trabalhos de artistas como Rowan Atkinson e Todd Philips. Pode-se

afirmar, com toda a certeza, que Chaplin é um génio, pois as suas obras continuam a ser admiradas por muitos. Mas é, sobretudo, um pensador, que reflete sobre o seu mundo.

Em investigações recentes, a utilização do cinema como recurso de aprendizagem para o ensino da História tem-se vindo a afirmar junto dos docentes. Portanto, este trabalho **não** pretende retomar a questão “*Será que o cinema enquanto ferramenta didática facilita o processo de ensino-aprendizagem?*”. Pretende-se entender a importância de Chaplin como produtor de uma memória e de que forma seria possível extrair das suas obras cinematográficas informações sobre a época em que estas foram produzidas. Além disso, considerou-se importante compreender se os alunos conseguiriam relacionar cenas satíricas dos filmes com acontecimentos da época em estudo. A meio do ano letivo sentiu-se, ainda, a necessidade de acrescentar uma quarta questão que pretendia avaliar a empatia dos alunos para com este indivíduo.

Neste sentido, a investigação orientou-se pelas seguintes questões, as quais procuramos responder e refletir:

- De que forma a produção cinematográfica de Chaplin deste indivíduo moldou a História?
- Serão as suas obras facilmente interpretadas à luz dos acontecimentos da época?
- Qual a importância do seu humor para a construção do conhecimento histórico?
- Em que medida os alunos sentirão empatia com esta personalidade e com as suas obras cinematográficas?

De modo a alcançar estes objetivos, ficou definido que a metodologia passaria pela visualização de filmes completos, bem como de excertos, e pela realização de questionários de visualização das suas obras filmográficas. Conscientes que um dos maiores desafios do professor de História, ao utilizar este tipo de recurso, está relacionado com a gestão do tempo letivo, uma vez que um filme ocupa, em média, três

tempos, de 50 minutos apenas para a sua visualização, sabia-se, desde o início, que este relatório não poderia contar apenas com o visionamento de obras completas.

Para esta investigação foram seleccionadas obras bibliográficas, artigos e trabalhos de investigação que abordam a História do cinema, a vida e filmografia de Charles Chaplin, bem como a utilização didática do cinema. Por abordar a imagem em movimento, pareceu fundamental utilizar, também, recursos audiovisuais, nomeadamente, um documentário sobre a evolução do cinema e a filmografia de Charles Chaplin. Foi consultado, ainda, um conjunto de documentos normativos que regulam o ensino da História.

Deste modo, este estudo encontra-se organizado em três capítulos: enquadramento teórico; enquadramento metodológico e didático; análise de resultados. No primeiro capítulo, intitulado “A tríade Cinema, Chaplin e História”, pretende-se analisar a História do cinema, distinguindo as obras produzidas por Charles Chaplin, a utilização do cinema como fonte histórica e, eventualmente, historiográfica, a sua utilização como ferramenta didática na disciplina de História, salientando a importância do professor na aplicação deste recurso, bem como as vantagens e desvantagens da sua utilização. Por fim, é realizada a análise dos documentos que orientam o ensino da História.

O segundo capítulo inicia-se com a apresentação do contexto de intervenção e as turmas que constituem a amostra deste estudo. Encontram-se, ainda, neste capítulo a metodologia, as estratégias adotadas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Por fim, no último capítulo, apresenta-se a análise aos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Esta análise procedeu-se de forma quantitativa e qualitativa e os seus resultados foram interpretados e analisados de forma a que respondessem às questões que guiam esta investigação. Este capítulo conta, ainda, com algumas sugestões de filmes produzidos por Chaplin que podem ser utilizados na aprendizagem da História.

Com este trabalho pretende-se que, mais do que dar a conhecer as obras-primas deste génio do cinema, o leitor compreenda a importância da sua utilização na sala de aula e as várias formas como o professor pode trabalhar a Sétima Arte.

## 1. A tríade Cinema, Chaplin e História – Enquadramento teórico

*«O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História.» (Marc Ferro)*

O presente capítulo tem como principal objetivo demonstrar que os filmes, neste caso de Charles Chaplin, são História. Nesse sentido, centra a sua atenção na relação entre o cinema, a produção cinematográfica de Charles Chaplin, a História e a sua aplicação didática, tendo sempre presente os documentos curriculares em vigor.

Para isso, o leitor percorrerá a História do cinema, distinguindo a produção de um dos seus maiores génios, Charles Chaplin. Na História do cinema, ninguém se iguala a este. Aliás, como o cineasta Mark Cousins refere, nenhum outro realizador conseguiu “combinar entretenimento, ideias, movimentos, improviso e política como Chaplin”<sup>1</sup>. Chaplin destaca-se dos seus contemporâneos. Os seus filmes são vistos como obras-primas e ele como um génio.

Em seguida, analisar-se-á a relação entre o cinema e a História e de que forma este se tornou uma fonte para os historiadores, atendendo às suas características. Além do filme como fonte histórica, este capítulo conta também com a análise do filme como fonte historiográfica.

Por fim, será abordada a utilização do filme na sala de aula de História. Por isso, é importante analisar a sua função didática quer como fonte primária, quer secundária, bem como as vantagens e as desvantagens desta estratégia de aprendizagem. Dentro deste, realizar-se-á uma análise aos documentos curriculares em vigor, nomeadamente às *Aprendizagens Essenciais* e ao Plano Nacional de Cinema, para se entender de que modo as obras cinematográficas de Chaplin conseguem potenciar o desenvolvimento do conhecimento histórico e do pensamento crítico.

---

<sup>1</sup> Episódio 2 - The Hollywood Dream. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 27:40 - 27:46 min.

Na versão original: No one else in story of film combines entertainment, ideas, movements, improvise and politics like Chaplin.

## 1.1. De produto de uma máquina a obra de arte – uma brevíssima história do cinema ocidental

De todas as artes, a cinematográfica é das mais recentes, ou assim nos parece. A verdade é que o cinema nada mais é do que a arte de contar histórias através da projeção de imagens e que esta, agora considerada forma de arte, surgiu nos finais do século XIX. Porém, a utilização de imagens para narrar é algo inerente ao ser humano. Isto é, se olharmos para o passado, desde a pré-história que o ser humano sente a necessidade de representar o seu mundo através das imagens. Além disso, o cinema possui uma característica muito própria: é a cultura das massas.

Desde o século XVII, os divertimentos populares contavam já com a utilização de instrumentos de projeção de imagens através de uma lanterna mágica, acompanhadas por efeitos sonoros. No século XIX, surgem novos aparelhos, nomeadamente o *taumatrópio* (1825), o *fenaquistiscópio* (1832) e o *zootrópio* (1833) que provocavam a ilusão de que desenhos se movimentavam<sup>2</sup>.

Todavia, foi após a invenção da fotografia que o cinema nasceu. A primeira fotografia, *A Mesa Posta*, surgiu por volta de 1822, invenção de Nicéphore Niépce, porém eram necessárias várias horas de pose. Em 1826, Niépce entrou em contacto com Daguerre que “desenvolveu e aperfeiçoou consideravelmente a técnica de Niépce, quer na rapidez de execução (redução de horas de exposição a uma hora e mesmo quinze minutos), quer na melhoria da qualidade da imagem”<sup>3</sup>. Através destes aperfeiçoamentos, Daguerre inventou, em 1839, um aparelho fotográfico que ficou conhecido como *daguerreótipo*.

---

<sup>2</sup> COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”. In MASCARELLO, Fernando (org.) – *História do Cinema Mundial*. São Paulo: Papirus Editora, 2006. p. 18

<sup>3</sup> Cit. por CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O Cinema como recurso de aprendizagem em História* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewie5bLBwqn6AhXJg\\_OHHfOxA1gQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F132580%2F2%2F447022.pdf&usg=AOvVaw28bJxL9mr7ACHoFP\\_HhgncZ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewie5bLBwqn6AhXJg_OHHfOxA1gQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F132580%2F2%2F447022.pdf&usg=AOvVaw28bJxL9mr7ACHoFP_HhgncZ)>. p. 18.

A técnica de Daguerre e de Niépce foi aperfeiçoada, em 1840, através dos contributos de Henry Talbot, que desenvolveu um processo fotográfico designado por *calótipo*, reduzindo o tempo de pose para menos de 10 segundos. Mais tarde, em 1851, Frederick Archer reduziu ainda mais o tempo de pose através do processo do *colódio húmido*<sup>4</sup>.

O ano de 1878 ficou marcado por dois acontecimentos, a construção de uma máquina “que permitia o instantâneo em apenas vinte e cinco centésimos de segundo, nascendo a industrialização da fotografia”<sup>5</sup> e a sequência de um cavalo a correr, do inglês Muybridge. O fotógrafo inglês beneficiou da invenção do *praxinoscópio*, de Reynaud no ano anterior, acabando por desenvolver o *zoopraxinoscópio*<sup>6</sup>.

É difícil atribuir um lugar e criador ao cinema, podendo apenas afirmar-se que este surgiu na última década do século XIX. A verdade é que o desejo de transformar imagens estáticas em imagens com movimento levou a que vários inventores desenvolvessem aparelhos com esse objetivo. Entre estes estava Thomas Edison que, impressionado com o *cronofotógrafo* de Étienne-Jules Marey, encarregou uma equipa dirigida por William K.L. Dickson para “construir máquinas que produzissem e mostrassem «fotografias em movimento»”<sup>7</sup>. Desta investigação resultou o *cinetoscópio*, patenteado em 1891, e um pequeno estúdio, designado *Black Maria*, no qual a luz desempenhava um papel fundamental<sup>8</sup>. Em 1895, Dickson abandonou a Edison Company e fundou “com outros três sócios a American Mutoscope and Biograph Company”<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> AMAR, Pierre-Jean – *História da fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2007. p. 11-17.

SADOUL, Georges – *História do Cinema Mundial*. Lisboa: Livro Horizonte, 1983. Vol. 1. p. 38

<sup>5</sup> Cit. por CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O Cinema como recurso de aprendizagem em História*, p. 19.

<sup>6</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*. Lisboa: Livro Horizonte, 1983. Vol. 1. p. 39-41.

<sup>7</sup> COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”, p. 18.

<sup>8</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 12:17 - 12:47 min.

<sup>9</sup> COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”, p. 21.

Contudo, o cinema era algo ainda individual, onde só uma pessoa de cada vez conseguia ver o filme, pelo que, para que alcançasse a maioria das pessoas, era necessário expandir. Em 1895, os irmãos Lumière apresentaram ao público, no Grand Café, em Paris, o *cinematógrafo*, um aparelho que permitia não só captar imagens em movimento, como também projetar filmes, e que possibilitou a visualização do filme *La Sortie des usines Lumière*<sup>10</sup>. Ainda antes, os irmãos Max e Emil Skladanowsky, inventores do *bioscópio*, exibiram um filme de 15 minutos em Berlim<sup>11</sup>. Apesar de os irmãos Skladanowsky terem sido os pioneiros na apresentação de filmes, o aperfeiçoamento técnico do aparelho dos irmãos Lumière levou a que estes fossem apelidados se “inventores do cinema”, assegurando o seu lugar na História<sup>12</sup>. Os seus filmes procuravam registar o quotidiano, tendo os operadores de Lumière criado “as atualidades, o documentário, a reportagem, e efetuaram as primeiras montagens de filmes”<sup>13</sup>. O sucesso dos irmãos Lumière chegou aos Estados Unidos da América nos inícios de 1896. Pelas suas características, o *cinematógrafo* revelou-se um sucesso em relação ao *vitascópio*, um aparelho de projeção criado por Edison nesse mesmo ano<sup>14</sup>.

Apesar do sucesso da projeção de filmes na primeira metade desta década, a partir de 1898, a Sociedade Lumière concentrou-se na indústria fotográfica, abandonando “quase completamente a produção para se limitar à venda de máquinas e de cópias de uma já considerável quantidade de películas que tinha armazenado”<sup>15</sup>.

Durante os seus primeiros anos o cinema ganhou popularidade e atraiu espectadores de vários grupos sociais. No caso francês ocorreu a exibição em cafés,

---

<sup>10</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 15:00 – 15:20 min.

<sup>11</sup> COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”, p. 19.

REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2015. p. 25.

<sup>12</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 25.

<sup>13</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 52.

<sup>14</sup> COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”, p. 20.

<sup>15</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 53.

enquanto nos Estados Unidos da América realizou-se, sobretudo, nas feiras de variedades, algo que contribuiu para a sua massificação. Estas projeções de filmes tinham “as funções de informar, persuadir e entreter, com a exibição de cenas de curta duração”<sup>16</sup>.

Todavia, o encanto do cinema começou a dissipar-se. Segundo Mark Cousins, por esta altura, o cinema era considerado inculto, pouco sofisticado e aborrecido<sup>17</sup>. O efeito novidade desvanecia, tendo os produtores percebido que “o cinema não poderia limitar-se a cenas de curta duração onde a capacidade artística deste meio se resumia à escolha de cenário ou tema”<sup>18</sup>.

O filme precisava de aprender a narrar uma história e, para tal, devia incorporar características do teatro. Foi o que fez o ilusionista Georges Méliès ao adotar guião, atores, vestuário, maquilhagem, cenários, trama e divisão de cena, algo que ainda hoje se conserva no cinema<sup>19</sup>. O mesmo percebeu que era possível adicionar aos filmes “truques de magia” através de uma técnica, descoberta ao acaso enquanto gravava uma cena numa rua e “a sua câmara travou e começou a gravar de novo. Quando viu os resultados, os carros pareciam desaparecer”<sup>20</sup>. Méliès tornou-se um dos pioneiros cinematógrafos ao produzir obras como a *Viagem à Lua*, de 1902, que marcou o seu apogeu, na qual se desenvolveram as primeiras técnicas de montagem, exposição múltipla, utilização de maquetes e efeitos óticos<sup>21</sup>.

Durante esta primeira fase, o cinema ficou marcado por enormes avanços tecnológicos que permitiam o aperfeiçoamento dos aparelhos e métodos de gravação,

---

<sup>16</sup> CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O Cinema como recurso de aprendizagem em História*, p. 20.

<sup>17</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de vídeo]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 17:16 – 17:26 min.

<sup>18</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 27.

<sup>19</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 59.

<sup>20</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de vídeo]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 17:53 – 17:58 min.

Na versão original: his camera jammed and started again. When he looked at the results street cars seem to disappear.

<sup>21</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 59 – 66.

bem como o melhoramento da qualidade das imagens. Para tal, contribuíram, além dos inventores franceses mencionados em cima (os irmãos Lumière e George Méliès), Charles Pathé, fundador da Companhia Pathé que “dominou o mercado mundial do cinema até à Primeira Guerra Mundial”<sup>22</sup>. Até este acontecimento, que marcou para sempre a História, França era o centro do cinema e o maior produtor de filmes.

O cinema francês foi de facto o mais inovador, porém o norte-americano esforçou-se por acompanhar os avanços tecnológicos. Em 1903, Edwin Stanton Porter, cineasta dos Edison Company, melhorou as técnicas de montagem ao produzir o filme *The Life of an American Fireman*, no qual era possível ver a mesma ação em dois planos diferentes. Mais tarde, Porter reeditou este filme conseguindo passar de um plano para outro através de vários cortes. Além disso, Porter foi também pioneiro na técnica *travelling*, que permitia o deslocamento no espaço<sup>23</sup>. Ao mesmo tempo, destacaram-se também James Stuart Backton e Albert Smith, fundadores da Vitagraph Company of America, que, além de construírem o seu próprio estúdio onde vários realizadores trabalhavam simultaneamente, realizou as primeiras adaptações de obras literárias ao cinema<sup>24</sup>.

No final da primeira década do século XX, o cinema encontrava-se de novo em crise. Segundo Sadoul, o cinema arriscou muito ao entrar em outros campos como o da literatura ou o da história, sem ter evoluído os seus meios e a linguagem cinematográfica. Além disso, as histórias contadas repetiam-se, o que demonstrava a falta de imaginação. O mesmo autor acrescenta, além dos fatores referidos em cima, que o emprego de mão-de-obra pouco qualificada também contribuía para o insucesso do cinema<sup>25</sup>. Além disso, os autores Werner e Korte apontam a crise económica de 1907-

---

<sup>22</sup> COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”, p. 21.

<sup>23</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 25:22 – 26:48 min.

<sup>24</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 97.

<sup>25</sup> IDEM, p. 102.

09 como outro fator para a decadência do cinema, já que o seu público eram as classes sociais mais baixas<sup>26</sup>.

O cinema renasceu com a entrada em cena de David Wark Griffith, “que durante cinco anos foi diretor artístico da Biograph”<sup>27</sup>. Para os historiadores, Griffith veio revolucionar a produção cinematográfica. Em 1910, o realizador mudou-se para Los Angeles, onde aperfeiçoou a sua técnica e descobriu vários atores talentosos, entre os quais, Mack Sennet e Mary Pickford. Entre as várias obras produzidas por este, a que mais destacou foi *The Birth of a Nation*, de 1915, que marcou “o início de uma longa tradição de reencenação histórica, não por ser o primeiro do género, mas por introduzir uma série de novos elementos que ainda hoje se mantêm no conjunto de técnicas de produção fílmica”<sup>28</sup>. Esta obra, carregada de drama e simbolismo, conta com um argumento linear e uma narrativa dramática, a manipulação do espaço e do tempo do ecrã, através da alternância de planos muito afastados [...] e planos muito aproximados”<sup>29</sup>, que acabam por apelar aos sentimentos dos espectadores. Aliás, Mark Cousins refere que um feito significativo das obras de Griffith foi o que Roland Barthes apelidou de *punctum*, que significa algo que instiga os nossos sentimentos<sup>30</sup>.

Em pouco tempo, D. W. Griffith foi ultrapassado por um artista londrino, Charles Spencer Chaplin, que marcou o cinema, especialmente o mudo. Chaplin nasceu no dia 16 de abril de 1889, em Londres. Os seus pais eram ambos artistas de *music-hall*, porém separaram-se cedo. O seu pai acabou por falecer vítima do alcoolismo. Já sua mãe sofria

---

<sup>26</sup> Cit. por REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 27.

<sup>27</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 138.

<sup>28</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 28.

<sup>29</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 153.

<sup>30</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 53:55 – 54:04 min

de problemas psicológicos, que levavam a que Charles e o seu meio-irmão, Sydney, passassem temporadas institucionalizados<sup>31</sup>.

Charles Chaplin mostrou desde tenra idade um talento natural para atuar em palco. Em 1908, com 19 anos, Charles Chaplin começou a trabalhar no teatro de variedades. Ao serviço da companhia de teatro de Fred Karno, viajou para os Estados Unidos da América duas vezes, em 1910 e 1912. Nos finais de 1913, juntou-se a Mack Sennet e assinou contrato com a Keystone Film Company. Sennet, aprendiz de Griffith, distinguia-se pelo seu “estilo profundamente pessoal, baseado na acumulação dos *gags* e das *trucagens* [film trick]”<sup>32</sup>. Os seus atores, incluindo Chaplin, eram formados segundo os métodos de *commedia dell’ arte*, onde o improvisado, a espontaneidade e a liberdade eram valorizados<sup>33</sup>.

A sua primeira estreia foi em 1914, como ator de cinema no filme *Making a Living*. Nesse mesmo ano, cria a sua famosa personagem, o *Charlot*. Rara é a pessoa que quando lhe falam em Chaplin visualiza um senhor pequeno, de chapéu de coco e bigode, com uma maneira de andar desajeitada. A relação Charles Chaplin/Charlot é daqueles casos em que a criatura supera o criador.

Existe alguma disparidade quanto à nascença de *Charlot*, se foi na curta-metragem *Making a Living* ou em *Kid Auto Races at Venice*, ambas de 1914. A verdade é que esta é uma personagem que facilmente se destaca pelo seu inconfundível chapéu de coco preto, pelo seu célebre bigode, pela sua indumentária (casaco justo e curto, calças largas e deformadas), pelos seus sapatos demasiado grandes e a bengala que o acompanha enquanto caminha. A própria maneira singular de caminhar o demarca dos demais, com os pés virados para fora, joelhos afastados e o modo de avançar irregular. Bom, a verdade é que Chaplin pretendia que esta personagem se distinguisse:

---

<sup>31</sup> FRANÇA, José-Augusto – *O essencial sobre Charles Chaplin*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2015. p. 17.

<sup>32</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 143.

<sup>33</sup> IDEM, p. 143-145.

Queria que tudo fosse uma contradição: as calças largas, o casaco justo, o chapéu pequeno e os sapatos grandes. Não sabia se me apresentaria como um velho ou um jovem [...]. Acrescentei um bigode pequeno, que, no meu pensamento, acrescentaria idade sem esconder a minha expressão. Eu não tinha ideia do personagem. Mas no momento em que me vesti, as roupas e a maquiagem fizeram-me sentir quem ele era. Comecei a conhecê-lo e, quando entrei no palco, ele nasceu totalmente<sup>34</sup>.

Ao analisarmos Chaplin nas duas curtas-metragens acima referidas (**ver Figuras 1 e 2**), podemos constatar que em *Making a Living*, a indumentária que Chaplin utiliza nada tem a ver com a do *Charlot*. O seu chapéu é cilíndrico e não de coco, o bigode mais comprido e o casaco do tamanho correto. Além disso, ao visualizarmos a curta-metragem é possível identificarmos a forma característica de caminhar.



**Figura 1** – Charles Chaplin em *Making a Living*.

Fonte: *Making a Living* [Registo de vídeo]. Realização de Henry Lerhman. Los Angeles: Keystone Pictures Studio, 1914. (15 min.).



**Figura 2** – Charles Chaplin em *Kid Auto Races at Venice*.

Fonte: *Kid Auto Races at Venice* [Registo de vídeo]. Realização de Henry Lerhman. Los Angeles: Keystone Pictures Studio, 1914. (6 min.).

---

<sup>34</sup> CHAPLIN, Charles – *My Autobiography*. Londres: Penguin Book, 2003. p. 145.

Na versão original: I wanted everything a contradiction: the pants baggy, the coat tight, the hat small and shoes large. I was undecided whether to look old or young, [...], I added a small moustache which, I reasoned, would add age without hiding my expression. I had no idea of character. But the moment I was dressed, the clothes and the make-up made me feel the person he was. I began to know him, and by the time I walked on to stage he was fully born.

Quanto ao seu modo de atuação, este é marcado pela expressividade gestual do corpo e do rosto, a valorização da pantomina e a preferência de temas idílicos e de aventuras, de género burlesco. *Charlot* é um herói romântico “de pura e verídica ingenuidade”<sup>35</sup>, um conquistador e um dominador por natureza. Em confrontos com rivais mais fortes, mais altos e até com autoridade, ele sai sempre vencedor. É também genuinamente justo e carinhoso com os mais fracos. É um vagabundo, um pobre, que deambula e acaba por entrar em aventuras que ultrapassa sempre com a sua inocência e palhaçadas. Todavia, é também, como José-Augusto França afirma, um crítico social. Por exemplo, Charlot denuncia os malefícios da guerra, em *Shoulder Arms*, da sociedade, em *City lights*, e do capitalismo, em *Modern Times*<sup>36</sup>.

Em pouco tempo, Chaplin tornou-se um sucesso. Segundo Peter Ackroyd, os seus filmes eram os mais vendidos e todos os dias chegavam encomendas, algo que o salvou de ser despedido após recusar trabalhar com a jovem diretora Mabel Normand. Além disso, Sennet aceitou que Chaplin realizasse o seu primeiro filme *Caught in the rain*, financiado com o seu próprio dinheiro. A partir de então, realizou vários filmes que foram os mais rentáveis da história do estúdio<sup>37</sup>. Todavia, o ritmo de trabalho acelerado, imposto pela companhia, aumentava o seu descontentamento.

Em dezembro de 1914, Chaplin abandonou o estúdio onde aprendeu “a representar diante da câmara e a realizar por detrás da câmara”<sup>38</sup>. Num só ano, participou em 35 filmes que lhe valeram um tremendo sucesso, tornando-o o comediante mais popular do cinema americano. Contudo, Chaplin era ambicioso e tinha como principal objetivo produzir e escrever os seus próprios filmes. Chaplin entrou para Essanay nos inícios de 1915, onde, além de ator, ocupou os cargos de argumentista e

---

<sup>35</sup> FRANÇA, José-Augusto – *Charles Chaplin, o self-made myth*. Lisboa: Casa Nacional -Casa da Moeda, 2017. p. 57.

<sup>36</sup> IDEM, p. 62-65.

<sup>37</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*. Lisboa: Teodolito, 2014. p. 56.

<sup>38</sup> IDEM, p. 64.

realizador. Esta entrada coincidiu uma nova etapa do cinema americano e com a estreia do filme *Birth of a Nation*.

Nos estúdios de Essanay, *Charlot* foi aprimorado. Nesta fase, Chaplin desenvolveu as suas próprias habilidades cinematográficas e abandonou o estilo de comédia *slapstick*<sup>39</sup> da Keystone, humanizando a sua personagem e adotando a sátira social. Além disso, constituiu o seu próprio elenco, começando a trabalhar com a atriz Edna Pruviance, que foi sua parceira até 1923<sup>40</sup>. Neste período, consagrou-se o mito no filme *The Tramp*. Este filme é considerado a sua primeira obra-prima por conciliar a comédia com o drama. A maioria dos filmes produzidos na Essanay foi mais ambiciosa, com uma duração maior de *two reels*<sup>41</sup>.

Em 1916, a Mutual Film Corporation contratou Chaplin para produzir doze comédias com duração de *two reels*, tendo sido dado o controlo artístico quase total. Segundo Sadoul, quase todos os filmes produzidos neste período foram obras de arte que traziam a marca do génio<sup>42</sup>.

No que concerne à linguagem cinematográfica, as obras de Chaplin não se revelam tão aprimoradas quanto as de Griffith. Nas suas obras, optava por planos de conjunto, para valorizar a pantomina e, sendo esta a arte de narrar com o corpo, faz todo o sentido que se escolhesse este tipo de planos. O primeiro plano só era utilizado “quando a expressão do rosto é dramaticamente mais importante do que a mímica de todo o corpo”<sup>43</sup>. Para Chaplin, o movimento do corpo era o que mais interessava, uma vez que, “toda a técnica é subordinada ao homem”<sup>44</sup>. Neste período, experimentou de

---

<sup>39</sup> *Slapstick* é um género físico de comédia em que alguém desajeitado gera situações de grandes constrangimentos.

<sup>40</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 164.

<sup>41</sup> Expressão em inglês para duas bobinas.

<sup>42</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 164.

<sup>43</sup> IDEM, p. 165.

<sup>44</sup> IDEM, *ibidem*.

modo moroso os seus *gags*<sup>45</sup> em filmes como *The Adventurer*, por considerar que assim seria compreendido por todos<sup>46</sup>. Aliás, Chaplin afirmava que a sua arte era para o povo, daí a sua universalidade que faz com que a sua arte seja compreendida em qualquer ponto do mundo<sup>47</sup>. Segundo Sadoul, os seus filmes eram os únicos apreciados por todas as classes sociais e que conseguiam atrair o público ininterruptamente desde 1914<sup>48</sup>.

Findo o contrato com a Mutual, Chaplin assinou com outra produtora, a First National que agrupava um maior circuito de cinemas. A nova produtora ofereceu-lhe total controle criativo sobre a produção, para que ele pudesse trabalhar a um ritmo mais relaxado e concentrar-se na qualidade. Entre 1918 e 1920, produziu apenas cinco dos oito filmes combinados, dos quais se destacou *A Dog's Life* e *Shoulder Arms*. Estes filmes foram considerados verdadeiras obras de arte, pois continham uma história clara, menos *gags* e sem improvisos<sup>49</sup>. Deve-se ressaltar que o filme *Shoulder Arms*, lançado onze dias após a assinatura do Armistício, procurou retratar a vida de um soldado nas trincheiras, com várias *gags* de irrisão<sup>50</sup>, o que gerou alguma contestação. Mais tarde, na sua autobiografia, Chaplin revelou que este filme foi um sucesso sobretudo entre os soldados que viveram os horrores da guerra<sup>51</sup>.

Apesar de toda a liberdade concedida pela First National, em 1918, Chaplin iniciou a construção do seu próprio estúdio em Hollywood. No ano seguinte, fundou a distribuidora United Artists com Mary Pickford, Douglas Fairbanks e D. W. Griffith. Esta

---

<sup>45</sup> Na comédia, uma *gag* é algo que transmite humor sem ser necessário palavras. Assim, o humor é causado pela interpretação dos acontecimentos pelo público.

<sup>46</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p.166.

<sup>47</sup> FRANÇA, José-Augusto – *Charles Chaplin, o self-made myth*, p. 25.

<sup>48</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 166-167.

<sup>49</sup> HARNES, Kyp – *The Art of Charlie Chaplin: A film by film analysis*. Carolina do Norte: McFarland&Company: 2008. p. 84.

<sup>50</sup> FRANÇA, José-Augusto – *O essencial sobre Charles Chaplin*, p. 36.

<sup>51</sup> CHAPLIN, Charles – *My Autobiography*, p. 219.

assegurava apenas a distribuição, o que garantia a independência de Chaplin como cineasta<sup>52</sup>.



**Figura 3** – Os fundadores da United Artists Corporation D.W. Griffith, Mary Pickford, Charles Chaplin e Douglas Fairbanks, 1919.

Fonte: <http://www.charliechaplinarchive.org/en>

(Consultado a 21 de setembro de 2022)

Contudo, Chaplin continuava comprometido com a First National. Em 1921, realizou uma das obras-primas do cinema, o filme *The Kid*, que prometia sorrisos e, quem sabe, uma lágrima<sup>53</sup>. Foi o primeiro filme longo de Chaplin, de *six reels*<sup>54</sup>, e assinalou “um salto na apreciação da sua arte pelo público e pelos críticos”<sup>55</sup>. Segundo Mark Cousins, o sucesso desta comédia dramática deve-se ao facto de Chaplin humanizar a comédia, o que o leva a afirmar que “Chaplin era o Charles Dickens do cinema”<sup>56</sup>, uma vez que, tal como Dickens, Chaplin introduziu nas suas obras a crítica social. A mesma comparação é feita por Peter Ackroyd, que acrescenta o facto de este

---

<sup>52</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 135.

<sup>53</sup> No texto de abertura (*opening titles*) do filme *The Kid* pode-se ler “A picture with a smile – and perhaps, a tear”.

<sup>54</sup> Expressão em inglês para seis bobinas.

<sup>55</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 119.

<sup>56</sup> Episódio 2 - The Hollywood Dream. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de vídeo]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 23:28 – 26:4 min

Na versão original: Chaplin was cinema Charles Dickens.

filme anunciar a emancipação do cinema, visto a partir de então como forma global de arte<sup>57</sup>. Além disso, nesta obra é possível observar-se influências de Griffith na concepção melodramática, e em certos efeitos um pouco ingênuos<sup>58</sup>.



**Figura 4** – Cena do filme *The Kid* de Chaplin com Jackie Coogan no seu colo, envolvendo-o num abraço muito emotivo. Esta é uma das cenas que marca a humanização da comédia.

Fonte: *The Kid* [Registo de video]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1921. (50 min.).

Antes de terminar o acordo com a First National, Chaplin decidiu fazer uma digressão pela Europa. De regresso produziu os três filmes em falta para a First National, sendo estas as suas últimas curtas metragens.

A partir de então, Chaplin vê-se livre para trabalhar exclusivamente com a United Artists. Ao contrário do esperado, o seu primeiro filme produzido para a United Artists, *A Woman of Paris*, 1923, não conta com Chaplin como ator, nem com *Charlot*. O filme narra a história de amor que acaba em tragédia devido a um mal-entendido. O filme não teve o sucesso comercial esperado. Todavia, este filme é uma obra cheia de inovações. Chaplin criou “um estilo invulgarmente realista; a maior parte da ação é descontraída e

---

<sup>57</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 119.

<sup>58</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 255.

informal”<sup>59</sup>, algo que impressionou outros realizadores e “fundou um novo cinema de comportamentos sociais, bem como um novo estilo de representação”<sup>60</sup>.

Em 1925, *Charlot* regressa aos grandes ecrãs no filme *The Gold Rush*, que aborda a “corrida ao ouro” no Alaska, após a sua descoberta em 1896. Nesta comédia é possível observar o realismo, mas ao mesmo tempo cenas ilusórias, como quando *Charlot* se transforma numa galinha. Além disso, ficou marcada pelos efeitos especiais, como a cena em que a cabana vai a cair do penhasco, que distinguem a sua realização técnica em relação às suas obras anteriores<sup>61</sup>. Chaplin afirmou que este era o filme pelo qual gostava de ser lembrado.

O filme seguinte, *The Circus*, foi lançado três anos depois e ficou marcado por tragédias. Esta obra cinematográfica é várias vezes esquecida, porém é considerada por alguns uma verdadeira obra-prima. Este filme, que se passa sempre no mesmo plano, um circo, reconecta *Charlot* às suas origens, encontrando-se dentro do género *slapstick* e contando com sequências de *gags*<sup>62</sup>. Todavia, esta comédia evidencia um novo elemento, a angústia<sup>63</sup>. Para Ackroyd, várias cenas deste filme “são pequenos triunfos da arte cômica, obras-primas que demonstram que a mais hilariante comédia pode brotar das circunstâncias pessoais mais angustiantes”<sup>64</sup>.

No ano anterior, o filme *The Jazz Singer* introduziu algumas cenas com falas e músicas, porém o primeiro filme totalmente falado foi *Lights of New York*, de 1929. Apesar de o cinema ser uma arte muda, desde dos seus primórdios, inventores como Edison, Méliès e Pathé tentavam sonorizar os filmes<sup>65</sup>. Contudo, Chaplin não se rendeu ao som. Para si, o cinema era uma arte essencialmente pantomímica e, por isso,

---

<sup>59</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 137.

<sup>60</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>61</sup> HARNESS, Kyp – *The Art of Charlie Chaplin: A film by film analysis*, p. 127.

<sup>62</sup> IDEM, p. 129 – 135.

<sup>63</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 257.

<sup>64</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 156.

<sup>65</sup> SADOUL, George – *História do Cinema Mundial*, p. 270.

considerava que o som arruinava “a arte mais antiga do mundo [...]. [...] a extraordinária beleza do silêncio”<sup>66</sup>. A verdade é que com o cinema mudo a mensagem de Chaplin era compreendida por todo o mundo.

Fiel ao cinema mudo, lançou, em 1931, a última obra sem qualquer som, o filme *City Lights*. Além da excelente representação de Chaplin e de Virginia Cherril, que tornaram a última cena do filme “o máximo triunfo da sua arte”<sup>67</sup> e “a sua maior realização na poesia cinematográfica”<sup>68</sup>, também o seu enredo o torna uma das melhores criações de Chaplin, uma vez que revela o seu génio “em conceber situações fascinantes que tocam em grandes verdades”<sup>69</sup>.

Por muito tempo Charlot não falou, mas tudo muda no filme *Modern Times*. Neste, Chaplin faz duras críticas à sociedade capitalista do início do século XX. Segundo José-Augusto França, esta obra cinematográfica é pioneira no cinema americano por se afirmar “como um filme de crítica social sem desculpas”<sup>70</sup> Ainda com dificuldade em criar falas para o *vagabundo*, Chaplin decidiu criar uma banda sonora com fins cómicos que acompanhasse o filme<sup>71</sup>. Além disso, recria cenas e *gags* de filmes anteriores.

Nesta obra, ouve-se pela primeira vez a voz de *Charlot* depois de duas décadas de pantomina, porém na realidade não se percebe nada do que este diz. No filme, o *vagabundo* perdeu a letra da música que havia escrito no punho da camisa, por isso, vê-se obrigado a inventar palavras soando algo como: *se bella giu satore je notre so cafore je notre si cavore je la tu la ti la twah la spinash o la bouchon cigaretto Portobello si rakish spaghaletto ti la tu la ti la twah senora pilasina voulez-vous le taximeter? Le zionta*

---

<sup>66</sup> Cit. por ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 157.

<sup>67</sup> IDEM, p. 137.

<sup>68</sup> HARNESS, Kyp – *The Art of Charlie Chaplin: A film by film analysis*, p. 147.

Na versão original: the final scene is his highest achievement in cinematic poetry.

<sup>69</sup> IDEM, ibidem.

Na versão original: at devising evocative situations which touch on great truths.

<sup>70</sup> FRANÇA, José-Augusto – *O essencial sobre Charles Chaplin*, p. 58.

<sup>71</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 175.

*su la seata. Tu la tu la tu la wa*<sup>72</sup>. Na verdade, esta é uma versão criada a partir de uma música francesa intitulada de *Je Cherche Après Titine*, de 1917<sup>73</sup>, em que Chaplin parece misturar sílabas francesas e italianas<sup>74</sup>. Aquando da distribuição deste filme no estrangeiro, Chaplin colocou uma nota informando que “O Sr. Chaplin canta uma música num idioma falso (sem necessidade de traduzir)”<sup>75</sup>.

A data do lançamento deste filme, 1936, marca o desaparecimento do *Charlot* dos ecrãs. A partir de então Chaplin passou a produzir filmes sonoros. O mundo mudou e o cinema era, havia nove anos, sonoro. Ao adaptar-se aos novos tempos, Chaplin pôs fim à sua personagem acarinhada por todos. Iniciava-se uma nova fase, em que Chaplin passou a produzir filmes sonoros e reeditou outros, adicionando banda sonora.

Em 1940, surgiu o primeiro filme falado de Chaplin, *The Great Dictator*, uma sátira ao nazismo e ao fascismo, que além de os ridicularizar, representa a perseguição aos judeus. Três anos antes, Alexander Korda sugeriu a Chaplin que este realizasse um filme baseado numa confusão entre Hitler e Charlot, uma vez que usavam o mesmo bigode e o ator podia interpretar ambos. Um ano depois, Chaplin apercebeu-se que está era uma boa ideia, vendo-a como “uma oportunidade para voltar ao burlesco e à pantomina”<sup>76</sup>. De facto, apesar de sonoro, o filme contém momentos de *slapstick* e de *gags* que se sucedem. Neste filme, Chaplin voltou a criar um idioma falso, desta vez parecido com o alemão. Logo no início do filme, *Hynckel*, interpretado por Chaplin, profere um discurso sem sentido com o apoio de um narrador que passa informações como “His Excellency has just refered to the Jewish people”. Através da interpretação da linguagem e da sua expressividade gestual, utilizada de modo satírico, a mensagem

---

<sup>72</sup> *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

<sup>73</sup> DANIDERFF, Léo – *Je Cherche Après Titine* [Registo sonoro]. S.l.: s.n., 1917.

<sup>74</sup> HARNESS, Kyp – *The Art of Charlie Chaplin: A film by film analysis*, p. 158.

<sup>75</sup> “Nonsense Song from Modern Times (Titine)” [Em linha]. *Charlie Chaplin*. Paris: Roy Export S.A.S., s.d. [consultado a 1 de Agosto de 2022] Disponível em: <<https://www.charliechaplin.com/en/films/6-Modern-Times/articles/114-Nonsense-Song-from-Modern-Times-Titine->>

<sup>76</sup> CHAPLIN, Charles – *My Autobiography*, p. 387.

é perceptível para quem vê o filme. Os críticos reconhecem a beleza de algumas cenas como em que *Hynkel* executa uma dança maravilhosa com um globo terrestre. Contudo, consideram o discurso final um erro artístico<sup>77</sup>. Porventura, os críticos haviam esquecido a conjuntura em que se vivia e qual o público alvo dos filmes de Chaplin. Talvez seja verdade, que um filme não deve terminar “com a repetição pomposa do que são essencialmente sentimentos convencionais”<sup>78</sup>, mas a mensagem de esperança transmitida por este tornou-se intemporal.

O filme que se seguiu foi *Monsieur Verdoux*, em 1947, uma crítica ao sistema capitalista e militar, através de uma narrativa construída com base na vida de um assassino francês. Contudo, não teve o sucesso esperado entre o público e sofreu duros comentários dos críticos. Apesar disso, deve-se reconhecer que a obra possui “momentos de grande teatralidade e o papel de Chaplin dá-lhe oportunidade de fazer comédia sutil e engenhosa”<sup>79</sup>.

Aquando da sua estreia foram realizados protestos contra Chaplin, acusando-o de comunista. Na sua autobiografia, relata que os manifestantes erguiam cartazes onde se lia “Chaplin, the ingrate and communist sympathizer.” e “Send Chaplin to Russia...”<sup>80</sup>. Por fazer duras críticas sociais à sociedade norte-americana e por doar dinheiro ao fundo de defesa para Dalton Trumbo e dos *Dez de Hollywood*, Chaplin foi acusado de simpatizante dos comunistas e, conseqüentemente, vítima do *Macarthismo* e perseguido pelo FBI<sup>81</sup>.

---

<sup>77</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 186.

<sup>78</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>79</sup> IDEM, p. 207.

<sup>80</sup> CHAPLIN, Charles – *My Autobiography*, p. 445.

<sup>81</sup> ANDREWS, Evan – 7 Artists Whose Careers Were Almost Derailed by the Hollywood Blacklist: From an Oscar-winning scriptwriter to a hardboiled detective novelist. [Em linha]. *History*. (11 de julho de 2016). [consultado a 4 de agosto de 2022] Disponível em: <<https://www.history.com/news/7-famous-victims-of-the-hollywood-blacklist>>.

Em 1951, Chaplin produziu o filme *Limelight*, que conta com a participação de Buster Keaton. A narrativa desenrola-se no início do século XX e conta a história de um velho palhaço que salva uma jovem do suicídio. Como em todas as obras de Chaplin após *Charlot*, é possível observar sequências de pantomina, bailado e *gags* de burlesco<sup>82</sup>. Em 1952, após uma viagem ao exterior, vê o seu visto de reentrada nos EUA negado. Chaplin mudou-se para a Europa, indo morar para Corsier-sur-Vevey, na Suíça.



**Figura 5** – Cena do filme *Limelight* que marca o encontro de duas grandes estrelas do filme mudo, Buster Keaton e Charles Chaplin.

Fonte: *Limelight* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1952. (132 min.).

Os últimos dois filmes de Chaplin foram produzidos em Londres, *A King in New York*, em 1957, e *A Countess from Hong Kong*, em 1966. No filme *A King in New York*, Chaplin é um rei destronado que parte para Nova Iorque onde é vítima de um Comité anticomunista e do FBI, uma clara referência ao *Macarthismo*. Através deste, Chaplin faz críticas mordazes à América, através de excelentes *gags* quer “à custa do pobre rei ou à custa do próprio *american way of life* posto em xeque e em caricatura”<sup>83</sup>. O último filme foi estrelado por Sophia Loren e Marlon Brando, e Chaplin fez uma pequena atuação no papel de mordomo, sendo esta a sua última aparição nas telas.

---

<sup>82</sup> FRANÇA, José-Augusto – *O essencial sobre Charles Chaplin*, p. 88.

<sup>83</sup> IDEM, p.94.



**Figura 6** – Cena do filme *A King in New York* que retrata a cena do tribunal na qual Chaplin satiriza a sociedade americana e o Macarthismo.

Fonte: *A King in New York* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Londres: Charles Chaplin, 1957. (100 min.).

A sua saúde começou lentamente a declinar no final da década de 1960 mais propriamente após a conclusão do filme. Em 1972, Charles Chaplin voltou aos Estados Unidos para receber o Prémio Especial da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas. Por volta de 1977, já tinha dificuldade em falar e movimentar. Chaplin morreu durante o sono aos 88 anos de idade no dia de Natal de 1977 em Corsier-sur-Vevey, na Suíça<sup>84</sup>.

Ao longo da sua carreira produziu 81 filmes de longa e curta-metragem. Chaplin ficou conhecido pela sua versatilidade nas artes, tendo desempenhado cargos como diretor, produtor, financiador, argumentista, músico, realizador, maestro e ator. Com a introdução do som, compôs alguns dos temas musicais inesquecíveis para os seus filmes como *Smile*, do filme *Modern Times*.

Pela mesma altura em que o cinema perdia um dos seus maiores génios, a História começou a reconhecer as potencialidades desta forma de arte. Nos anos 70 do século XX, historiadores como Marc Ferro, da Nova História, reconhecem o cinema como uma fonte para a construção do conhecimento histórico. Como veremos no próximo subcapítulo, os historiadores desta geração defendiam que o filme é um produto da

---

<sup>84</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*, p. 227 - 234.

sociedade. Portanto, ao analisar uma obra cinematográfica, é possível compreender a conjuntura social, política e até mesmo económica desse tempo<sup>85</sup>.

Não há cinema sem Chaplin. Os seus filmes marcaram e marcam gerações de espectadores, mas também de cineastas. Tal foi o seu papel no cinema que, nos dias de hoje, é-nos possível observar referências ao seu trabalho em obras cinematográficas como *Joker* de Todd Philips na qual podemos ver desde técnicas como a exploração de *gags* à crítica social subjacente à narrativa fílmica. Os seus filmes continuam a permitir que o espectador experiencie demasiados sentimentos, num só filme Chaplin faz nos rir e chorar. Quem o conhece e estuda acaba por se apaixonar pela sua arte. Através do humor e do riso, Chaplin deixou importantes mensagens sobre o seu mundo aos seus contemporâneos e aos que se seguiram. Tal como Chaplin, o humor também não tem idade nem pátria<sup>86</sup>.

## 1.2. A utilização do filme como fonte histórica

Nos dias de hoje ninguém nega a importância do cinema para a compreensão da História, mas nem sempre foi assim. Durante um bom tempo, o cinema como fonte foi ignorado pelos historiadores. Todavia, a partir dos anos 70 do século XX, a historiografia passou a considerar o cinema uma fonte para o estudo da História.

O historiador Marc Ferro foi um dos percussores da visão do cinema como fonte. Foi após a visualização de arquivos fílmicos sobre a 1.ª Guerra Mundial que este percebeu que “continham informações distintas das que se conheciam através de documentos escritos”<sup>87</sup>. Assim, iniciou uma série de estudos, dos quais se destaca o

---

<sup>85</sup> FERREIRA, Letícia Schneider – O cinema como fonte da história: elementos para discussão. *MÉTIS: história & cultura*. [Em linha]. Vol. 8, n.º 15 (2009), p. 185-200. [Consultado a 22 de setembro de 2022] Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19676347-O-cinema-como-fonte-da-historia-elementos-para-discussao.html>>.

<sup>86</sup> Da mesma forma que Chaplin afirmava ser cidadão do mundo e não de uma nação, George Minois afirmava que o humor não tem identidade única.

<sup>87</sup> SCHVARZMAN, Sheila – Marc Ferro, cinema, história e cinejornais: Histoire parallèle e a emergência do discurso do outro. *ArtCultura*, [Em linha]. Vol. 15, nº. 26 (2013), p. 187-203. [Consultado a de 22 setembro de 2022]. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&escr=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj01->

artigo *Le film, une contre-analyse de la société?*. Neste, Ferro procurou relacionar o Cinema e a História, refletir sobre esta problemática e reconhecer a dificuldade do historiador em considerar o cinema uma fonte fidedigna, por a sua linguagem revelar-se “ininteligível e, [...] de interpretação incerta”<sup>88</sup>.

Segundo Pierre Sorlin (citado por Tiago Reigada), a maioria dos historiadores considera que “a imagem não faz mais senão reforçar uma ideia que já se tinha”<sup>89</sup>. Independentemente de estática ou em movimento, a imagem acaba por ser utilizada como uma mera ilustração. De facto, existia uma incapacidade dos historiadores em interpretar uma imagem da mesma forma que interpretam uma fonte textual<sup>90</sup>. Tal como um romance ou uma peça de teatro, o filme “não tem por função, [...], prestar testemunho”<sup>91</sup>, uma vez que se trata de um espetáculo encenado. O cinema torna-se uma fonte de difícil interpretação devido à “sensação de veracidade e o efeito de realidade”<sup>92</sup> que este transmite. Segundo Peter Burke, o filme acaba por transmitir uma sensação ilusória, dado que o diretor “está preocupado não somente com o que aconteceu realmente, mas também em contar uma história que tenha forma artística e que possa mobilizar os sentidos de muitos espectadores”<sup>93</sup>. No fundo, e tal como Mark Cousins refere no documentário *The Story of Film: an Odissey*, o diretor encena uma mentira para contar ao espectador a verdade e é isso mesmo a cinematografia: “a arte de nos fazer sentir que estamos lá”<sup>94</sup>. Além disso, o cinema também permite a empatia pelo outro.

---

T2tKn6AhXohPOHHcfPBHEQFnoECAOQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F8344302.pdf&usg=AOvVaw2h104Q1JLvtYUC5mseIV0->. p. 188.

<sup>88</sup> FERRO, Marc – *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 79.

<sup>89</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*. p.34.

<sup>90</sup> IDEM. p. 33.

<sup>91</sup> GARDIES, René (org.) – *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Texto e Grafia, 2015. p. 115

<sup>92</sup> CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O Cinema como recurso de aprendizagem em História*, p. 25.

<sup>93</sup> BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004. p. 200.

<sup>94</sup> Episódio 1 – Birth of the Cinema. In *The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.). 2:25 – 2:28 min.  
Na versão original: The art of making us feel were there.

A sensação de realidade é-nos transmitida pela câmara que, segundo Marc Ferro, “(...) revela o seu [da sociedade] funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável de se mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos”<sup>95</sup>. No mesmo texto, expõe ainda que o historiador deve “Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las”<sup>96</sup>. A noção de que o filme representa a sociedade da época em que é produzido é também defendida por Pierre Sorlin que sugere os filmes como “instrumentos que a sociedade dispõe para se pôr em cena, para se mostrar”<sup>97</sup>. Esta opinião é também partilhada por Cristiane Nova que, indo ao encontro de Marc Ferro, refere que o filme representa a sociedade que o produziu e, por isso, é uma “fonte documental para a ciência histórica por excelência”, acrescentando que “nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época”<sup>98</sup>. Aliás, Pierre Sorlin, na obra *European cinemas, European societies*, indica “a existência de uma relação estreita entre um grupo social e os filmes produzidos”<sup>99</sup>.

Portanto, o historiador deve ser capaz de assumir o filme como fonte documental, como um veículo que informa sobre as ideologias, os costumes e as mentalidades coletivas do tempo em que foi produzido. Todavia, deve distinguir a realidade da ficção. Além disso, relembremos que a leitura do filme pode variar consoante a sociedade que o assiste. Isto é, a mensagem de um filme produzido na década de 30 do século XX pode não ser apreendida da mesma forma tendo em conta que “de testemunhos, passam a ser «monumentos de memória» e a sua avaliação

---

<sup>95</sup> FERRO, Marc – *Cinema e História*, p. 86.

<sup>96</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>97</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 35.

<sup>98</sup> NOVA, Cristiane – O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*. [Em linha]. Vol. 2, n.º 3 (1996), p. 217-234. [Consultado a 14 de julho de 2022]. Disponível em: < <https://1ecc43507c.clvaw-cdnwnd.com/2eb9931fb1b91b0a57f266bbd5bd443a/200001114-e1cffe2c0f/Artigo%20cristiane%20nova%20O%20cinema%20e%20o%20conhecimento%20da%20história.pdf>>. p. 219.

<sup>99</sup> GARDIES, René (org.) – *Compreender o cinema e as imagens*, p. 116.

histórica está fortemente dependente do período em que se situa o autor da análise fílmica”<sup>100</sup>.

Como podemos constatar, as fontes fílmicas revelam-se fundamentais para a compreensão dos padrões de comportamento e mentalidades, uma vez que, fornecem informações sobre a época em que foi produzido. Aliás, para José d’Assunção Barros, o cinema “pode ser considerado nos dias de hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico”<sup>101</sup>. A partir da década de 1970, o filme passou a ser reconhecido como um testemunho da sociedade que o produziu, com informações importantes para a compreensão do passado.

Para Cristiane Nova existe um tipo de filme que possui maior importância por ter como temática um facto histórico e que esta designa por “filme histórico”. Estes podem ser estudados de duas formas “como testemunhos da época na qual foram produzidos” e “como representações do passado”<sup>102</sup>. Consequentemente, o filme pode ser utilizado como um documento primário e como documento secundário. O primeiro por analisar aspetos relativos à época em que foi produzido e o segundo pelo modo como representa o passado.

Sobre esta diferenciação entre documentos primários e secundários, também Ferro se pronunciou. O historiador francês definiu duas vias de leitura do cinema para o historiador: a leitura histórica do filme que “corresponde à leitura do filme à luz do período em que foi produzido” e a leitura cinematográfica da história, isto é, “enquanto discurso sobre o passado”<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> GARDIES, René (org.) – *Compreender o cinema e as imagens*, p. 117.

<sup>101</sup> BARROS, José d’Assunção – Cinema e história: as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. *Ler História* [Em linha], n.º 52 (2007), p. 127-159. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>>. p. 127.

<sup>102</sup> NOVA, Cristiane – O cinema e o conhecimento da história, p. 218.

<sup>103</sup> IDEM, *ibidem*.

No mesmo sentido, José d'Assunção Barros considera o filme histórico aquele que procura “representar ou estetizar eventos ou processos históricos conhecidos”<sup>104</sup>. Porém, destaca outras duas formas de representação histórica cinematográfica, os filmes de ambientação histórica, com “enredos criados livremente sobre um contexto histórico”<sup>105</sup>, e os documentários históricos que tratam de “trabalhos de representação historiográfica”<sup>106</sup>. O autor conclui que estas três categorias fílmicas acabam por corresponder, no caso da literatura, “ao romance histórico propriamente dito, à obra de ficção com ambientação histórica, e às próprias representações historiográficas produzidas pelos historiadores”<sup>107</sup>. À semelhança da literatura, também o cinema possui vários géneros e, apesar de distinguir estas três categorias, considera que qualquer obra cinematográfica, independentemente do género, deve ser considerada pelo historiador uma fonte histórica significativa “para o estudo das sociedades que produzem filmes, o que inclui todos os géneros fílmicos possíveis”<sup>108</sup>. Portanto, o cinema é um “produto da história”, o que o torna numa fonte fundamental para o estudo da sociedade que o produziu.

Enquanto José d'Assunção Barros defende três modalidades na relação cinema e representação histórica, Tiago Reigada, na obra *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da História*, inclui na mesma categoria, de filme histórico, todos os filmes que retratam factos verídicos, mas que as personagens podem ser reais ou ficcionais. O autor define filme histórico como:

o conjunto de filmes ficcionais cuja ação se desenrola no passado e reencena um período histórico, onde os acontecimentos retratados têm como base fatos verídicos e a suas personagens nele representadas podem ser reais ou

---

<sup>104</sup> BARROS, José d'Assunção – Cinema e história: as funções do cinema como agente, fonte e representação da história, p. 128.

<sup>105</sup> IDEM, ibidem.

<sup>106</sup> IDEM, ibidem.

<sup>107</sup> IDEM, p. 129.

<sup>108</sup> IDEM, p. 135.

ficcionais ou até uma mistura das duas sendo que o objetivo declarado destes filmes é proporcionar uma visão sobre a história<sup>109</sup>.

Através destas análises, podemos concluir que o filme histórico é o género que mais se aproxima da escrita historiográfica. Neste sentido, alguns historiadores, entre os quais Ferro, questionaram se existe uma escrita fílmica da História. Para Ferro, não existe, uma vez que os cineastas incorporaram uma ideologia nacional ou esquerdista, sendo o produto final “uma transcrição fílmica de uma visão da História que foi concebida por outros”<sup>110</sup>. Do mesmo modo, Pierre Sorlin defende que “todos os filmes históricos são ficcionais (...) mesmo que se baseiem em factos reais reconstroem de forma puramente imaginária grande parte daquilo que mostram”<sup>111</sup>. Todavia, não descarta a hipótese de existir uma escrita fílmica da História ao afirmar que este tipo de filme “é uma dissertação acerca da História que não questiona o sujeito – é aqui que difere do trabalho do historiador – mas que estabelece relações entre factos e oferece um ponto de vista mais ou menos superficial sobre eles”<sup>112</sup>. Aos poucos, o filme histórico começa a ser considerado uma forma de “ver o passado”. Robert Rosenstone aproxima-se desta ideia ao admitir que “os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado”<sup>113</sup>. Ao contrário do cinema como fonte documental, o filme histórico apresenta uma outra visão sobre a História, “uma nova forma de pensamento histórico” tendo em consideração que “o pensamento histórico visual do passado, a metáfora e a simbologia podem se tornar muito mais importantes do que o acúmulo de dados ou a criação de um argumento lógico”<sup>114</sup>.

---

<sup>109</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 42.

<sup>110</sup> Cit. por REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*. p. 42.

<sup>111</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>112</sup> IDEM, p. 43.

<sup>113</sup> ROSENSTONE, Robert – *A História nos Filmes, os filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 18.

<sup>114</sup> IDEM, p. 238.

Recentemente, o historiador brasileiro Marcos Napolitano concluiu que existem três formas de relação entre História e Cinema:

o cinema na História; a história no cinema e a História do cinema. [...]. O cinema na História é o cinema visto como fonte primária [...]; a história no cinema é o cinema abordado como produtor de discurso histórico e como intérprete do passado; a História do cinema enfatiza o estudo dos avanços técnicos, da linguagem cinematográfica e condições sociais de produção e recepção de filmes [...]<sup>115</sup>.

Em suma, a utilização de fontes fílmicas para o estudo da História é algo consagrado. Através deste tipo de fonte, o historiador consegue analisar os padrões e mentalidades da sociedade que o produziu. Qualquer género de filme é passível de ser utilizado pelo historiador para compreender a sociedade que o produziu. Todavia, vários autores destacam o “filme histórico” como aquele que melhor reflete o período em que foi produzido, como também os acontecimentos que pretende retratar. Apesar de alguns autores questionarem a possibilidade deste género criar uma visão da História influenciada pela ideologia dos cineastas, pode-se considerar que este utiliza a História de forma subjetiva, utilizando imagens, ficção e dramatização, e apelando aos sentimentos do espectador.

### **1.3. A utilização do cinema em sala de aula (recurso didático, vantagens e desvantagens)**

O cinema ganhou espaço na sala de aula e passou a desempenhar um papel importante no contexto educativo. O filme revelou-se um dos principais transmissores de História para a população em geral, especialmente se comparado aos livros de História, algo que David Griffith previu no início do século XX ao afirmar que “Chegará um momento em que às crianças nas escolas se lhes ensinará tudo através de filmes.

---

<sup>115</sup> Cit. por RIBEIRO, Cláudia; ALVES, Luís Alberto – “Uso do Cinema na didática da História”. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014. p. 149.

Nunca mais se verão obrigadas a ler livros de história”<sup>116</sup> Neste sentido, Rosenstone alertou que os historiadores devem “admitir que vivemos num mundo moldado, mesmo em sua consciência histórica, pelas mídias visuais e investigar exatamente como os filmes trabalham para criar um mundo histórico”<sup>117</sup>.

Deste modo, desde do século passado, os meios de comunicação audiovisuais, sobretudo a televisão e o cinema, revelaram-se um importante veículo que “possibilita o acesso à informação, eliminando uma grande barreira que se opõe à comunicação”<sup>118</sup>. Nesse sentido, Garcia e Ruíz afirmam que a sua utilização didática se generalizou<sup>119</sup>.

Como é evidente, não se pretende aqui descurar a utilização dos livros de história, indispensáveis para o estudo. Contudo, tal como Jorge Nóvoa afirma, o filme pode motivar os alunos, levando-os a aprofundar as suas leituras, já que é mais fácil fazê-los “deleitar-se com imagens em movimento”<sup>120</sup>.

O cinema é antes de tudo uma forma cultural, um divertimento das massas. Todavia, tal não retira a sua potencialidade didática. Aliás, Luís Alves refere que “aprender e divertir não são verbos incompatíveis”<sup>121</sup>. Sendo o cinema um produto cultural, cabe ao professor preparar os alunos “para serem consumidores ativos e

---

<sup>116</sup> Cit. por REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 53.

<sup>117</sup> ROSENSTONE, Robert – *A História nos Filmes, os filmes na História*. p. 18.

<sup>118</sup> Cit. por GARCIA, Álvaro Pérez; RUÍZ, Daniel Muñoz – “Análisis didáctico de narrativa audiovisual”. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014. p.111.

Na versão original: “Lo audiovisual posibilita el acceso a la información, eliminando con ella una gran barrera que se opone a la comunicación

<sup>119</sup> GARCIA, Álvaro Pérez; RUÍZ, Daniel Muñoz – “Análisis didáctico de narrativa audiovisual”, p.111.

<sup>120</sup> NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. *O Olho da História*. [Em linha] n.º 1 (1995). [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://www.cinedebateuneb.org/livros-artigos-teses/artigos/cinema-ensino-e-pesquisa/>>. p. 6

<sup>121</sup> ALVES, Luís Alberto – “Contextualização histórica e prospetiva do projeto.” In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014. p.227.

críticos dos bens culturais que vão ter à sua disposição na sua cidadania ativa”<sup>122</sup>. Nesse sentido, Cláudia Ribeiro e Luís Alves referem que ao ensinar a partir do cinema deve-se

desafiar o olhar do sujeito, estimular as suas percepções com a imagem em movimento; acordar o seu olhar analítico, na medida em que ele perceba que o que vê é uma construção – entre muitas possíveis – de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça sempre um cenário subjetivo<sup>123</sup>.

Segundo John O’Connor, citado por Tiago Reigada, “o filme cumpre a sua função [didática] porque consegue apresentar informação complexa e transportar os alunos por entre o espaço e o tempo, de tal forma que eventos passados e lugares longínquos parecem mais realistas e relevantes”<sup>124</sup>. A verdade é que, e indo ao encontro de Paul Weinstein, a utilização de filmes em sala de aula é, tanto para os alunos como para os professores, um divertimento<sup>125</sup>.

A utilização do cinema pelo professor de História como veículo de informação parece consensual entre os vários autores. Segundo José d’Assunção Barros, os professores de História “podem utilizar o Cinema para difundir o saber histórico e historiográfico de uma determinada maneira”<sup>126</sup>. Contudo, há que alertar que a imagem em movimento é difícil de analisar e que os alunos tomam aquilo que veem como verdade por não terem desenvolvido capacidades de literacia visual<sup>127</sup>.

Ao aceitarmos o filme como uma fonte primária, a relação entre o cinema e a didática da História vê-se facilitada, uma vez que, segundo O’Connor, “é da competência

---

<sup>122</sup> RIBEIRO, Cláudia; ALVES, Luís Alberto – “Uso do Cinema na didática da História”, p. 149.

<sup>123</sup> IDEM, p. 167.

<sup>124</sup> Cit. por REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 57.

<sup>125</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 56.

<sup>126</sup> BARROS, José d’Assunção – *Cinema e história: as funções do cinema como agente, fonte e representação da história*, p. 130.

<sup>127</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 54.

da História o trabalho com fontes e, por essa razão, não há lugar mais apropriado para aprender a lidar com vários tipos de informação do que a aula de História”<sup>128</sup>. Assim, o autor considera que no filme também se devem “explorar questões como o conteúdo, a produção e a receção do documento”<sup>129</sup>. Neste sentido, os alunos devem aprender a retirar a informação mais relevante presente no filme. Deste modo, os alunos entenderiam a relação entre o meio e a mensagem produzida e compreender “se há ou não influências notórias no filme e se, porventura, essas influências serviram para limitar a informação transmitida”<sup>130</sup>. Contudo, O’Connor deixa de lado a verificação da existência de erros históricos no filme, já que considera mais importante que os professores alertem para a manipulação e para a trivialização dos temas históricos.

Tal como na literatura, é impossível as obras cinematográficas representarem a realidade e a verdade histórica. Mesmo assim, Ron Briley explica que “mais do que cobrir toda a informação histórica do filme, o importante é que os alunos aprendam a pensar e indagar minuciosamente os aspetos de uma determinada temática, tal como fazem os historiadores”<sup>131</sup>. Na mesma linha, Enrique Sánchez sumariza que a utilização do cinema na sala de aula “permite apresentar estratégias aos alunos que podem ir desde a *perceção global*, passando pela *análise* e a *síntese*, até à criação de algo distinto, a verdadeira *síntese criativa*”<sup>132</sup>.

A função didática do filme sobre História relaciona-se com a investigação histórica, tendo em consideração que “a análise fílmica dá ao aluno a possibilidade de

---

<sup>128</sup> Cit. por REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 57.

<sup>129</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>130</sup> IDEM, p. 58.

<sup>131</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>132</sup> IDEM, *ibidem*.

construir o conhecimento histórico através do questionamento, avaliação e comparação de diferentes interpretações do passado”<sup>133</sup>.

No caso do filme histórico, este pode ser utilizado como fonte secundária, podendo revelar-se um vantajoso instrumento didático para o professor de História devido ao seu carácter motivacional, uma vez que “estes são os filmes que passam nas salas de cinema, no circuito comercial a que os alunos têm acesso”<sup>134</sup>.

Quanto à sua análise, o filme histórico dispõe de várias abordagens. A hipótese indicada por O’Connor também pode ser aplicada ao filme histórico. Além desta, Scott Metzger sugere uma análise pedagógica orientada para os duplos contrastes, sendo estes “a cobertura do contexto/representação do período: facto, ficção; a construção histórica/construção social: construção do passado e das pessoas que nele intervêm; a empatia/resposta moral: reação ao passado”<sup>135</sup>. Segundo Reigada, ambos se complementam já que

[s]e por um lado podemos fazer do filme um valioso instrumento de trabalho na pesquisa e no tratamento da informação histórica (John O’Connor), por outro lado, a proposta de Scott Metzger vai ao encontro de um tipo de trabalho que privilegia a compreensão histórica no domínio da especialidade, temporalidade e contexto, dada a sua propensão para a análise do filme sob o ponto de vista histórico, quer quanto ao tempo e espaço que recria, quer quanto à interpretação histórica que autoriza<sup>136</sup>.

Tendo em consideração que não existe uma fórmula universal sobre a utilização do cinema na sala de aula, cabe ao professor avaliar a melhor maneira de utilizar este recurso para proporcionar uma aprendizagem significativa. Assim, o docente poderá ter

---

<sup>133</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 58.

<sup>134</sup> IDEM, p. 59.

<sup>135</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>136</sup> IDEM, p. 60.

em conta as sugestões de John O'Connor e de Jorge Nóvoa. Estes sugerem que o professor

esteja bem preparado, na medida em que planifica previamente a aula, selecionando e visualizando o filme com antecedência, procurando retirar dele as informações que lhe permitam orientar os(as) alunos(as), assim como efetuando pesquisas sobre o realizador e condições de produção do filme<sup>137</sup>.

Do mesmo modo, também Mary Lankford propõe uma metodologia para a utilização didática do filme. A investigadora sugere um guião com três momentos essenciais que procurem desenvolver objetivos históricos específicos; a pré-visualização do filme, a visualização e a avaliação. No primeiro, o professor deve “introduzi-lo aos alunos, explicar o objetivo da sua visualização, relacionar o filme com o conhecimento anterior, fazer a despistagem de vocabulário, clarificar a terminologia própria do cinema, ler críticas do filme e discutir o contexto de produção do filme”<sup>138</sup>. Em seguida, o aluno visualiza o filme, podendo tirar notas ou então responder a questões levantadas pelo professor. Por fim, o docente deve “promover o debate e a discussão do filme, podendo ainda fazer um teste, uma ficha de trabalho, ou até optar por pedir a redação de uma crítica ao filme”<sup>139</sup>.

Apesar de a maioria dos investigadores defenderem, de uma maneira mais ou menos rígida, que o professor obedeça a um guião, Marcos Napolitano apresenta outro ponto de vista. Para o investigador, o professor não é obrigado a

obedecer a um guião rígido nem à delimitação rigorosa de objetivos e tarefas decorrentes da sua visualização. Para este investigador, o filme poderá ser utilizado quer como fonte principal, quer como texto-gerador. Assim, o filme como fonte é analisado à luz do argumento; apesar de o filme se incorporar no currículo escolar, é ele que orienta a abordagem às diversas questões

---

<sup>137</sup> CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O Cinema como recurso de aprendizagem em História*, p. 29.

<sup>138</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 64.

<sup>139</sup> IDEM, *ibidem*.

suscitadas; através deste método desenvolve-se no aluno competências de sentido crítico e abertura à diversidade cultural. Por outro lado, ao analisar o filme como texto-gerador, a discussão é determinada pelas problemáticas levantadas pelo filme (sejam elas históricas, ideológicas ou existenciais) isto é, este tipo de abordagem é aconselhável a turmas com maior dificuldade em trabalhar com linguagem cinematográfica<sup>140</sup>.

Podemos concluir que, independentemente da metodologia utilizada, o professor desempenha um importante papel na utilização da sétima arte na sala de aula. Além disso, é consensual entre os demais a potencialidade do filme, quer como fonte primária, quer como secundária, no processo de ensino-aprendizagem. Ao trazer o cinema para a sala de aula, o docente promove a multiplicidade de fontes e, conseqüentemente, de interpretações.

Apesar de reconhecidas as vantagens didáticas do filme, um grupo de investigadores norte-americanos procurou perceber as vantagens da utilização de filmes históricos na aquisição de conhecimento histórico relevante. Estes concluíram que a sua utilização, em sala de aula, tem aspetos positivos e negativos. Constataram que a utilização dos filmes históricos melhora a retenção da informação sobre a temática por parte dos alunos, serve como motivação para a leitura de textos relacionados com os conteúdos, facilita a retenção de conhecimentos e promove a dupla codificação (teoria de Allan Paivio). Neste mesmo estudo, concluiu-se que os alunos

lembravam-se melhor da informação veiculada pelo filme – ainda que falsa – do que da informação fornecida pelo texto. Contudo, a existência de um aviso prévio que alertasse especificamente para um determinado erro histórico do filme, reduziu drasticamente a representação falsa dos aspetos ficcionais do filme, aumentando a fidedignidade histórica daquilo que se lembravam. Foi ainda interessante constatar que, apesar de os participantes saberem da falsidade de trechos de informação transmitida pelo filme, eles

---

<sup>140</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 65.

ainda se lembravam dessa informação, embora a tenham estabelecida como incorreta<sup>141</sup>.

Portanto, apesar desta desvantagem, se bem aplicado pelo professor, o filme histórico pode permitir, segundo Joana Cardoso, que os alunos aprendam “a lidar com erros, anacronismos ou intencionalidades decorrentes da época”<sup>142</sup>.

Além disso, o filme “pode espoletar nos alunos um interesse renovado por outros tipos de fontes que completem, validem ou, por outro lado, contrariem a hipótese transmitida pelo filme”<sup>143</sup>. O filme tem a capacidade de despertar nos alunos curiosidade e interesse pela História.

Todavia, a utilização do cinema traz algumas desvantagens. Tiago Reigada aponta para o tempo despendido pelo professor na sua preparação e na sua rentabilização, tendo em conta que a análise de um filme em sala de aula exige o gasto de muito tempo letivo. Esta é uma dificuldade, sobretudo no 3.º ciclo do Ensino Básico, em que o desajuste entre tempos letivos e dimensão do currículo da disciplina levam a que o professor de História opte por trabalhar recursos menos demorados. Outro ponto negativo, referido por Ana Pires num relatório sobre a utilização deste recurso na aula de língua estrangeira, é o facto de algumas salas de aulas não se encontrarem preparadas para a visualização dos filmes, podendo apresentar problemas técnicos. Ana Pires alerta, também, para a importância de preparar devidamente as atividades, tendo

---

<sup>141</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 68.

<sup>142</sup> CARDOSO, Joana Filipa Alves – *O cinema na aula de História: a ficção como recurso* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. [Em linha]. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZk8K0wqn6AhXoivOHHYuNBfEQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F116801%2F2%2F299346.pdf&usg=AOvVaw3OG0fMci81w\\_jpQmzCUGuc](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZk8K0wqn6AhXoivOHHYuNBfEQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F116801%2F2%2F299346.pdf&usg=AOvVaw3OG0fMci81w_jpQmzCUGuc)>. p. 33.

<sup>143</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, p. 68.

em conta o nível de dificuldade dos alunos, visto que o seu fracasso pode resultar na indiferença perante este recurso<sup>144</sup>.

Podemos concluir que, apesar das suas desvantagens, estudos anteriores demonstram o potencial dos recursos audiovisuais na sala de aula. O cinema é um produto cultural, uma forma de arte e, também uma fonte histórica que nos informa sobre a sociedade que o produziu. Sobre a sua utilização didática, não há uma receita mágica. Como se pode constatar anteriormente, há várias possibilidades, mas, seja qual for, o professor tem um papel importante para o sucesso deste recurso na sala de aula.

#### **1.4. O lugar do cinema na sala de aula**

Terminamos o subcapítulo anterior mencionando a importância do professor para ditar o sucesso da utilização do cinema na sala de aula. Contudo, a utilização deste recurso didático não depende apenas da ação individual do professor, mas também de um conjunto de documentos normativos que regulam o ensino da História.

Atualmente, encontra-se em vigor o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), que reorganizou o sistema educativo, e as *Aprendizagens Essenciais* (2018), que se baseiam no primeiro e pretendem orientar o ensino de cada disciplina.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* prevê uma série de princípios, competências e valores. Os princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. Já as competências e valores permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. Apesar de não se cingir a uma só disciplina, é possível

---

<sup>144</sup> PIRES, Ana Cristina Antunes – *O cinema na sala de aula: Contributos sobre a utilização do cinema na aula de língua estrangeira (Espanhol)* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwid4Jvan6AhXqRPEDHXDvBVkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fen%2Fpub\\_geral.show\\_file%3Fpi\\_doc\\_id%3D29814&usg=AOvVaw0qyw6TN3sznxaA9Q8da9GD](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwid4Jvan6AhXqRPEDHXDvBVkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fen%2Fpub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D29814&usg=AOvVaw0qyw6TN3sznxaA9Q8da9GD)> p. 12 – 13.

encontrar neste documento algumas referências quanto à utilização do cinema em sala de aula. Segundo o *Perfil dos Alunos*, o docente deve “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação”<sup>145</sup>. Se tivermos em consideração que o cinema, além de uma fonte cultural e artística, é também uma fonte de informação, podemos o assumir como um instrumento potenciador para o desenvolvimento de competências como<sup>146</sup>:

- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- transformar a informação em conhecimento;
- desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.
- 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;
- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades;

A reforma de 2018 estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, com a intenção de todos os alunos adquirirem os conhecimentos e desenvolverem as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as

---

<sup>145</sup> ME/DGE – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2017. p. 31.

<sup>146</sup> IDEM, p. 21 – 30.

competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. No caso da História e das competências próprias do conhecimento histórico, destaca-se uma competência que indica que os alunos devem ser capazes de analisar obras cinematográficas:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado.
- Sendo o cinema uma fonte histórica, insere-se no conjunto de fontes diversas a utilizar em sala de aula. Porém, esta não é a única competência que podemos associar à utilização do filme como recurso didático. No mesmo documento, é referida uma outra competência relacionada com o cinema enquanto forma de arte:
- Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos.
- Neste sentido, e tendo em conta as competências referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o docente de História pode utilizar a Sétima Arte enquanto transmissor de informação sobre as características da sociedade que o produziu.

No mesmo ano, o Conselho da Europa produziu um documento no qual estabeleceu princípios e linhas orientadoras para “promover o conhecimento especializado e as aptidões necessárias para que o ensino da História desempenhe devidamente esse papel”<sup>147</sup>.

Se, à semelhança de Tiago Reigada, considerarmos o cinema uma nova tecnologia, podemos afirmar que, segundo este documento, a utilização de obras cinematográficas pode ser benéfica para os alunos. Isto porque, no que diz respeito à formação de professores, refere que, atendendo à era em que vivemos, os professores devem possuir “os conhecimentos, a disponibilidade e os recursos necessários”<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> COE – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018. p. 5.

<sup>148</sup> IDEM, p. 8.

exigindo “um apoio suficiente por parte dos decisores políticos e um desenvolvimento profissional adequado dos professores”<sup>149</sup>

No caso da utilização do cinema na sala de aula de História, é possível relacionar com três princípios e linhas orientadoras: desenvolver planos curriculares flexíveis e pedagogias interativas que reconheçam diferenças culturais, refletir sobre o modo como as atividades de indivíduos e grupos de pessoas comuns moldaram a história das sociedades, disponibilizar ferramentas para analisar fontes históricas e combater a propaganda manipuladora.

O primeiro princípio, “desenvolver planos curriculares flexíveis e pedagogias interativas que reconheçam diferenças culturais”<sup>150</sup>, defende que os professores “devem selecionar recursos a partir de um conjunto de fontes, abrangente e inclusivo, para evitar o domínio cultural, os estereótipos e a discriminação”<sup>151</sup>. Nesse sentido, o docente deve procurar desenvolver competências com a valorização da diversidade cultural, da dignidade humana e dos direitos humanos, conhecimento e compreensão do mundo e empatia. Como temos vindo a estudar, além de difundir as características de determinada sociedade, permite criar empatia com o outro. Assim, podemos afirmar que a utilização deste recurso permite o desenvolvimento deste princípio.

Outro princípio que podemos relacionar com o cinema é “refletir sobre o modo como as atividades de indivíduos e grupos de pessoas comuns moldaram a história das sociedades”<sup>152</sup>. Como referimos no parágrafo anterior, o filme como representação da sociedade que o produziu permite compreender como as pessoas se comportavam e interagem. Ao utilizar obras cinematográficas, mesmo ficcionais, como *The Great Dictator*, de Chaplin, o aluno além da perceção sobre de que forma este individuo, que produziu o filme, via os acontecimentos que marcaram a História do mundo, era capaz

---

<sup>149</sup> COE – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*, p. 8.

<sup>150</sup> IDEM, p. 11.

<sup>151</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>152</sup> IDEM, p. 15.

de desenvolver empatia por uma personagem vítima de perseguição por ser judeu. Assim, acabaria por desenvolver as mesmas competências referidas no parágrafo anterior.

Por fim, temos um princípio que se refere à disponibilização de ferramentas de análise contra mecanismos de manipulação, de modo a desenvolver o pensamento crítico. Por conseguinte, o documento defende que uma “maior acessibilidade a fontes visuais, reforça a necessidade de os alunos serem capazes de ler criticamente uma fotografia, um documentário ou uma transmissão de vídeo, e de distinguir entre os testemunhos ‘perspicazes’ e ‘disparatados’ apresentados pela fonte – o que a(s) imagem mostra e qual a mensagem que o seu autor deseja transmitir”<sup>153</sup>.

Além dos documentos curriculares acima referidos, existe também o *Plano Nacional de Cinema*, criado em 2013 e revisto este ano (2022). Este é uma iniciativa conjunta das áreas governativas da Cultura e da Educação, conforme o Despacho n.º 65/2022, e operacionalizado por uma equipa de trabalho que integra elementos da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema (CP-MC), do Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e da Direção-Geral da Educação (DGE).

Este plano tem como objetivo “promover o cinema português e o setor do audiovisual como áreas estratégicas da cultura e da economia nacional”<sup>154</sup>. O documento reconhece as potencialidades desta forma artística para explorar temas como cidadania, democracia e diversidade, bem como o facto de este permitir desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação, a criatividade e a motivação, e a confiança das crianças e dos jovens<sup>155</sup>.

Tendo em consideração o *Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória*, o *Plano Nacional de Cinema* tem como objetivos a literacia cinematográfica –

---

<sup>153</sup> COE – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. p. 20.

<sup>154</sup> Despacho n.º 65/2022 de 5 de janeiro de 2022. *Diário da República n.º 3, 2.ª série*. Lisboa: Gabinetes do Ministro de Estado e das Finanças e dos Secretários de Estado do Cinema, Audiovisual e Media e Adjunto e da Educação. p. 47.

<sup>155</sup> IDEM, *ibidem*.

implementando a literacia para o cinema junto do público escolar e de divulgação de obras cinematográficas, bem como desenvolver competências na área do cinema, e adquirir uma cultura de cinefilia que contemple todos os géneros e períodos cinematográficos, dos filmes chamados mudos a novos formatos interativos, valorizando todas as etapas da história do cinema e novas formas de criatividade digital; a formação de públicos – fornecendo instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando o prazer em ver cinema ao longo da vida e valorizando este enquanto arte; o envolvimento das escolas – divulgando o plano junto dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, prestando informação necessária para o seu envolvimento e participação; a articulação do cinema com o currículo – através da promoção de formas de articulação e flexibilização curricular através do cinema; a articulação com o setor do cinema e audiovisual – colaborando com entidades do setor do cinema e audiovisual, em prol do ensino e aprendizagem do cinema e da formação de públicos para o cinema; a divulgação e exibição de cinema – com a adoção de procedimentos legalmente adequados a assegurar o cumprimento de normas relativas à divulgação e exibição de cinema junto das comunidades educativas<sup>156</sup>.

No ano letivo 2021-2022, a Lista de Filmes selecionados resultou da articulação deste plano com a digitalização e preservação do património cinematográfico português e da consulta e seleção de propostas provenientes de entidades do setor do cinema e do audiovisual, tendo sempre em atenção os objetivos em cima mencionados. Nesse sentido, grande parte dos filmes selecionados é portuguesa ou coproduzida por Portugal. Nesta lista, ficaram de fora os filmes de Charles Chaplin, objeto de estudo deste relatório. Todavia, a lista do ano letivo 2019/2020 contava com seis filmes deste (*The Circus; The Kid; The Gold Rush; Modern Times; The Great Dictator; City Lights*)<sup>157</sup>,

---

<sup>156</sup> Despacho n.º 65/2022 de 5 de janeiro de 2022. *Diário da República n.º 3, 2.ª série*. Lisboa: Gabinetes do Ministro de Estado e das Finanças e dos Secretários de Estado do Cinema, Audiovisual e Media e Adjunto e da Educação. p. 48.

<sup>157</sup> DGE – *Plano Nacional de Cinema. Ano Letivo 2019-2020. Lista Geral de Filmes de referência* [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Ministério da Cultura, 2019. [Consultado a 27 de julho de 2022]. Disponível em:

bem como outros clássicos do cinema, produzidos por importantes artistas que revolucionaram esta arte, como Georges Méliès e Buster Keaton

Após esta análise aos documentos que orientam o ensino de História, conclui-se que a utilização do cinema como recurso didático permite o desenvolvimento de várias competências que contribuem para o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

---

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc\\_2019\\_20\\_lista\\_geral\\_filmes\\_recomendados.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_2019_20_lista_geral_filmes_recomendados.pdf)>

## **2. Enquadramento metodológico e didático**

*«Mas se nem todos tivemos a sorte de nascer génios, saibamos pelo menos contemplar e apreciar as obras de arte, tentando compreendê-las e esforçando-nos por respeitá-las...» (José Ruy, 1979)*

Este segundo capítulo pretende tratar as estratégias realizadas para o presente relatório de estágio, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. O estágio pedagógico decorreu na Escola Básica Eugénio de Andrade, durante o ano letivo 2021/2022, na disciplina de História.

Assim, este inicia-se com uma breve contextualização do estabelecimento de ensino onde decorreu a intervenção e investigação. Em seguida, é realizada uma caracterização das turmas onde foi aplicada a intervenção.

Por fim, realiza-se uma abordagem à metodologia, técnicas e instrumentos utilizados para recolha de dados. Neste ponto estão explanados os principais objetivos e os métodos adotados. Assim, o leitor fica a conhecer as obras cinematográficas de Chaplin e as possíveis formas de as trabalhar na sala de aula de História, para que, mais do que as contemplar, os alunos consigam compreendê-las à luz dos acontecimentos passados.

### **2.1. Escola Básica Eugénio de Andrade**

Fundada em 1979, inicialmente como Escola Preparatória de Paranhos, Secção da Escola Preparatória Gomes Teixeira, sediada na Escola Industrial e Comercial Aurélia de Sousa, passou a designar-se EB 2,3 em 1993, sendo atualmente frequentada por turmas do 2.º ciclo, das quais três são destinadas à educação de alunos surdos, e por turmas do 3.º ciclo, entre as quais se incluem outras três de ensino bilingue para não ouvintes. Tem, também, em funcionamento uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação) para alunos surdos.

A Escola Básica Eugénio de Andrade pertence e é sede do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade desde 30 de abril de 2002, após a proposta de Constituição

de Agrupamento apresentada no âmbito do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Este agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica Eugénio de Andrade, a Escola Básica Augusto Lessa, a Escola Básica Costa Cabral e a Escola Básica do Covelo, localizados na freguesia de Paranhos, Porto. Em 2006, o agrupamento assinou um contrato de autonomia que terminou oito anos após a sua celebração. Além disso, adquiriu o estatuto de estabelecimento de Ensino de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), a 11 de abril de 2008. A missão deste agrupamento passa por, através do serviço público, conceder aos cidadãos competências e conhecimentos “que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país”<sup>158</sup>.

Este estabelecimento de ensino conta com quatro pavilhões de um só piso que, além de salas de aula, possui arrecadações, gabinetes e salas de apoio. Tem ainda um gimnodesportivo com galeria e um polivalente de dois pisos. O acesso à Internet está disponível em todo o edifício escolar e todas as salas de aula encontram-se equipadas com computador e videoprojector<sup>159</sup>.

Nos últimos anos, o número de alunos a frequentar o agrupamento diminuiu, o que coincidiu com o decréscimo da taxa de natalidade e com a requalificação das escolas secundárias vizinhas. O facto de a escola se encontrar degradada, com falta de espaços, recursos e instalações, aliado à proximidade do agrupamento com estas escolas, leva a que os alunos, sobretudo os que alcançam melhores resultados, mudem de estabelecimento de ensino, o que, segundo o documento, se revela uma ameaça<sup>160</sup>.

Outra fragilidade da escola refere-se ao contexto socioeconómico dos alunos. Segundo o Projeto Educativo 2017/2021, o aumento do absentismo e retenções deveu-

---

<sup>158</sup> AEEA – *Projeto Educativo de Agrupamento 2017/2021*. Porto: Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, 2017. p. 9.

<sup>159</sup> IDEM, p. 5-6.

<sup>160</sup> IDEM, p. 9.

se à falta de empenho no estudo devido às baixas expectativas em relação à Escola. A isto juntou-se a crise económica europeia, que teve como consequência o desemprego, a emigração e, por conseguinte, a desestruturação de famílias. O mesmo documento refere que, nos últimos anos, se verificou um aumento do número de pedidos para concessão de apoios de ação social escolar, devido às carências económicas, bem como à institucionalização de alunos, por decisão do Tribunal de Família, que, segundo o documento, são bem acolhidos, tal como os alunos estrangeiros<sup>161</sup>.

O agrupamento conta, ainda, com uma percentagem global de 11,8% de alunos com Necessidades Educativas (NE), num universo de 1250 alunos. Assim sendo, esta instituição apresenta um número superior de alunos NE em relação a outras escolas, mostrando reconhecimento sobre o trabalho desenvolvido por este na Educação Especial<sup>162</sup>.

## **2.2. Caracterização das turmas**

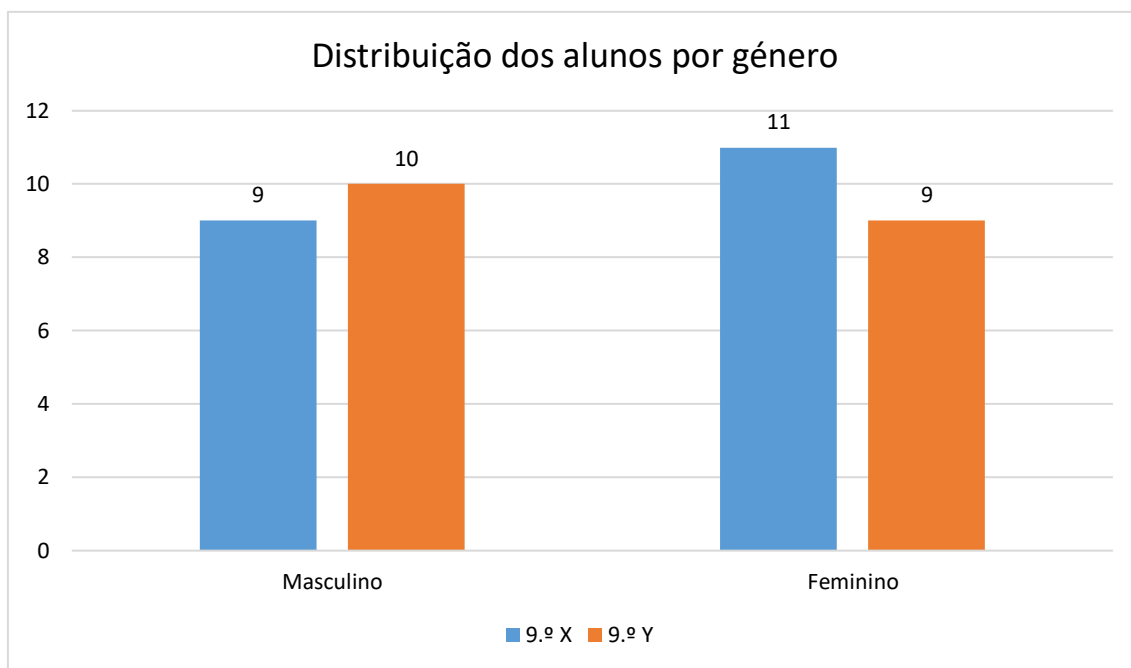
O estudo aqui apresentado incidiu sobre duas turmas do Ensino Básico, do 9.º ano de escolaridade, ambas regidas pelo orientador cooperante. Devido à necessidade de proteção de dados e anonimato dos estudantes, designamos as turmas de 9.º X e de 9.º Y. O trabalho contou com uma amostra total de 39 alunos.

A recolha de dados que nos permite proceder à caracterização das turmas supramencionadas baseou-se em aspetos relevantes obtidos a partir das fichas dos alunos, fornecidas pelos respetivos diretores de turma, e na observação direta realizada por mim ao longo da prática de ensino supervisionada. Esta caracterização pode revelar-se essencial para se entender a dinâmica das turmas e, posteriormente, se compreenderem os resultados obtidos.

---

<sup>161</sup> AEEA – *Projeto Educativo de Agrupamento 2017/2021*. Porto: Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, 2017. p. 9.

<sup>162</sup> IDEM, *ibidem*.



**Gráfico 1 – Género dos alunos das turmas do campo de observação**

No início do ano letivo, o trabalho aqui apresentado contava com uma amostra total de 37 alunos, composto por 18 estudantes do género feminino e 19 estudantes do género masculino. Ao longo do ano letivo, verificaram-se algumas alterações, nomeadamente no 9.º X, com um caso de abandono escolar e a transferência de um aluno para outra escola no final do 2.º Período e, no 9.º Y, a entrada de dois alunos novos, um no início do 2.º Período e o outro no 3.º Período. Outro indicador importante é a idade dos alunos. O campo de observação deste estudo era constituído por alunos com a idade mínima de 14 anos e a máxima de 17 anos.

No que diz respeito ao 9.º X, a turma contou, durante o ano letivo, com de 20 alunos, 11 do género feminino e nove do masculino. A média de idades desta turma correspondia a 14,25. Quanto à sua proveniência, a maioria dos alunos frequentara o 8.º ano no mesmo estabelecimento de ensino e contava, ainda, com dois alunos oriundos de outros países, nomeadamente Brasil e Angola. Esta turma era composta por quatro alunos com retenções e outros tantos com medidas seletivas e adicionais. No que concerne à situação socioeconómica dos alunos, a situação de emprego dos pais era desconhecida, sendo que o número de trabalhadores e desempregados era muito próximo. Relativamente às habilitações literárias, a maioria do pais possuía o Ensino

Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). No entanto, é importante referir que também existiam pais sem habilitação e outros com Ensino Secundário e Ensino Superior.

A observação direta, durante a Prática de Ensino Supervisionada, permitiu caracterizar o 9.º X como uma turma calma, mas apática e pouco participativa na generalidade. Contudo, há que salientar as participações constantes de um reduzido número de estudantes, que revelavam qualidade. Com algumas exceções, esta era uma turma que revelava pouco interesse e motivação para a disciplina de História, apesar de todos os esforços da professora estagiária em levar para a sala de aula recursos didáticos e estratégias de aprendizagem variadas. Esta falta de interesse para com a disciplina também se refletia na entrega de trabalhos e atividades propostas pelos professores estagiários, o que demonstra a falta de empenho e interesse da turma em geral.

A mesma turma revelava algumas dificuldades, sem hábitos de estudo e com dificuldades na aprendizagem, na escrita e na utilização do vocabulário específico da disciplina, o que se traduziu num aproveitamento pouco satisfatório. Destaco, ainda, a falta de pontualidade de uma grande parte dos alunos desta turma e, em alguns casos, de assiduidade.

Por sua vez, o 9.º Y contava com 19 alunos<sup>163</sup>, sendo dez alunos do género masculino e nove do género feminino, com uma média de idades correspondente a 14,5. À semelhança do 9.º X, a maioria dos alunos era oriunda do 8.º ano de escolaridade da escola onde decorreu a intervenção. Todavia, ressalta-se a existência de três alunos provenientes de outras escolas do concelho do Porto e dois de outros concelhos. Nesta turma, havia apenas um aluno com retenções. Os dados fornecidos revelam apenas que a maioria dos pais estava empregado e que, em termos de escolaridade, variava entre os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Superior.

---

<sup>163</sup> Há que referir que dois alunos desta turma não se encontravam inscritos na disciplina de História.

Ao contrário do 9.º X, esta era uma turma conversadora, com dificuldades de concentração, que se distraía com facilidade e que, por vezes, procurava destabilizar os professores estagiários. Ainda assim, os discentes eram curiosos, manifestando grande interesse naquilo que lhes era ensinado. Revelou-se uma turma afetuosa, com a qual foi possível criar, desde logo, uma boa relação. Contudo, também esta revelava algumas dificuldades na aprendizagem, na escrita e na utilização do vocabulário específico da disciplina, que se refletia num fraco aproveitamento.

Uma análise SWOT, referida no Projeto Educativo deste estabelecimento, identificou várias fragilidades, tais como: o número de ocorrências de natureza disciplinar; o incumprimento, por parte de alunos, de assiduidade e pontualidade; o fraco empenho dos alunos na superação de dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento de hábitos de estudo; a insuficiente utilização de estratégias de diferenciação pedagógica e diversificação dos métodos de trabalho<sup>164</sup>. Assim, e como podemos constatar, na caracterização das turmas que compõem o campo de observação deste estudo, algumas destas fragilidades ainda se revelaram presentes no meio escolar, no ano letivo 2021/2022.

## **2.3. Metodologia, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

### **2.3.1. Sensibilização para o cinema na sala de aula de História**

Logo no início do ano letivo, em conversa com o orientador cooperante, ficou evidente que os alunos não estavam acostumados a utilizar recursos audiovisuais, exceto os fornecidos pela *Escola Virtual*. É de ressaltar que os vídeos disponibilizados pela referida plataforma possuem excelentes sínteses dos conteúdos, podendo ser utilizados em diversos momentos da aula.

---

<sup>164</sup> AEEA – *Projeto Educativo de Agrupamento 2017/2021*. Porto: Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, 2017. p. 11.

Assim, a escolha deste objeto de estudo refletiu sobre este facto e por se considerar que a introdução do cinema em sala de aula podia motivar os alunos para a disciplina de História. Com plena consciência de que este recurso necessitava de um maior esforço, por parte tanto dos professores como dos alunos, para que se compreendesse a imagem cinematográfica e o discurso a ela associado, procurou-se analisar, desde o início do ano letivo, recursos audiovisuais, assim como documentos iconográficos e musicais. A aplicação destas estratégias teve como intuito entender a sensibilidade e o impacto que a utilização do cinema tinha nos discentes.

Nesse sentido, na terceira semana de aulas, quando o orientador cooperante fazia revisões da matéria lecionada no ano anterior sobre a luta operária e o movimento sindical, foi analisado um excerto, com a duração de três minutos, do filme *Les Misérables*, de 2012. O objetivo era, além de motivar os alunos, que estes conseguissem identificar a pobreza e as más condições da população urbana, bem como as condições de trabalho numa fábrica.

Durante a leção do Domínio *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX*, foram utilizados dois excertos que retratavam a 1.ª Guerra Mundial. O primeiro foi um excerto de um minuto e vinte segundos, da 3.ª temporada da série *Sex Education*, no qual os alunos da *Moordale Secondary School* visitam trincheiras em França. O intuito era que os alunos identificassem as condições de vida dos soldados nas trincheiras assim como procurar que estes criassem empatia, uma vez que, eram da mesma faixa etária que os alunos representados na série. O segundo excerto utilizado, com a duração de cinco minutos, foi do filme *Soldado Milhões*, no qual era possível visualizar a partida dos militares portugueses para França e onde era possível os alunos identificarem a inocência e ingenuidade dos militares portugueses, bem como as condições de vida nas trincheiras e o novo tipo de armamento introduzido na guerra.

Apesar de sentir algumas dificuldades por parte dos alunos de ambas as turmas em responder às questões colocadas, essa dificuldade era igualmente sentida noutro tipo de documentos. Ainda assim, era perceptível um maior interesse por este tipo de

recursos, sobretudo no 9.º Y. O facto de os filmes de Chaplin serem mudos, levou a que se considerasse uma ótima aposta para introduzir estas turmas no mundo do cinema, uma vez que a concentração de elementos verbais ou visuais ao mesmo tempo pode levar à dispersão da concentração<sup>165</sup>. Após estas experiências, pareceu oportuno introduzir o objeto de estudo, uma vez que, além do cinema, pretendia-se focar nas obras cinematográficas de Charles Chaplin.

### **2.3.2. Rentabilização das obras cinematográficas de Chaplin. Quando e como?**

Ao contrário de outras investigações sobre a utilização do cinema em sala de aula, o presente estudo não se cingiu só à utilização de um questionário. Para esta investigação foram utilizados diferentes instrumentos para a recolha de dados.

Nesse sentido, num primeiro momento e como vamos analisar mais à frente, a recolha de dados foi feita através da observação indireta, tal como sugerido por Quivy e Campenhoudt. Segundo estes autores, o instrumento de observação indireta escolhido pelos investigadores é frequentemente, mas não obrigatoriamente, um inquérito ou entrevista, por se adequarem bem à prática pedagógica. Todavia, há que ressaltar que, por vezes, a sua elaboração requer um pré-inquérito como complemento da fase exploratória e testagem do mesmo<sup>166</sup>. Isto porque, ao contrário do que aparenta, e como é referido por J. Bell, a construção de um inquérito é um processo complexo e moroso, requerendo atenção “na seleção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução”<sup>167</sup>.

Outro método de recolha de informação foi a observação direta, na qual é o investigador que procede diretamente à recolha das informações, sem necessitar de se dirigir aos sujeitos interessados. Este é, segundo Quivy e Campenhoudt, o único método

---

<sup>165</sup> REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2015. p. 67.

<sup>166</sup> QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, J.-C. – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005. p. 163-181.

<sup>167</sup> BELL, J. – *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2004. p. 117.

de investigação que capta “os comportamentos no momento em que são produzidos em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”<sup>168</sup>. Neste sentido, a observação direta permite que o investigador (docente) atente “ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados”<sup>169</sup>.

Segundo Maria da Conceição Correia, numa fase inicial desta metodologia, a observação direta é de mera descrição, tendo o investigador como missão obter uma perspetiva geral sobre os aspetos sociais. Em seguida, tem momentos de observação focalizada, com focos em determinadas situações e/ou acontecimentos. Por fim, a observação seletiva, que consiste na elaboração do relatório com base nas observações em campo. Assim, ao adotar esta metodologia, o professor deve observar e analisar interpretações dos alunos, de modo a intervir e modificar práticas realizadas. A mesma autora refere, ainda, que a utilização de um guião orientador, com os objetivos do estudo, pode revelar-se um auxiliar precioso, uma vez que previne a dispersão do observador<sup>170</sup>.

Os instrumentos de investigação adotados para este estudo tinham como principais objetivos responder às seguintes questões:

- Refletir sobre o modo como a produção cinematográfica de Chaplin deste indivíduo moldou a História;
- Interpretar as suas obras à luz dos acontecimentos da época;
- Analisar a importância do humor de Chaplin para a construção do conhecimento histórico;

---

<sup>168</sup> QIVY, R.; CAMPENHOUDT, J.-C. – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, p. 196.

<sup>169</sup> IDEM, *ibidem*.

<sup>170</sup> CORREIA, Maria da Conceição Batista – *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. [Em linha]. Vol. 13, n.º 2, (2009) p. 30-36. [Consultado a 9 de agosto de 2022]. Disponível em: < [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)>. p. 32.

- Avaliar a empatia dos alunos com esta personalidade as suas obras cinematográficas.

Definidos os objetivos de investigação, procedeu-se à seleção das obras cinematográficas a explorar. Esta seleção teve em atenção os conteúdos referidos nas *Aprendizagens Essenciais*. Assim, definiu-se, à partida, que os filmes *Shoulder Arms* (1918), *A Woman of Paris* (1923), *Modern Times* (1936) e *Great Dictator* (1940) eram os mais adequados, por contemplarem temas abordados na disciplina de História no 9.º ano de escolaridade. Portanto, os próximos subcapítulos foram organizados por filme e não por ordem cronológica de aplicação das estratégias, até porque, no caso do filme *Modern Times*, foram realizadas várias atividades.

Ainda antes da visualização destas obras, considerou-se importante apresentar aos alunos a vida e obra de Charles Chaplin e a inconfundível personagem por si criada, *Charlot*. Nesse sentido, foi elaborada uma pequena apresentação que retratava a história de Chaplin e as obras que se pretendiam analisar ao longo do ano letivo. Esta tinha como objetivo levar os alunos a conhecer esta personalidade, uma vez que, previamente, nenhum dos alunos demonstrou conhecer Chaplin, nem as suas obras (**ver Anexo 1**).

### **2.3.3. *Shoulder Arms***

Após a apresentação de Charles Chaplin, decidiu-se aplicar o primeiro filme desta personalidade em sala de aula, no dia 11 de novembro de 2021. A obra escolhida foi *Shoulder Arms*, em português *Charlot nas Trincheiras*, lançado, nos EUA, a 22 de novembro de 1918. Este filme foi então utilizado como instrumento de consolidação de conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, integrado no Domínio *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX* e no Subdomínio *Hegemonia e declínio da influência europeia*, mais especificamente na Aprendizagem Essencial *Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos*.

Esta curta-metragem, de cerca de 44 minutos, retrata a 1.ª Guerra Mundial. A história inicia-se quando *Charlot* é recrutado para o “esquadrão estranho” (en: *Awkward Squad*). Durante a recruta, vemos *Charlot* a aprender a manobrar uma baioneta e sua dificuldade em se adaptar à marcha devido às suas grandes botas. Depois do treino, *Charlot* deita-se, sendo a próxima cena já nas trincheiras.

Surge agora colocado na linha de frente na França, entre a bifurcação *Broadway* – *Rotten Row*. No seu equipamento é possível ver que é o número 13, número culturalmente conectado ao azar. Além disso, o seu equipamento conta com espingarda, picareta, pá, raspador de limão, batedor de claras, chaleira e ratoeira.



**Figura 7** – Fotografia de frente do figurino de *Charlot*.

Fonte:

<https://photo.charliechaplin.com/images/11844-Shoulder-Arms-14-jpg>

(Consultado a 2 de setembro de 2022)

Nas trincheiras, depara-se com as condições de vida de um soldado. Na sua primeira interação com esta dura realidade, *Charlot* está de sentinela à chuva, mas, na sua mente, as trincheiras são ruas de Nova Iorque. Terminado o serviço vai-se deitar. É

então que chega o correio. Porém, nada chega para *Charlot*. Solitário, espreita sobre o ombro do companheiro, exprimindo os mesmos sentimentos que este ao ler a correspondência. Contudo, é repellido pelo seu colega, ficando, mais uma vez, sozinho. *Charlot* acaba por receber uma encomenda, um queijo *limburger*. Num modo irónico, retira uma máscara antigás, que neste caso serve para o proteger do cheiro horrível do queijo, acabando por o atirar para a linha inimiga.



**Figura 8** – Cena de *Charlot* com uma máscara antigás.

Fonte: *Shoulder Arms* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: First National Pictures, 1918. (36 min.).

É quando chega a hora de se deitar que *Charlot* nos apresenta, de forma hilariante, as horríveis condições de vida dos soldados. Este entra num abrigo inundado por água, onde coabitam animais, e vê-se obrigado a utilizar a campânula do fonógrafo na boca para conseguir respirar. De manhã, começa por massajar os pés e, sem se aperceber, troca o seu com o de um camarada.



**Figura 9** – Cena em que *Charlot* coloca a campânula do fonógrafo na boca.

Fonte: *Shoulder Arms* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: First National Pictures, 1918. (36 min.).

Durante um ataque, *Charlot* fica preocupado com as implicações que o seu número pode ter, por estar associado ao azar. Todavia, consegue capturar exatamente 13 soldados alemães, mostrando que afinal o número 13 não traz assim tanto azar. Quando questionado sobre o seu feito, responde que os cercou.

*Charlot* parte, então, numa missão pelas linhas do inimigo, disfarçado de árvore, e acaba por salvar um sargento, também em missão, de ser fuzilado. O seu disfarce faz com que seja confundido com a floresta, permitindo a sua fuga.

Posteriormente, ele chega a uma casa em ruínas, que nada mais é do que a demonstração de uma das consequências da guerra, onde conhece uma rapariga francesa que o trata e protege. Esta acaba por ser sequestrada pelos soldados alemães, mas resgatada por *Charlot* que ataca o oficial que tenta abusar dela.



**Figura 10** – Cena em que *Charlot* chega a uma casa em ruínas.

Fonte: *Shoulder Arms* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: First National Pictures, 1918. (36 min.).

Depois de assumir uma série de disfarces, *Charlot*, com a ajuda da rapariga e do seu camarada, consegue sequestrar o *Kaiser* alemão, juntamente com o príncipe herdeiro e o general von Hindenburg. Este leva os seus prisioneiros para as linhas aliadas, onde é recebido com entusiasmo e aproveita para dar um pontapé no traseiro do *Kaiser*. O filme termina com *Charlot* a acordar e a aperceber-se que tudo isto não passou de um sonho.



**Figura 11** – Cena em que *Charlot* entrega os seus prisioneiros aos aliados.

Fonte: *Shoulder Arms* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: First National Pictures, 1918. (36 min.).

Nesta paródia, Chaplin mostra de forma cômica o ridículo da guerra, a miséria e as condições brutais vividas pelos soldados. *Charlot* transmite o medo que muitos sentiam nas trincheiras aquando das explosões, as más condições de vida que passavam e a solidão. O modo como Chaplin representa o inimigo neste filme também é um ponto a ter em consideração. Estes parecem cansados e desmotivados, quer em cenas como a que *Charlot* bate no seu pequeno comandante, quer durante a perseguição na casa em ruínas, em que um soldado simplesmente desiste de o perseguir.

Por transformar um dos eventos catastróficos da História da humanidade numa comédia, Chaplin recebeu críticas e louvores. Se uns aclamavam a maneira brilhante como Chaplin transformou este evento numa comédia, outros criticavam-no por representar um acontecimento sério com humor e por não ter participado no conflito. Mais tarde, na sua autobiografia, Chaplin revelou que este filme foi acarinhado pelos soldados que viveram os horrores da guerra.

Considerou-se que o visionamento desta obra permitiria que os alunos fossem capazes de consolidar os seus conhecimentos sobre a 1.ª Guerra Mundial, nomeadamente, caracterizar a fase das trincheiras, compreender a rivalidade entre aliados e potências centrais e identificar os principais custos da guerra.

A metodologia adotada passou pela utilização de um questionário (**ver Anexo 2**), aplicado durante o visionamento da obra cinematográfica. Este era constituído por onze questões de diferentes tipologias. Considerou-se que o questionário devia conter questões relacionadas com o conteúdo do filme, de modo a perceber a capacidade dos alunos em compreender a narrativa do filme:

- *Ordena cronologicamente de 1 a 9 as seguintes cenas do filme.*
- *Associa a imagem à personagem interpretada.*
- *Assinala com um (V) as opções verdadeiras e com um (F) as falsas.*
  - *Durante a sua missão, Charlot utiliza dois disfarces: de pedra e de militar alemão.*

- *A trincheira onde Charlot se encontra denomina-se de Linha Podre (en: Rotten Row).*
- *No filme, o número 13 surge várias vezes associado ao azar.*

A maioria das questões pedia especificamente para relacionar o conteúdo do filme com os conteúdos abordados nas aulas anteriores:

- *Refere, com base no filme, três condições de vida dos soldados que combatiam nas trincheiras.*
- *Seleciona a opção correta.*
  - A) *Charlot introduziu na sua farda uma ratoeira...*
    - a) *porque encontrou-a enquanto caminhava para a trincheira.*
    - b) *para satirizar o facto de os soldados conviverem com ratos e ratazanas nas trincheiras.*
    - c) *para pregar partidas aos colegas.*
  - B) *A máscara de gás utilizada por Charlot quando recebeu o queijo mole (en: Limburger) era um utensílio utilizado neste período, porque...*
    - a) *nesta altura os soldados utilizavam-na para se protegerem contra os ataques com gás de cloro.*
    - b) *nesta altura os soldados utilizavam-na para se protegerem do pó das trincheiras.*
    - c) *nesta altura os soldados utilizavam-na para assustarem os inimigos.*
- *Indica um dos custos da 1.ª Grande Guerra retratado no filme.*
- *Assinala com um (V) as opções verdadeiras e com um (F) as falsas.*
  - *Nas trincheiras representadas no filme é possível identificar elementos como os sacos de areia, que serviam de barreira às balas do inimigo.*
  - *A metralhadora, um dos novos armamentos utilizados durante a Grande Guerra, é referenciada no filme.*

De modo a avaliar a capacidade dos alunos em compreender o humor de Chaplin como uma crítica social e política, acrescentou-se duas questões:

- *Identifica um momento que consideraste engraçado.*
- *Relaciona esse momento com a realidade da guerra.*

Por fim, o questionário contava, ainda, com duas questões que pretendiam averiguar a sensibilidade dos alunos quanto à utilização de filmes em sala de aula:

- *Consideras que este filme representa bem a época em que foi produzido? Justifica.*
- *Consideras este filme uma fonte credível para o estudo da História? Justifica.*

Como foi referido anteriormente e com a exceção das questões que pretendiam averiguar a sensibilidade dos alunos quanto à utilização do filme em sala de aula, este instrumento de avaliação contemplou itens de seleção e itens de construção, por se considerar uma boa estratégia atendendo à multiplicidade de alunos. No caso dos itens de seleção, optou-se por escolha múltipla, associação, ordenação e verdadeiro/falso. Já nos itens de construção, contemplou-se a resposta curta. Com esta abordagem pretendia-se que os alunos refletissem sobre os conteúdos históricos presentes no filme, procurando-se, através das questões, orientá-los para momentos em particular. O questionário continha, ainda, uma breve ficha técnica, com informações como a data de estreia nos Estados Unidos da América, a sua duração e sinopse.

Quanto à visualização, optou-se por seguir as metodologias sugeridas por Mary Lankford, Marcos Napolitano e Ramon Breu, referidas no capítulo anterior. Assim sendo, dividiu-se a visualização em três momentos: pré-visualização; visualização; análise do filme.

Nesse sentido, antes do visionamento do filme, reservaram-se alguns minutos para explicações intrínsecas a esta estratégia didática e análise da obra cinematográfica.

Pela mesma altura, foi entregue o questionário, que contava com a ficha técnica e que permitia os alunos situar a obra a nível espacial e temporal. Tal como Pedro Cardoso<sup>171</sup>, preferiu-se o preenchimento do questionário em simultâneo com o visionamento do filme, havendo a possibilidade de concluir o seu preenchimento em tempo não letivo. Apesar desta estratégia poder interferir com a atenção dos alunos aquando do visionamento, considerou-se que o questionário poderia orientá-los para cenas relacionadas com os conteúdos lecionados, facilitando a sua realização. Por ser uma curta-metragem, para esta estratégia apenas foi necessário um bloco de 50 minutos (**ver Anexo 3**).

#### **2.3.4. A Woman of Paris**

De modo a mostrar aos alunos que Chaplin não é só *Charlot*, decidiu-se utilizar a obra *A Woman of Paris*, o primeiro e único drama realizado por Charles Chaplin, lançado, nos Estados Unidos da América, a 26 de novembro de 1923.

Este drama conta a história de dois jovens franceses apaixonados, *Marie* e *Jean*, que, ao verem o seu namoro proibido, decidem fugir juntos para Paris e casar. No entanto, o pai de *Jean* adoece quando este vai buscar as malas e *Marie* acaba por partir sozinha.



**Figura 12** – Cena em que o pai de *Jean* adoece.

Fonte: *A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

---

<sup>171</sup> CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. p. 55.

Um ano depois, *Jean* parte com sua mãe para Paris, onde é pintor, e encontra *Marie* nos braços de *Pierre*, um rico *bon vivant*. Mais tarde, ao dirigir-se a uma festa num estúdio, *Marie* confunde o endereço e bate à porta do modesto estúdio de *Jean*, onde este reside com a sua mãe. *Marie* propõe-lhe que este faça o seu retrato. No dia seguinte, os dois vão escolher um vestido que *Marie* usará para posar para a pintura. *Jean* apercebe-se do estilo de vida de *Marie* quando, de uma cómoda, lhe salta à vista um colarinho e os punhos de uma camisa de homem. O quadro que pinta mostra *Marie* como era dantes, deixando-a abalada. Nesse mesmo momento, *Jean* confessa o seu amor por *Marie*, pedindo-a em casamento. *Marie* vê-se então numa encruzilhada, tem que escolher entre casar ou manter o estilo de vida luxoso.



**Figura 13** – Cena da festa no estúdio, na qual é possível observar os costumes e mentalidade da época.

Fonte: *A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

No seu apartamento, *Marie* discute com *Pierre*, confessando o desejo de casar e ser mãe, porém este ridiculariza a situação. *Marie* acaba por terminar a relação com *Pierre*, revelando que ainda ama *Jean* e que se vai casar com ele. Ao mesmo tempo, a mãe de *Jean*, que ouviu o pedido de casamento, tenta dissuadi-lo. Este promete à mãe

desistir do enlace. Nesse mesmo instante chega *Marie*, que os escuta, abandonando-o indiferente aos seus rogos.



**Figura 14** – Cena em que *Marie* discute com *Pierre*, que ridiculariza a situação.

Fonte: *A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

Quando *Marie* recusa receber *Jean*, este carrega o seu revólver e segue *Pierre* e *Marie* até ao *Sagouin's Bar*, onde envia uma mensagem à mesa de *Marie* a pedir para falar com ela. Contudo, o bilhete vai parar às mãos de *Pierre* que o convida a sentar-se junto a eles e devolve-lhe o bilhete. *Jean* exalta-se, sendo expulso da sala.



**Figura 15** – Cena em que *Pierre* devolve o bilhete a *Jean*.

Fonte: *A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

Num ato de desespero, *Jean* comete suicídio à porta de um *cabaret*, terminando assim numa tragédia. Transtornada, a mãe de *Jean* procura *Marie*, levando consigo a arma. Ao entrar em casa, vê *Marie* a chorar sobre o corpo do malogrado, acabando por se reconciliarem.



**Figura 16** – Cena da reconciliação de *Marie* com a mãe de *Jean*, sobre o corpo do malogrado.

Fonte: *A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

Após esta tragédia, decidem ir viver para o campo e dedicar as suas vidas à memória de *Jean*, cuidando de várias crianças órfãs. Um dia, durante uma viagem em cima de uma carroça de feno, *Marie* cruza-se na estrada com *Pierre*, que viaja com um amigo num Rolls-Royce. Apesar de ambos fazerem o mesmo caminho, nenhum repara no outro. Cada um segue a sua vida de forma diferente.



**Figura 17** – Cena em que *Marie* e *Pierre* se cruzam sem repararem um no outro.

Fonte: *A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

Esta obra cinematográfica encontra-se repleta de críticas à sociedade do após 1.ª Guerra Mundial. É possível destacar como crítica as relações das personagens apresentadas na cena do *dancing*, onde vemos, pela primeira vez, *Pierre* e *Marie*, mas também outras personagens, que, apesar das suas relações não serem descritas nos comentários *off* em tabelas intercaladas, ficam subentendidas através da representação de vários atores. Outra crítica aos costumes da sociedade de então, presente na mesma cena, refere-se à preparação de um prato de trufas com *champagne*, que num comentário *off* é apresentado como “uma iguaria para os porcos e cavalheiros”.

Foi então selecionado um excerto desta obra cinematográfica com três minutos e nove segundos, com o objetivo de consolidarem os conhecimentos adquiridos ao longo da aula, integrada no Domínio *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX* e no Subdomínio *Hegemonia e declínio da influência europeia*, mais concretamente na Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial*. Esta estratégia foi aplicada no dia 20 de janeiro de 2022, através da plataforma *Edpuzzle* (ver Anexo 4).

O excerto selecionado foi a cena da festa no estúdio, com o intuito de levar os alunos a consolidar os conteúdos lecionados na aula sobre os novos hábitos e costumes que transformaram a sociedade da década de 20 do século XX (**ver Anexo 5**). Nesta cena, é possível ver várias pessoas a divertirem-se num estúdio, nomeadamente pessoas a dançar e uma luta de almofadas entre duas jovens. Em seguida, é anunciado um espetáculo de *Fatimo*. Esta é carregada por um homem para um palco improvisado, onde começa a desenrolar um cortinado que tem a cobrir o seu corpo (**ver Figura 13**).

Esta atividade era composta por três questões, com itens de construção e seleção, nomeadamente resposta restrita e escolha múltipla. A primeira questão, apesar de ter que ver com o conteúdo do excerto, procurava, também, relacionar-se com a matéria lecionada:

- *Como era o ambiente vivido nesta festa?*

Por sua vez, nas outras duas questões, pedia-se aos alunos para relacionarem a cena que observaram com aquilo que tinha sido lecionado na aula:

- *Seleciona as opções corretas. É possível identificar características associadas ao novo padrão de moda, tais como...*
  - *o corte de cabelo "à la garçonnette".*
  - *o uso de vestidos volumosos e travados.*
  - *a maquilhagem carregada, com sombras escuras e os lábios carmim.*
  - *a utilização de bijuteria.*
- *Quais são as alterações no comportamento da mulher evidentes no excerto?*

### 2.3.5. *Modern Times*

Outra obra cinematográfica utilizada foi *Modern Times*, lançada no dia 5 de fevereiro de 1936, nos Estados Unidos da América. Nesta longa metragem, *Charlot* é um operário cuja a sua função é apertar porcas, através do auxílio de duas chaves-inglesas num circuito de montagem em série.



**Figura 18** – Cena da linha de montagem.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

No escritório, o patrão observa os funcionários através de um mecanismo de câmaras. De modo a economizar tempo, decide experimentar um aparelho que serve o almoço aos operários sem interromper a produção. O pobre *Charlot*, que continua automaticamente a repetir os gestos do trabalho, é escolhido para testar o invento. Porém, a máquina avaria. Ao longo do dia, o patrão ordena que se aumente a velocidade da linha de produção, o que leva *Charlot* à loucura, acabando por ser engolido pela máquina. A paranoia do pequeno vagabundo é tanta que acaba internado num hospital.



**Figura 19** – Cena em que *Charlot* é engolido pela máquina.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Recuperado do esgotamento, *Charlot* recebe alta do hospital. Quando regressa à fábrica, repara que esta fechou. Enquanto caminha, vê uma bandeira vermelha de sinalização a cair de um camião. *Charlot* apanha-a e agita-a para chamar a atenção do condutor, contudo sem sucesso. Sem perceber, lidera uma manifestação, que rapidamente é desmobilizada pela polícia, que acusa *Charlot* de a liderar e o prende.



**Figura 20** – Cena em *Charlot* acena com a bandeira vermelha ao motorista, enquanto, atrás de si, surgem manifestantes.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Na prisão, *Charlot* impede a fuga de três prisioneiros, o que lhe vale louvores. Assim, o vagabundo passa a ser tratado com privilégios, vivendo numa cela de luxo. Devido ao seu bom comportamento, sai em liberdade. Antes de sair, o xerife escreve uma carta de recomendação, o que permite que este arranje emprego num estaleiro. Todavia, acaba por lançar ao mar um navio ainda em construção. *Charlot* não espera pelas consequências e decide que o melhor é voltar para a prisão.

Na rua, *Charlot* encontra-se com uma rapariga, *Gamin*, que acabara de ficar órfã, pois o seu pai, que estava desempregado, foi morto durante uma manifestação. *Gamin*, que acabava de escapar à assistência social, fugia com um pão quando caiu sobre *Charlot*. Ao ver a jovem rapariga ser detida, *Charlot*, que desejava voltar à prisão, diz que foi ele que roubou, mas uma testemunha afirma o contrário. Decidido a ser preso, *Charlot* faz-se servir num restaurante e no fim declara-se sem dinheiro para pagar a despesa. É então preso e colocado num veículo da polícia. No veículo, reencontra-se com *Gamin* que tenta sair do mesmo. Nesse momento, sofrem um acidente, caindo fora do veículo, o que permite que ambos escapem.



**Figura 21** – Cena em que *Charlot* se dá como culpado do roubo.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Decidido em trabalhar para arranjar uma casa para si e para a *Gamin*, *Charlot* consegue um emprego como guarda-noturno num estabelecimento comercial com

várias secções. *Charlot* consegue infiltrar a jovem, que o acompanha na exploração do edifício, passando pela secção de brinquedos, onde é possível observar-se uma exibição de patinagem. Já na secção de mobiliário de quarto, a jovem fica a descansar. Entretanto, um grupo assalta a loja. *Charlot* reconhece um antigo operário da fábrica, que lhe confessa que apenas rouba por causa da fome, ficando a confraternizar. Na manhã seguinte, acaba detido.



**Figura 22** – Cena de *Charlot* a patinar enquanto guarda-noturno.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Mais uma vez fora da prisão, o vagabundo reencontra-se com a rapariga, que encontrou uma modesta cabana para os dois viverem. Ao saber da reabertura da fábrica, *Charlot* volta na esperança de encontrar um posto de trabalho, onde passa a ser aprendiz de mecânico. Contudo, repetem-se os sarilhos com a máquina. Mais uma vez, uma greve fecha a fábrica e *Charlot* acaba preso pela polícia.



**Figura 24** – Cena em que *Charlot* e *Gamin* encontram a cabana onde passam a viver.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Passado uma semana, a sua companheira é contratada como bailarina de um *cabaret*. Quando *Charlot* sai, esta espera-o para contar as suas aventuras. *Gamin* decide arranjar emprego para *Charlot* como empregado de mesa e cantor. Porém, o vagabundo sai-se mal como empregado de mesa. É então que o patrão o avisa que é melhor ele saber cantar. Para não se esquecer da letra, *Gamin* escreve-a num punho falso, mas este lança-o na entrada, tendo que inventar uma letra para a música.



**Figura 23** – Cena do espetáculo de *Charlot* no cabaret.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Infelizmente, a felicidade do casal pouco dura. A polícia aparece no *cabaret* com ordem da assistência social para levar a rapariga. No meio da confusão, o casal consegue escapar. O filme termina com o casal, de mãos dadas, a caminhar por uma estrada longa e sem fim, uma clara mensagem de esperança e vontade de prosseguir num sonho.



**Figura 25** – Última cena do filme, na qual *Charlot* e *Gamin* caminham por uma estrada sem fim.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

Como já foi referido no capítulo anterior, esta obra cinematográfica contém fortes críticas à sociedade do entre guerras mundiais. Devido ao seu conteúdo rico em referências a este período, foi possível utilizar esta obra em diferentes momentos de aula e, inclusive, de várias formas.

### ***Charlot* e as transformações económicas do após 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial**

A primeira atividade desenvolvida com recurso a este filme foi a visualização de um excerto, com cerca de 20 minutos, acompanhado por um guião e questionário. O excerto em questão refere-se aos primeiros minutos do filme, que se inicia com a imagem de um rebanho de ovelhas que se sobrepõe à imagem de homens a caminhar para a fábrica, uma imagem cômica, que de certo modo incomoda, pela forma como interpreta a realidade. *Charlot* é um desses operários, escravizado pela máquina, sujeito a tempos e gestos repetidos, que acabam por o levar à loucura.

Assim, desenvolveu-se uma atividade que fosse ao encontro da Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas*

*decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial, inserida no Subdomínio As transformações económicas do após guerra, do Domínio A Europa e o mundo no limiar do século XX, mais precisamente sobre as alterações económicas. Esta foi aplicada no 9.º Y no dia 30 de novembro de 2021 e, no 9.º X, a 2 de dezembro de 2021. Pretendia-se com esta estratégia que os alunos compreendessem a desumanização imposta pelo taylorismo (ver Anexo 6).*

O questionário era composto por uma ficha filmográfica, com o objetivo de apresentar a obra aos alunos, e por duas questões de construção, uma de resposta curta e a outra de resposta restrita, sendo que ambas procuravam relacionar o conteúdo do filme com o que tinha sido lecionado, bem como analisar a capacidade dos discentes em refletir sobre a crítica social que Chaplin fez à sociedade de então (ver Anexo 7):

- *Identifica o método de produção a que o filme faz referência.*
- *Relaciona esse método de produção com a crítica social de Chaplin.*

### **Charlot e as transformações culturais do após 1.ª Guerra Mundial**

A segunda estratégia construída a partir desta obra cinematográfica foi a utilização de um outro excerto, com a duração de três minutos e 46 segundos, que retratava a prisão de *Charlot*. Inserida na mesma aprendizagem essencial da estratégia anterior, esta relacionava-se com as alterações culturais, particularmente com a cultura de massas (ver Anexo 8).

Neste excerto, *Charlot* é levado ao escritório do xerife para receber a notícia da sua libertação. Nesse mesmo momento, a prisão recebe a visita de um reverendo e da sua mulher. Ao longo destes três minutos, o espectador é confrontado com os meios de comunicação da época, que possibilitaram o desenvolvimento da cultura de massas. Estes são os jornais e as revistas, que *Charlot* aparece a ler em dois momentos distintos, no conforto da sua cela e depois enquanto espera o xerife, a rádio, que anuncia a

libertação de *Charlot* por ter impedido a fuga de prisioneiros, e, por último, o cinema, o método de comunicação que permitiu aos alunos observar a ação.



**Figura 26** – Cena de *Charlot* deitado na cela a ler um jornal.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).



**Figura 27** – Cena em que a rádio anuncia a libertação de *Charlot*.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).



**Figura 28** – Cena em que *Charlot* espera o xerife enquanto lê uma revista.

Fonte: *Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

A metodologia adotada foi a observação direta e tinha como objetivo entender se os alunos eram capazes de identificar os meios de comunicação de massas evidentes no excerto. Nesse sentido, após uma breve introdução do tema, foi construído um esquema que os alunos deveriam completar. Como, por esta altura, havia muitos alunos em isolamento devido à COVID-19, esta estratégia foi adaptada ao digital, para que estes também a pudessem realizar (**ver Anexo 9**).

### ***Charlot* e as consequências da crise económica de 1929**

A última estratégia aplicada, com recurso a esta obra, diferenciou-se das demais. Decidiu-se construir um exercício que, tendo o filme como pano de fundo, não seria necessário visualizar nenhum excerto, e assim nasceu uma fotonovela. À semelhança das histórias aos quadrinhos, a fotonovela procura contar uma história através de uma sequência de imagens, neste caso fotografias, com legendas ou balões onde é introduzido texto. Neste filme, é também visível a crítica que Chaplin deixa sobre as consequências económicas e sociais deixadas pela Crise de 1929, sobretudo a falta de emprego e a fome, temas que se prolongam ao longo do filme.

Assim sendo, esta estratégia inseriu-se no Domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial*, Subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30: entre a ditadura e a democracia*, em concreto na Aprendizagem Essencial *Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda*. No final da aula sobre a Grande Depressão dos anos 30, lecionada ao 9.º Y a 24 de fevereiro de 2022 e, ao 9.º X, a 15 de março de 2022, foi entregue aos alunos o exercício de escrita criativa, isto é, a fotonovela. Esta servia como estratégia de consolidação de conhecimentos sobre a Grande Depressão e as suas consequências (ver Anexo 10).

A fotonovela criada pretendia representar fielmente este género de literatura, em voga nos anos 70 do século XX. Para a sua construção foram utilizados fotogramas retirados do filme, sendo selecionadas algumas cenas que, mesmo não seguindo a narrativa original, procuravam dar sentido a uma história que os alunos deviam escrever. Os alunos tinham um pequeno texto introdutório sobre a conjuntura económica e social de então, escrito pela professora estagiária, devendo dar sequência à história (ver Figura 29).



**Figura 29** – Fotonovela criada com base no filme *Modern Times*. (Para uma melhor análise, o leitor pode consultar o Anexo 11).

Para avaliar o desempenho dos discentes foi construída uma rubrica de avaliação. Esta contemplava três critérios: conhecimento, comunicação e desenvolvimento pessoal e interpessoal. Na área do conhecimento, considerou-se que os alunos deviam utilizar corretamente os conceitos operatórios específicos do tema em

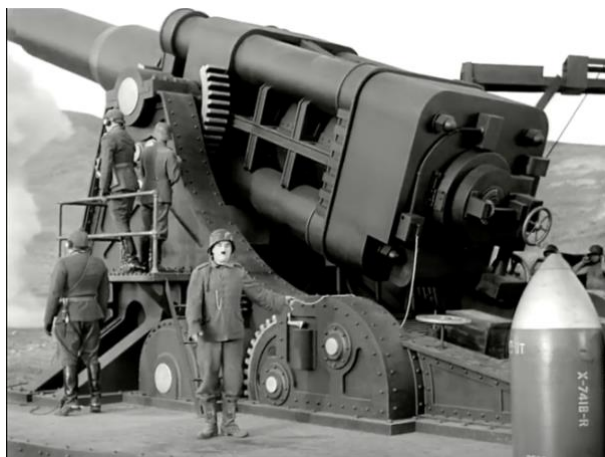
estudo e compreender as consequências da Grande Depressão, tendo uma ponderação de 50%. Sobre a comunicação, os discentes deviam utilizar linguagem adequada à disciplina, sendo a sua ponderação de 30%. Por fim, no que concerne ao desenvolvimento pessoal e interpessoal, os alunos deviam demonstrar autonomia e empenho, tendo uma ponderação de 20%. A rubrica dividia-se em cinco níveis de desempenho: Muito bom (5), Nível Intermédio (4), Suficiente (3), Nível Intermédio (2) e Muito Insuficiente (1) (**ver Anexo 12**).

De modo a avaliar a sua exequibilidade, a professora estagiária também escreveu uma história, uma vez que os alunos poderiam revelar alguma dificuldade na construção da narrativa. Além disso, pretendia perceber se as legendas e os balões adicionados aos fotogramas davam sentido à história. No final da atividade, a docente partilhou com os discentes a sua versão da fotonovela, com o intuito de os levar a perceber que através das mesmas imagens era possível construir diferentes narrativas, assim como de que forma introduziu na mesma os conceitos operatórios e as consequências sociais do tema em estudo (**ver Anexo 13**). Com este exercício, a professora apercebeu-se que, tendo em conta as características do público-alvo, devia fornecer palavras-chave que os alunos deviam utilizar no exercício.

### **2.3.6. *The Great Dictator***

A última estratégia com recurso à cinematografia de Chaplin foi com a utilização do filme *The Great Dictator*, de 1940. A aplicação desta obra inseriu-se no Domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial*, Subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30: entre a ditadura e a democracia*, mais precisamente na Aprendizagem Essencial *Descrever as principais características dos regimes totalitários*.

Este é o primeiro filme sonoro de Chaplin e já não conta com *Charlot*. O filme inicia-se no final da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial, onde se vê um soldado da *Tomânia*, interpretado por Chaplin, a tentar salvar um companheiro, *Schultz*. Após esse ato heroico, o soldado perde a memória e vai parar a um asilo. Durante esse período, o mundo mudou, aparecendo uma sequência de imagens de jornais informando sobre acontecimentos como o Armistício, a Sociedade das Nações e a Grande Depressão.



**Figura 30** – Cena em que o soldado da 1.ª Guerra Mundial, interpretado por Chaplin, utiliza a arma Big Bertha de forma desajeitada.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo].  
Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

A *Tomânia* é agora governada pelo partido de *Adenoide Hynkel*, que, num discurso aceso perante uma multidão, ataca a democracia, a liberdade e os judeus. Este é um ditador tirano que persegue a comunidade judaica e pretende dominar todo o mundo. Ao seu lado, *Hynkel* conta com o apoio de *Herring*, o ministro da Guerra, e *Garbitsch*, ministro da Propaganda.



**Figura 31** – Cena em que *Hynkel* discursa de forma exaltada contra a democracia, a liberdade e os judeus. Este é um discurso sem sentido, contando apenas com o apoio de um narrador que passa informações.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo].  
Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

Quando regressa a casa, vinte anos depois de ter ido parar ao asilo, a sua barbearia está cheia de teias e poeira e tem escrito “Judeu”, na parte de fora, por dois *storm-troopers*. Julgando tratar-se de uma brincadeira, o barbeiro judeu começa a limpar o vidro, mas é logo repreendido por um destes, iniciando-se uma luta. É nesse momento que conhece *Hannah*, que o salva dos dois *storm-troopers*. Contudo, chegam mais *storm-troopers*, que quase enforcam o barbeiro. Estes são impedidos por *Schultz*, uma das grandes figuras do partido, que ao passar pelo local reconhece o seu antigo companheiro de guerra, que lhe salvara a vida, perdoando-o pelo desrespeito.



**Figura 32** – Cena em que o barbeiro judeu é interpelado pelos *storm-troopers* enquanto limpa a palavra “Judeu”.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo].  
Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

No palácio, o ditador prepara uma invasão a *Osterlich*, um país vizinho, e tenta arranjar um empréstimo junto de um banqueiro judeu, *Epstein*. Enquanto este empréstimo é negociado, os ataques aos judeus são interrompidos. No gueto, a vida parece voltar à normalidade, o que surpreende os seus habitantes.

No entanto, perante a recusa do banqueiro, *Hynkel* decide reprimir violentamente a comunidade judaica. Após uma discussão com *Schultz*, que questiona o julgamento dessa ação, o ditador acusa-o de traição e condena-o a um campo de concentração. No gueto, enquanto o barbeiro e *Hannah* passeiam, ecoa pelos rádios um discurso de *Hynkel*, que anuncia a condenação dos judeus. A rua esvazia-se e é invadida pelos *storm-troopers*, que destroem tudo por onde passam.



**Figura 33** – Cena em que o barbeiro e *Hannah* escutam pelos altifalantes a condenação dos judeus. Apesar de já não ser o *Charlot*, nesta cena é perceptível uma clara alusão ao mesmo.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo].  
Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

Ao saber da condenação de *Schultz*, os *storm-troopers* perseguem o barbeiro, que se esconde juntamente com *Hannah*. É no momento em que estes explodem a barbearia que *Hannah* propõe que fujam para *Osterlich*, onde podem viver em liberdade. Mais tarde, *Jaeckel* procura-os para informar que os *storm-troopers* saíram e que *Schultz* conseguiu escapar para o gueto. *Schultz* propõe uma conspiração contra *Hynkel*. Todavia, antes que possam executar esse plano, *Schultz* e o barbeiro são capturados e enviados para um campo de concentração.

Entretanto, *Hannah* e outros judeus abandonam o país, para se refugiarem em *Osterlich*. Ao mesmo tempo, *Hynkel* anuncia a invasão do país vizinho. No entanto, *Benzino Napaloni*, ditador da *Bactéria*, envia tropas para a fronteira com *Osterlich*, deixando *Hynkel* furioso.

De modo a evitar um possível confronto, os dois ditadores decidem encontrar-se. *Hynkel* é aconselhado por *Garbitsch* a utilizar métodos de psicologia aplicada, com o intuito de provocar um complexo de inferioridade em *Napaloni*. Depois de alguns estratagemas, que proporcionam momentos cómicos, os dois acabam por assinar um tratado. Assim que *Napaloni* retira as suas tropas, *Hynkel* invade *Osterlich*.



**Figura 34** – Uma das cenas em que *Hynkel* utiliza a psicologia aplicada sobre *Napaloni*, ao colocar-se sempre acima deste, para, assim, provocar o complexo de inferioridade.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo].  
Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

Em seguida, *Schultz* e o barbeiro conseguem escapar do campo. Para não serem reconhecidos, utilizam fardas de altas patentes do exército. Todavia, é rapidamente emitido um mandado de captura em *Berchetesgaden*. No mesmo Local, *Hynkel* caça patos, enquanto aguarda notícias sobre a invasão. Mas, desequilibra-se e cai à água. Dois guardas, que ouviram o tiro, confundem-no com o barbeiro, devido às semelhanças físicas entre *Hynkel* e o barbeiro judeu, acabando por o levar preso.

O contrário acontece com os fugitivos. Ao chegar a uma aldeia, o barbeiro é tomado por *Hynkel*. Ambos decidem entrar no jogo. O barbeiro assume-se como o ditador e *Schultz*, que os outros oficiais julgam reabilitado, acompanha-o. Ambos partem de automóvel para *Osterlich*, para acompanhar a invasão. Entretanto, inicia-se neste país a perseguição aos judeus.



**Figura 35** – Cena em que *Schultz* e o barbeiro, confundido com *Hynkel*, são recebidos pelos oficiais.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

Depois da conquista, o barbeiro é levado para uma tribuna, onde devia pronunciar um discurso de vitória. Em claro desorientamento, é aconselhado por *Schultz* a discursar. Este inicia afirmando que nunca quis ser imperador. Profere um discurso onde apela à liberdade e à paz, em favor de um mundo em que a ciência e a razão conduzam à felicidade universal, onde expõe ideias democráticas e antissemitas e denuncia a tirania.



**Figura 36** – Cena do discurso final do barbeiro judeu.

Fonte: *The Great Dictator* [Registo Vídeo].  
Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

A escolha desta obra cinematográfica recaiu sobre a forma como Chaplin se preparou para ela. Este procurou representar Hitler o mais fielmente possível, tendo assistido a vários documentários sobre este, de forma a imitar na perfeição cada maneirismo e cada gesto<sup>172</sup>. Portanto, Chaplin nada mais fez do que mostrar o lado cómico dos ditadores. Além disso, o filme termina com um discurso final, uma clara mensagem de esperança face ao que acontecia na Europa (a declaração de guerra, a entrada dos nazis em França, o Holocausto).

Foi pela forma fiel como representa o ditador alemão e pela sua mensagem de esperança que se decidiu incluir um excerto do filme, nomeadamente o discurso final, na aula sobre a ascensão do nazismo, lecionada a 24 de março de 2022, no 9.º Y, e a 29 de março de 2022, no 9.º X. A aula iniciou-se com a visualização de dois discursos, um de Hitler no *Reichstag*, a 30 de janeiro de 1939, e o outro do filme. Utilizada como motivação da aula, a estratégia foi aplicada sem som. Pediu-se aos alunos que prestassem atenção aos movimentos e à forma como os dois gesticulavam. Depois da visualização, foi-lhes pedido para identificarem as personalidades que discursaram,

---

<sup>172</sup> ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*. p. 183.

como estas discursavam, chamando a sua atenção para a forma como terminavam (ver Anexo 14).



**Figura 37** – À esquerda, a forma como Hitler termina o seu discurso; à direita, parte final do discurso do filme *The Great Dictator*. No final do discurso, ambos passam a mão na cabeça, o que demonstra o empenho de Chaplin em recriar com precisão os gestos e maneirismos do ditador alemão.

No final, lançou-se a seguinte questão:

- *Se eles gesticulam da mesma forma, terminam da mesma forma, estarão a dizer o mesmo?*

Esta foi a situação-problema da aula, à qual se iria dar resposta no final da mesma. Durante a aula, foram então apresentadas aos alunos as principais características do totalitarismo alemão.

No final da aula, os alunos voltaram a visualizar os dois discursos, desta vez com som e legendas. O discurso de Hitler, proferido aquando do aumento das tensões internacionais, tinha como objetivo levar os alunos a compreenderem o discurso de ódio aos bolcheviques e aos judeus, bem como o culto ao chefe e a profecia do *Führer*, segundo a qual a eclosão de uma guerra significaria a “aniquilação dos judeus”. Assim, era pedido aos discentes para identificarem a que sentimento o discurso de Hitler incitava e o tipo de ações a que este tipo de discurso conduziria.

Em seguida, os alunos analisaram o excerto do filme *The Great Dictator*, no qual é possível identificar características de um discurso “anti-ditador”, contra os princípios destes regimes totalitários. Antes do visionamento, a professora estagiária pediu aos

alunos que indicassem o sentimento ou sentimentos que o discurso lhes incitasse. O objetivo final era que os alunos entendessem que, com a mesma emoção, dois homens passam duas mensagens diferentes e que, no final de contas, é tudo uma questão de escolha.

O desempenho dos alunos foi avaliado através da observação direta, uma vez que o objetivo desta estratégia era analisar as interpretações dos estudantes sobre os discursos, bem como observar a sua capacidade crítica. Para facilitar o trabalho da professora e prevenir possíveis dispersões, foi construído um guião orientador para aula, com as questões a colocar e os objetivos da mesma (**ver Anexo 15**).

### **2.3.7. Questionário final**

Após a aplicação de todas as estratégias foi construído um inquérito por questionário, através de *Google Forms*, uma vez que importava saber a opinião dos discentes sobre as estratégias aplicadas, a utilização do cinema e das obras cinematográficas de Chaplin em sala de aula, bem como avaliar a sua empatia para com esta personalidade (**ver Anexo 16**). Atendendo ao público-alvo, procurou-se construir um inquérito com questões simples, de resposta curta e direta. Este foi aplicado no final do mês de maio, às duas turmas, em formato digital.

O questionário continha um breve enunciado, no qual se explicava o seu objetivo e o contexto em que foi elaborado, bem como algumas considerações para os alunos lerem e terem em conta antes de o preencherem. O inquérito era composto por 11 questões, sendo nove de resposta fechada e duas de resposta aberta. As primeiras quatro questões eram de carácter pessoal, nomeadamente o nome, a turma, o género e a idade.

Quanto à utilização de filmes e das obras de Chaplin, foram construídas sete questões. A primeira questão apresentava-se numa tabela com todas as atividades realizadas. Nesta, os discentes deviam atribuir o seu grau de satisfação (*Muito Satisfeito; Parcialmente Satisfeito; Nem satisfeito, nem insatisfeito; Parcialmente Insatisfeito; Muito insatisfeito*). Tendo em consideração que vários alunos não

entregaram/realizaram as atividades propostas, optou-se por colocar a opção *Não se aplica*. A segunda pergunta, de resposta dicotômica (*Sim/Não*), pretendia avaliar a importância destas obras para a compreensão do passado. A terceira, quarta e quinta questões, as duas primeiras de resposta dicotômica e a outra de resposta aberta, pretendiam averiguar a sensibilidade dos estudantes quanto à utilização do cinema na aula de História. Nesse sentido, questionou-se a utilidade dos filmes para aprender História, se os discentes utilizam este tipo de recurso para estudar e se eram capazes de dar um exemplo de um filme histórico. As duas últimas questões, também de resposta dicotômica e aberta respectivamente, pretendiam averiguar a opinião dos alunos sobre os filmes produzidos por Chaplin, bem como avaliar o grau de empatia destes com esta personalidade.

### 3. Análise de Resultados

*«Charlie Chaplin é grande. Ele é de facto um dos artistas mais notáveis do nosso tempo. Para começar, ele é um dos poucos homens que fizeram a indústria do cinema servi-lo; que se tornou mestre dela e não seu escravo. É pena que, mais cedo ou mais tarde, não importando o seu brilhantismo, eles, os grandes artistas, são sempre vencidos pelos executivos, pelos distribuidores, pelo mercado...» (J. B. Priestley, 1957)*

O último capítulo deste relatório tem como principal objetivo apresentar ao leitor os resultados das estratégias aplicadas ao 9.º X e 9.º Y, no ano letivo 2021/2022. Ao longo do ano, ambas as turmas sofreram alterações, o que levou a que a amostra variasse entre 35 e 34 alunos.

Quanto à sua organização, considerou-se que se devia apresentar a informação por ordem cronológica, ou seja, estruturar o texto conforme a data de aplicação das estratégias de aprendizagem. Esta ordenação deve-se, sobretudo, ao facto de a se ter procurado criar novas estratégias que motivassem os alunos, uma vez que se lidava com um público difícil de agradar, o que exigiu flexibilidade e conceção de estratégias de aprendizagem que estimulassem a participação dos discentes.

Este capítulo é composto por dados que resultam da análise de questionários entregues aos alunos, com questões restritas e abertas, bem como de observação direta. Assim, procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa. Este contempla, ainda, momentos de reflexão sobre os resultados das atividades realizadas.

Chaplin já não é um homem do nosso tempo, é um homem do passado. A verdade é que este nunca se deixou vencer pelos executivos, pelos distribuidores e pelo mercado, mas a sua arte começa a ser esquecida pelos “deste tempo”, que muitas vezes não reconhecem a sua beleza e alcance.

### **3.1. *Charlot* na 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial – Análise dos resultados do filme *Shoulder Arms***

Como já foi referido, a primeira estratégia aplicada passou pela visualização do filme *Shoulder Arms*, em ambas as turmas, com o intuito de consolidar conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, inserindo-se na Aprendizagem Essencial *Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos*. Assim, os discentes seriam capazes de consolidar os conteúdos sobre o desenvolvimento da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial e os seus principais custos.

Quanto ao questionário, este era composto por 11 questões, relacionadas com o conteúdo do filme. O mesmo foi aplicado durante a sua visualização, sendo dada a possibilidade de terminar em casa. De um universo de 35 alunos, apenas foram entregues à professora estagiária 23 questionários, 12 do 9.<sup>o</sup> X e 11 do 9.<sup>o</sup> Y. Apesar de estipulada uma data para entrega e de vários pedidos para que os estudantes o entregassem, uma grande parte dos discentes não o fez, o que demonstra falta de empenho e de interesse para com a atividade, bem como falta de responsabilidade.

Na primeira questão, pretendia-se que os alunos localizassem no tempo a ação do filme. Todos os estudantes responderam corretamente. Já na questão seguinte, que pedia para estes ordenassem cronologicamente as cenas do filme, apenas um aluno conseguiu fazê-lo, o que demonstra as dificuldades dos alunos em entender o fio condutor da história, bem como em localizar no tempo as ações do filme. Contudo, na questão quatro, que contemplava a associação de uma imagem à personagem interpretada, e, portanto, também sobre a história, a maioria dos alunos acertou. Isto leva-nos a supor que a questão dois e quatro possam ter prejudicado os alunos durante a visualização do filme, uma vez que era demasiada informação. Contudo, o que ficou nítido foi a dificuldade dos alunos no que se refere à ordenação cronológica, competência que a maioria dos alunos apresenta em défice.

Passemos agora às questões sobre a relação da obra cinematográfica com os conteúdos lecionados na disciplina. Na questão três, em que os alunos deviam identificar três condições de vida dos soldados que combatiam nas trincheiras, seis

alunos foram capazes de identificar todas, 12 identificaram duas condições, três alunos identificaram apenas uma e dois alunos não foram capazes de identificar nenhuma. Consideraram-se corretas as respostas que referiam a falta de condições de higiene, a fome, os ataques de parasitas e dos ratos e o frio. Vejam-se algumas respostas consideradas corretas:

- *“As três condições de vida são de inundações, frio e falta de higiene.”*
- *“Má alimentação, inundações e falta de higiene.”*
- *“As trincheiras estavam cheias de ratazanas, as inundações e a má higiene.”*

A questão cinco era composta por dois itens de seleção da opção correta. Ambos relacionavam o conteúdo do filme com os conhecimentos históricos. No primeiro item, apenas 13 alunos foram capazes de associar a introdução de uma ratoeira na farda de *Charlot* como forma de satirizar o facto de os soldados conviverem com roedores, nomeadamente ratos e ratazanas, nas trincheiras. Os que responderam incorretamente associaram a pregar partidas aos colegas. Isto pode dever-se à cena em que um camarada de *Charlot* fica com o dedo preso na ratoeira. O segundo trouxe maior consenso, tendo 18 alunos respondido corretamente, o que demonstra que a maioria dos alunos compreendeu que a introdução da máscara antigás servia para proteger os soldados dos ataques com gás de cloro.

No que diz respeito à questão seis, *“Indica um dos custos da 1.ª Grande Guerra retratado no filme”*, apenas três estudantes responderam corretamente, ao identificarem a destruição provocada pelos bombardeamentos, *“Muita destruição.”* e *“Casas explodidas.”*. Um aluno escreveu apenas *“Bombas”*, sendo possível o professor subentender como bombardeamentos e, por isso, aceitou-se como resposta incompleta. Nesta questão, ressalta-se, ainda, o facto de cinco alunos identificarem as perdas humanas como um dos custos da guerra, o que evidencia que estes possuíam conhecimentos sobre os conteúdos, não os tendo conseguido relacionar com o filme. Por sua vez, três estudantes indicaram como um dos custos do conflito as más condições pelas quais os soldados passavam nas trincheiras. Os restantes não responderam à questão. Isto leva-nos a deduzir que a) os discentes não entenderam a questão; b) os

conteúdos sobre os custos humanos e materiais da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial não estavam, ainda, bem consolidados.

Como foi referido no capítulo anterior, as questões sete e oito pretendiam avaliar a capacidade de os alunos compreenderem o humor de Chaplin como uma crítica social e política. Nesse sentido, a questão sete pedia aos estudantes para identificar um momento que consideraram engraçado e, a questão seguinte, que o relacionassem com a realidade da guerra. No que concerne às respostas, dois alunos não responderam a nenhuma das questões, quatro responderam apenas à questão sete e um à questão oito. Dos restantes, 13 foram, de facto, capazes de relacionar essa cena com a realidade do conflito. Vejam-se alguns exemplos:

- *“Eu achei engraçado quando Charlot se deitou na água e atirou a água ao soldado” – “Quando chovia muito os soldados ficavam com a água pelos tornozelos.”*
- *“Quando mandou água ao seu colega de quarto enquanto roncava” – “quando as trincheiras alagavam.”*

Dois alunos não o conseguiram fazer, tendo respondido dois momentos diferentes, e, curiosamente, o mesmo:

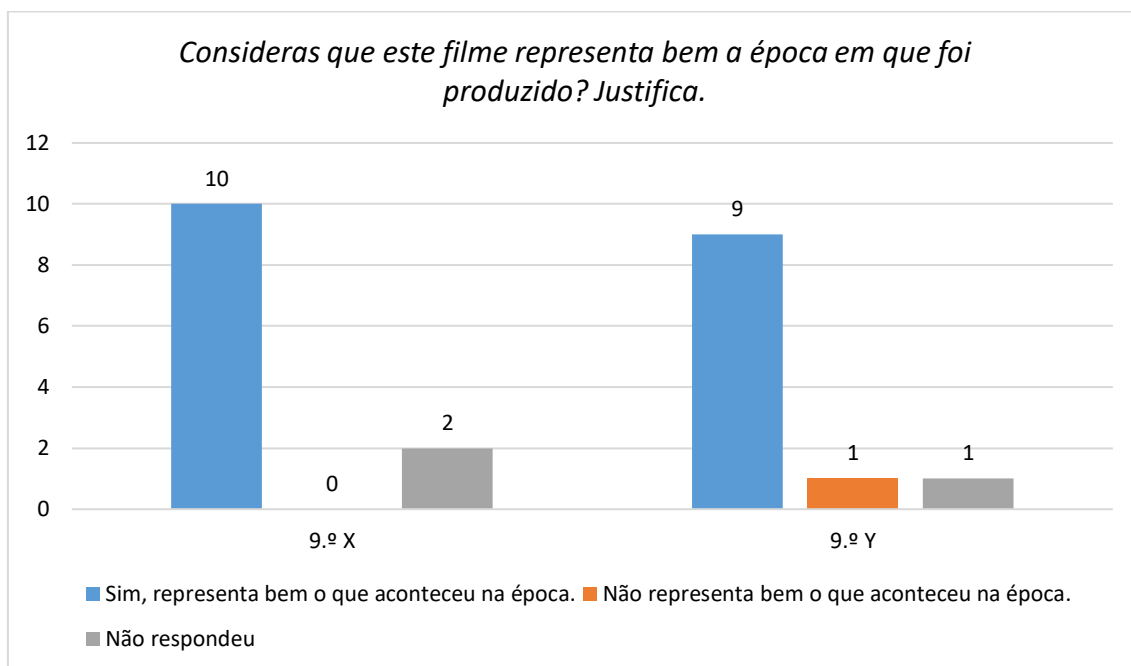
- *“Quando o comandante dos alemães levou com o queijo na cara” – “Na altura quando chovia as trincheiras inundavam”.*

Houve, ainda, o caso de um aluno que identificou o momento engraçado: *“Quando Charlot atira o queijo aos inimigos”*, tendo, no entanto, relacionado de forma incorreta: *“Como o queijo cheirava muito mal ele atirou e acertou em um dos alemães e eles afastaram-se todos do que levou com o queijo. Foi uma distração”*. Este raciocínio estaria correto se o aluno olhasse para o queijo como uma bomba, atirada para o campo do inimigo.

A questão nove, de Verdadeiro ou Falso, continha cinco afirmações, três relativas à narrativa do filme e duas que pretendiam relacionar os conteúdos do mesmo com o que tinha sido lecionado. Nesta questão, 12 estudantes acertaram em todas as afirmações. A afirmação que levantou mais dúvidas, com oito respostas incorretas, foi

“No filme, o número 13 surge várias vezes associado ao azar”, que os alunos deviam classificar como *Falsa*, pois, apesar de no início da trama o número 13 fazer alusão ao azar, este acaba por se revelar um número de sorte quando *Charlot* captura 13 soldados alemães, sendo possível ler-se no intertítulo que antecede esta captura “13 não é tão azarento”. As outras duas afirmações relacionadas com a história do filme também levantaram dúvidas nos discentes, o que reforça a ideia de que as questões que pretendiam apurar a interpretação dos alunos sobre a narrativa não tiveram o efeito esperado.

O questionário contava, ainda, com duas questões que pretendiam averiguar a sensibilidade dos discentes na relação desta obra cinematográfica com o estudo da História. Assim, a décima questão, “*Consideras que este filme representa bem a época em que foi produzido? Justifica.*”, pretendia obter dados para conseguir avaliar o papel de obras cinematográficas contemporâneas da época de estudo. O **Gráfico 2** sintetiza os dados recolhidos.



**Gráfico 2 – Respostas à questão 10 do questionário do filme *Shoulder Arms*.**

Como podemos constatar através da análise do **Gráfico 2**, apenas três alunos não responderam à questão, um respondeu que não representa bem o que aconteceu na época e os restantes 19 consideraram que esta obra representava bem a época em que

foi produzida. Após a análise, ficam por avaliar as razões apresentadas pelos estudantes para considerar esta obra uma fonte de representação da época em que foi produzida. De modo a facilitar esta análise, criou-se um quadro de categorias, com base nas respostas obtidas neste questionário.

<b>Categorias</b>	<b>N.º de correspondências</b>
Consideram o filme um recurso de aprendizagem com rigor histórico.	13
Consideram que o filme representa bem a época devido a aspetos técnicos.	4

**Quadro 1 – Respostas em relação ao filme como fonte de representação da época em que foi produzido – por categoria.**

A categoria *“Consideram o filme um recurso de aprendizagem com rigor histórico.”* foi a que teve maior correspondência, com 13 enunciados. Atentemos em algumas das justificações apresentadas:

- *“Sim, pois representa como os soldados viviam nas trincheiras.”*
- *“Sim, porque é quase tudo muito parecido e também explica bem as condições que eles estavam e o que tinham de passar durante muitos anos.”*
- *“Sim, porque representa as más condições que os militares tinham nas guerras.”*
- *“Sim, pois demonstra o sofrimento nas trincheiras.”*
- *“Sim, porque eles tinham más condições higiénicas e havia frequentes inundações como aparece no filme.”*
- *“Sim, pois é algo histórico e é uma piada com as dificuldades nas trincheiras e demonstra objetos, armas e fardas da época.”*

A segunda categoria, *“Consideram que o filme representa bem a época devido a aspetos técnicos”*, contou com quatro enunciados. Seguem-se alguns exemplos:

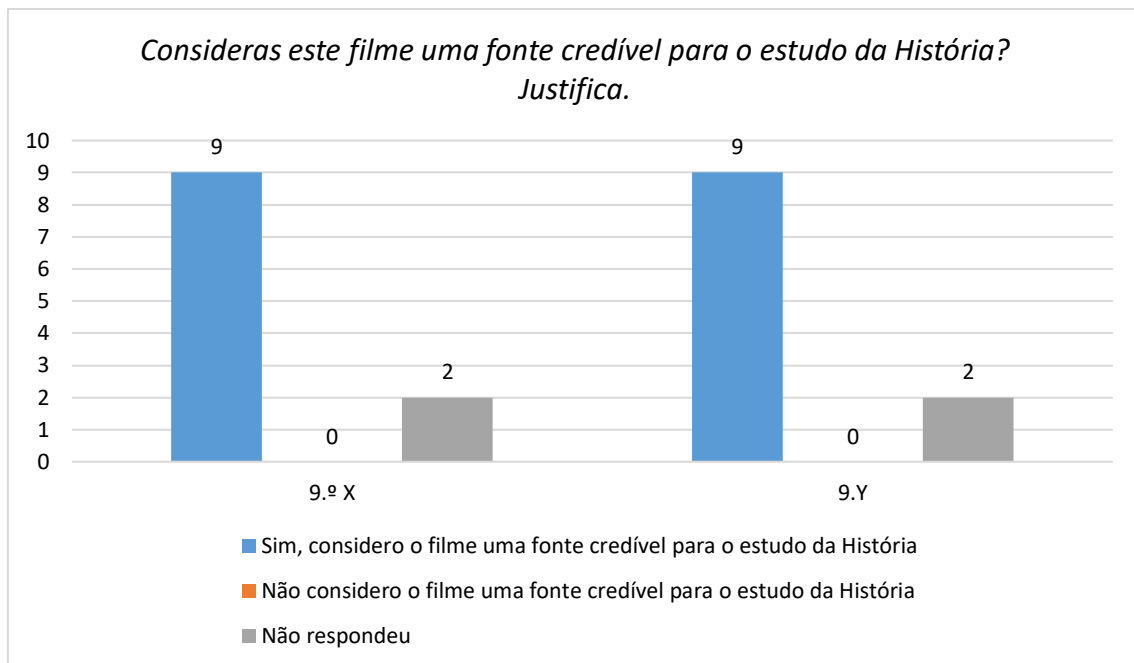
- *“Sim, por causa da qualidade da imagem.”*

- *“Sim, pelo simples facto que é a preto e branco e porque não tem vozes de ninguém tem uma música de fundo.”*

Por fim, há que referir um estudante que respondeu que este filme não representava bem a época, argumentando que o filme continha vários momentos de brincadeira, algo que não acontecia durante esse período:

- *“Não, pois havia muitas partes de brincadeira o que certamente não acontecia no que aconteceu na época.”*

Na última questão, *“Consideras este filme uma fonte credível para o estudo da História? Justifica.”*, pretendia-se obter informações para conseguir avaliar o papel deste filme enquanto fonte para o estudo da História. Assim, construiu-se, novamente, um gráfico com o objetivo de compilar os dados obtidos.



**Gráfico 3 – Respostas à questão 11 do questionário do filme *Shoulder Arms*.**

Num dos enunciados, esta questão foi considerada inválida, uma vez que o aluno respondeu: *“Sim e não, porque eu acho que coisas foram inventadas.”*. Por esse motivo, o mesmo não foi considerado no gráfico. Ainda assim, 18 discentes responderam que consideravam que o filme é uma fonte credível para o estudo da História. De forma a continuar a aprofundar a análise, criou-se, também, um quadro de categorias, tendo por

base as respostas obtidas nos questionários entregues, com o intuito de avaliar as justificações apresentadas.

<b>Categorias</b>	<b>N.º de correspondências</b>
Consideram o filme uma fonte rigorosa e credível do ponto de vista histórico.	15
Consideram o filme uma fonte motivadora para consolidação das aprendizagens.	3

**Quadro 2 – Respostas em relação ao filme como fonte credível para o estudo da História – por categoria.**

A categoria com maior correspondência foi *“Consideram o filme uma fonte rigorosa e credível do ponto de vista histórico.”*, com 15 enunciados. Seguem-se alguns exemplos:

- *“Sim, pois acaba revelando de modo hilário a história com partes e personagens dessa época.”*
- *“Sim, porque mostrava como eram as trincheiras e as condições em que eles dormiam e viviam.”*

Os restantes três enunciados enquadraram-se na categoria *“Consideram o filme uma fonte motivadora para consolidação das aprendizagens”*, apresentando-se algumas justificações dos alunos:

- *“Sim, porque motiva, é engraçado, ficamos atentos e entendemos a matéria.”*
- *“Sim, porque faz com que eu queira aprender.”*

As justificações apresentadas por alguns alunos revelaram as suas dificuldades em ver o cinema como uma fonte histórica. Além disso, durante a correção dos questionários, foi possível verificar, em ambas as turmas, que uma parte considerável dos enunciados continham as mesmas respostas, com a mesma redação, o que nos leva a supor que, provavelmente, copiaram uns pelos outros.

Os resultados deste questionário foram satisfatórios. Foi possível aferir que os discentes apenas compreenderam o conteúdo da primeira metade do filme, relativa à

parte em que *Charlot* se encontrava nas trincheiras. Além disso, nas questões em que se pedia para relacionarem com os conteúdos lecionados, alguns alunos foram capazes de o fazer com sucesso, apesar de, nem sempre, de forma completa. Deve-se referir que a maioria dos discentes demonstrou capacidade em compreender algumas cenas cómicas como uma crítica social e política.

Apesar de os resultados do questionário serem semelhantes em ambas as turmas, durante a visualização foi possível constatar uma aparente falta de empatia do 9.º X em relação ao filme. Nesta turma, não se ouviu uma única vez um riso. Por sua vez, foi possível observar, no 9.º Y, uma grande empatia e interesse, quer com o filme, quer com *Charlot*. Foi, ainda, possível observar uma certa dispersão, sobretudo no 9.º X, a partir de metade do filme.

### **3.2. *Charlot* e as transformações económicas do após 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados da 1.ª estratégia aplicada com o filme *Modern Times*.**

A segunda atividade passou pela visualização dos primeiros 20 minutos do filme *Modern Times*, acompanhada por um guião e questionário. Tal como já foi referido, esta estratégia inseria-se na Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial*, tendo, como objetivo, consolidar os conhecimentos sobre as transformações económicas que ocorreram após a 1.ª Guerra Mundial, nomeadamente a afirmação dos Estados Unidos da América, graças à implementação de modelos modernizados de produção e organização do trabalho.

Conscientes de algumas dificuldades dos discentes na atividade anterior, optou-se pela visualização de um excerto, por se considerar que assim os alunos não se distrairiam tão rápido, e pela construção de um questionário curto, aplicado durante a sua visualização. Assim, optou-se pela colocação de duas questões. Estas procuravam relacionar o conteúdo do filme com a matéria lecionada e avaliar a capacidade dos estudantes em compreender a crítica social subjacente.

Foram entregues 20 enunciados de uma amostra de 35 alunos, oito do 9.º X e 12 do 9.º Y. Como a última questão exigia um esforço maior e o toque de saída coincidiu com o final do excerto, foi permitido aos estudantes do 9.º X que completassem o mesmo em casa. Contudo, mais uma vez, a maioria da turma não entregou o enunciado, apesar dos constantes pedidos da professora estagiária. No 9.º Y, foi possível visualizar e preencher o questionário durante a aula. Assim, o número de enunciados entregues corresponde ao número de alunos presentes na aula.

Os resultados deste questionário revelaram-se muito satisfatórios. Na primeira questão, que pedia aos alunos para identificarem o método de produção a que o filme fazia referência, apenas três alunos responderam errado. Em vez de *Taylorismo*, identificaram o *Fordismo*, o que nos leva a supor que não entenderam a diferença entre os conceitos. A segunda questão pedia para os estudantes relacionarem o método de produção com a crítica social de Chaplin. Pretendia-se que os discentes fossem capazes de compreender que a adoção dos novos métodos de organização do trabalho, com o objetivo de aumentar a produtividade e o lucro, impunha aos operários condições de trabalho muitas vezes consideradas desumanas, provocando alienação física e psicológica. Só um aluno não respondeu a esta questão. Dos que responderam, é possível identificar 11 questionários com respostas corretas e completas, três que apenas referem o estado do *Charlot* depois de submetido à infernal máquina, três que só descrevem em que consistia o método de trabalho e, por fim, dois cuja a resposta não é possível interpretar, devido à sua redação confusa. Apresentam-se alguns exemplos de respostas consideradas corretas:

- *“A crítica foi que o método de taylorismo acaba por ser muito repetitivo e cansativo por terem pouco tempo para pausas e estarem muito tempo a trabalhar, cada vez mais rápidos, com tudo isso Charlot fico maluco.”*
- *“O método de produção é baseado na divisão de tarefas, realizadas pelo operário de forma repetitiva, evitando perdas de tempo, mas causando consequências como esgotamento.”*

- “Os operários se submetiam a uma forma de produção em que não era mais de acordo com as suas condições físicas e psicológicas, mas sim uma forma de produção que visava maior lucro independente das condições do trabalhador.”

Mais uma vez, há que apontar a falta de entrega de um grande número de questionários, o que demonstrou que, quando o professor permitia a conclusão de atividades em casa, os alunos não as entregavam. Portanto, tornou-se claro que as atividades deviam ser desenvolvidas e entregues durante o tempo letivo. O encurtamento do questionário revelou-se uma boa estratégia, já que só um aluno deixou uma questão por fazer e a maioria respondeu corretamente.

### **3.3. A alteração das mentalidades e dos costumes no após 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados do *Edpuzzle***

A terceira estratégia de aprendizagem aplicada no âmbito da investigação não contou com *Charlot*, pois pretendia-se que os alunos não vissem Chaplin apenas como o ator que interpretava esta personagem. Contudo, caso se quisesse manter a presença do *Charlot*, podia ter utilizado um excerto do filme *City Lights*, de 1931, referente a uma festa na qual é possível observar o ambiente divertido e os novos padrões de beleza.

Assim, foi selecionado um excerto do filme *A Woman of Paris* que fosse ao encontro da Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial*, com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos, durante a aula, sobre as transformações sociais do após 1.ª Guerra Mundial, nomeadamente a alteração das mentalidades e dos costumes. Tal como mencionado, para esta atividade optou-se pela utilização da plataforma educativa *Edpuzzle*, que permite utilizar o vídeo como instrumento de avaliação.

Este exercício continha três questões que procuravam confrontar o conteúdo da cena com o tema abordado na aula. Esta atividade foi aplicada numa altura em que o número de isolamentos por COVID-19 aumentou, sendo que oito alunos, de ambas as

turmas, se encontravam em isolamento e, portanto, não realizaram esta tarefa. Assim, esta análise conta com 16 alunos do 9.º X e 12 do 9.º Y<sup>173</sup>.

A primeira questão pretendia que os alunos descrevessem o ambiente vivido na festa. Todos os alunos consideraram que o ambiente observado era animado, cheio de diversão e alegria. Vejam-se dois exemplos de respostas:

- *“Divertido e animado.”*
- *“O ambiente era animado cheio de música; extrovertido.”*

Na segunda questão, pedia-se aos alunos que identificassem as características associadas ao novo padrão de moda presentes no excerto. Os discentes deviam selecionar três das quatro afirmações. No 9.º X, 12 alunos conseguiram identificar as três opções corretas, três identificaram duas opções corretas e um aluno selecionou apenas uma opção correta. Já no 9.º Y, seis alunos foram capazes de identificar as opções corretas, três alunos identificaram uma opção correta e uma opção incorreta e um aluno identificou duas opções corretas e uma incorreta. É difícil entender, ao certo, os motivos que possam ter levado, nesta turma, os alunos a selecionar a afirmação errada, mas, o que nos parece mais plausível, é o facto de estes conteúdos terem sido lecionados pelo colega de estágio, que adotou estratégias de aprendizagem diferentes.

Quanto à última questão, *“Quais são as alterações no comportamento da mulher evidentes no excerto?”*, apenas dois alunos, do 9.º X, não responderam corretamente. Ao analisar estas duas respostas, parece que os alunos não entenderam a pergunta. Os restantes indicaram a participação das mulheres nas festas noturnas, a sua ousadia em fumar e beber e a desinibição. A maioria dos alunos também considerou a adoção de um novo padrão de moda como uma alteração no comportamento da mulher. Apresentam-se alguns exemplos de respostas consideradas corretas:

- *“Frequentar festas e poder fumar.”*
- *“Começou a fumar e a não ser tão reservada como antes.”*

---

<sup>173</sup> Tal como referido no capítulo anterior, esta atividade foi realizada no 2.º Período, pelo que contava com mais um aluno no 9.º Y.

- “Ela começa a fumar; começa a usar roupas mais curtas; começa a ir a locais de lazer como festas e bares.”

Os resultados desta atividade foram muito satisfatórios. A introdução desta plataforma educativa teve um efeito motivador em ambas turmas, por ser a primeira vez que era utilizada. É possível constatar que, no geral, os alunos demonstraram uma boa aprendizagem dos conteúdos.

### **3.4. Charlot e as transformações culturais do após 1.ª Guerra Mundial – Análise dos resultados da 2.ª estratégia aplicada com o filme *Modern Times*.**

Na aula seguinte, foi aplicada outra estratégia com a utilização de um excerto do filme *Modern Times*, no qual Charlot se encontra na prisão e onde é possível observar os meios de comunicação social desenvolvidos durante o período estudado e que permitiram o surgimento de uma cultura de massas. Tal como citado, esta estratégia inseriu-se na Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial*, especificamente as alterações culturais, que, no manual adotado, eram abordadas juntamente com as alterações sociais.

Esta estratégia contou apenas com a participação de 16 alunos do 9.º X, uma vez que os restantes ainda se encontravam em isolamento e, apesar de esta atividade ter sido adaptada ao digital, nenhum destes entregou o esquema solicitado. Infelizmente, não foi possível lecionar esta aula ao 9.º Y. Esta foi a quarta estratégia aplicada para o relatório e a primeira cuja metodologia passava pela observação direta e não por um questionário.

Assim, após uma breve introdução sobre o tema a abordar, a professora estagiária inquiriu os alunos se sabiam o que era um meio de comunicação social e se conseguiam dar um exemplo. Apesar de demonstrarem alguma dificuldade em definir meios de comunicação social, necessitando da ajuda da professora estagiária, os discentes conseguiram facilmente identificar a Internet e a televisão como meios de comunicação social, uma vez que transmitiam, por exemplo, notícias.

Depois de explicar que o desenvolvimento dos *mass media* permitiu a emergência da cultura de massas, ou seja, que a cultura passou a chegar a um maior número de pessoas, informou-se os alunos que iam visualizar um excerto do filme *Modern Times*, devendo identificar os meios de comunicação social evidenciados neste. Para auxiliar os alunos, a professora desenhou no quadro um esquema semelhante ao do **Anexo 9**.

Após a visualização do excerto, pediu-se aos alunos para partilharem os meios que conseguiram identificar. Os discentes identificaram com facilidade a presença de um jornal e de uma revista que *Charlot* estava a ler. Porém, consideraram estes dois meios de comunicação diferentes. A professora teve de explicar que os jornais diários e as revistas se inseriam na imprensa. Outro meio de comunicação identificado foi a rádio. O último meio de comunicação presente encontrava-se implícito. Isto é, enquanto os alunos conseguiam observar na cena um jornal, uma revista e um rádio, o terceiro meio era o próprio filme que visualizavam, ou seja, o cinema. Como não se encontrava expresso como os outros, os alunos revelaram dificuldades em identificar. Contudo, após a ajuda da professora que questionou o que estes tinham acabado de observar, os alunos conseguiram completar o esquema.

### **3.5. *Charlot* e as consequências da crise económica de 1929 – Análise dos resultados da Fotonovela**

A última estratégia aplicada com recurso ao filme *Modern Times* traduziu-se na criação de uma fotonovela. Os alunos foram desafiados a escrever uma história através de imagens retiradas deste filme. Esta estratégia tentava demarcar-se das demais por não ser necessário recorrer ao recurso audiovisual, bem como por apelar à criatividade dos discentes.

Tal como já foi referido no capítulo anterior, esta atividade inseriu-se na Aprendizagem Essencial *Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda*. Pretendia-se que os alunos escrevessem uma história com base nos conteúdos lecionados sobre a Grande Depressão dos anos 1930, como forma de

consolidação de conhecimentos. De modo a avaliar a sua exequibilidade, a professora estagiária escreveu, também, uma história, que partilhou com os alunos.

Esta atividade foi entregue a 35 alunos, 19 do 9.º X e 16 do 9.º Y<sup>174</sup>. Destes, apenas 19 discentes entregaram a fotonovela, sete do 9.º Y e nove do 9.ºX. Como este era um exercício moroso, que dificilmente terminariam até ao final da aula, foi concedido aos alunos um prazo de duas semanas para entrega. Mais uma vez, uma grande parte dos estudantes demonstrou falta de interesse e de responsabilidade.

Aquando a sua entrega, foi possível notar-se a motivação e interesse de alguns alunos, que consideraram interessante a utilização deste tipo de exercício como avaliação dos seus conhecimentos. Para auxiliar os alunos na escrita, foi partilhado com estes a rubrica de avaliação e um conjunto de palavras-obrigatórias. Após a distribuição dos enunciados, a docente questionou se conheciam este género de literatura, explicando, em seguida, a utilização dos balões de fala e de pensamento, bem como os espaços destinados à narração.

Para avaliar o desempenho dos alunos foi criada uma rubrica, na qual foram estabelecidos os critérios e níveis de desempenho (**ver Anexo 12**). O desempenho dos alunos neste exercício revelou-se satisfatório. De modo a aferir sobre este, construiu-se, mais uma vez, vários quadros de categorias, com base nos critérios da rubrica e nas respostas obtidas. Os alunos foram informados que deviam introduzir na sua narrativa três conceitos-chave: superprodução, deflação e depressão económica. Caso considerassem a introdução de outro conceito do tema em estudo importante, também o poderiam colocar. Nesse sentido, o presente quadro pretende analisar a utilização correta dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo

---

<sup>174</sup> Aquando a aplicação desta atividade no 9.º X, um aluno tinha abandonado a escola.

<b>Categorias</b>	<b>N.º de correspondências</b>
Não utilizaram nenhum dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo.	6
Conseguiram utilizar corretamente apenas um ou dois dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo.	6
Conseguiram utilizar corretamente um ou mais conceitos operatórios específicos do tema em estudo, mas também utilizaram um ou mais de forma incorreta.	3
Conseguiram utilizar corretamente os três conceitos operatórios específicos do tema em estudo.	2
Revelaram dificuldades na utilização dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo.	1

**Quadro 3 – Aplicação dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo – por categoria.**

Como podemos observar, a categoria com mais correspondências refere-se à não utilização destes conceitos, com seis enunciados. Curiosamente, estes seis alunos também possuem uma narrativa pouco criativa e rica, o que poderá significar falta de empenho na atividade. A segunda categoria com maior correspondência foi *“Conseguiram utilizar corretamente apenas um ou dois dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo.”*, ou seja, seis alunos apenas foram capazes de utilizar corretamente um ou dois dos três conceitos. Veja-se, como exemplos, a aplicação correta de apenas um dos conceitos:

- *“graças à superprodução [h]ouve despedimentos de muitos operários [...]”*
- *“Nesta época de deflação os preços descem o salário também [...]”*

É possível observar que, no primeiro exemplo, o aluno compreendeu que se verificava uma crise de superprodução e que esta conduziu ao aumento do desemprego.

Já no segundo, é possível aferir que o discente compreendeu que a situação de deflação se caracteriza por uma redução dos salários.

O maior receio relativamente a esta atividade residia na dificuldade de os alunos aplicarem de forma correta estes conceitos. Ao longo dos 1.º e 2.º Períodos, foi notório que a maioria dos alunos, de ambas as turmas, revelava dificuldades em compreender e aplicar os conceitos. O facto de alguns estudantes não aplicarem os três conceitos, poderá refletir-se nessa dificuldade.

O mesmo se aplica à terceira categoria com maior correspondência, *“Conseguiram utilizar corretamente um ou mais conceitos operatórios específicos do tema em estudo, mas também utilizaram um ou mais de forma incorreta”*. Assim, esta categoria pretende demonstrar que três alunos conseguiram utilizar corretamente um ou dois conceitos, mas outro foi utilizado de forma errada, registando-se exemplos como:

- *“Depois de se aperceber que embora houvesse muita fome continuava a ver superprodução, a mulher decidiu roubar um pão. [...]. Devolve-me o pão! Com esta depressão económica um pão faz muita falta a um vendedor. [...]. Ambos passeiam há procura de um sítio para se sentarem, enquanto falam sobre a miséria em que os EUA estava a viver e sobre a deflação que estava a acontecer devido à falta de empregos [...].”*

Neste exemplo, percebe-se que o discente entendeu que se verificava uma crise de superprodução, que se refletiu num período de depressão económica. Contudo, parece considerar que a deflação é uma consequência da falta de emprego.

Quanto à categoria *“Conseguiram utilizar corretamente os três conceitos operatórios específicos do tema em estudo.”*, apenas dois alunos foram capazes de o fazer. Veja-se um exemplo:

- *“Com a depressão económica, os salários ficaram mais baixos, mais despedimentos, conseqüentemente mais manifestações. [...]. Está a*

*ver aquela fábrica ali? Pois ela foi a falência por conta da superprodução. Por isso é que é uma elevada deflação de preço.”*

Neste caso, é perceptível que o aluno entendeu que a depressão económica se caracterizou pelo desemprego. Ao associar a falência de uma fábrica à superprodução, é possível perceber que o aluno entendeu que o avolumar dos *stocks* reduziu os seus lucros. Por fim, ficou perceptível que compreendeu que a deflação se caracteriza pela queda generalizada do preço dos bens e serviços.

Por fim, resta a categoria *“Revelaram dificuldades na utilização dos conceitos operatórios específicos do tema em estudo.”*, que contempla o caso de um aluno em que a utilização foi errada. Este escreveu o seguinte: *“a deflação continua a subir”*, ou seja, além de apenas utilizar o conceito *“deflação”*, a forma como este o aplicou é insuficiente para entender o seu significado.

Dentro do critério dos conhecimentos, os alunos também deviam demonstrar que compreendiam as consequências da Grande Depressão. Tal como no critério anterior, os estudantes deviam introduzir na sua narrativa três palavras-chave: falência, miséria e despedimento. Neste critério, todos os alunos foram capazes de referir uma ou mais consequências sociais da crise de 1929, sendo que houve apenas dois alunos a não utilizar as três palavras-chave fornecidas pela professora. Assim sendo, importa avaliar quais destes demonstraram compreender estas consequências. Neste sentido, construiu-se o **Quadro 4**.

<b>Categorias</b>	<b>N.º de correspondências</b>
Demonstram compreender as consequências sociais da Grande Depressão.	12
Apenas indicam as consequências sociais da Grande Depressão.	7

**Quadro 4 – Identificação das consequências sociais da crise de 1929 – por categoria.**

A categoria *“Demonstram compreender as consequências sociais da Grande Depressão”* foi a que teve maior correspondência, com 12 fotonovelas, o que evidencia que a maioria dos alunos foi capaz de entender as consequências da crise de 1929. Seguem-se alguns exemplos:

- *“[...] As empresas estavam a falir e cada vez mais aumentava o desemprego.”*
- *“[...] Predomina um clima de muita agitação, a taxa de desemprego aumentou, [...]”*
- *“[...] Então veio à conversa porque razão ela começou a roubar, e ela disse que devido à deflação, tinha havido muitos despedimentos, então teve de roubar para sobreviver [...]”*
- *“A mulher como tinha fome mas não tinha dinheiro, porque estava na miséria, rouba um pão.”*

Nos exemplos supracitados, pode-se observar que os discentes foram capazes de introduzir na sua narrativa as palavras-chave e, ao mesmo tempo, conseguiram demonstrar que compreenderam as consequências devastadoras da Grande Depressão.

A outra categoria refere-se aos alunos que apenas identificaram as palavras-chave e, por conseguinte, as consequências sociais da crise de 1929, não atribuindo significado e sentido à história. Isto pode ser observado em exemplos como:

- *“Este país está uma miséria.”*
- *“No meio de esta confusão houve tiros e muitas mortes, isto tudo por conta da miséria e da falência na época.”*
- *“Apanhei-te, assim vais acabar por me falir sua ladra.”*

No que concerne à comunicação, pretendia-se avaliar a capacidade de os estudantes utilizarem linguagem adequada. O objetivo era entender se os alunos eram capazes de utilizar, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina de História, bem como apresentar um discurso articulado, mesmo com falhas, desde que estas não comprometessem a sua clareza. Neste parâmetro, há que destacar dois casos de utilização errada da terminologia específica da disciplina:

- “Na rua havia uma revolução por causa da falência das empresas e do despedimento dos funcionários, [...]”
- “Durante a revolução, os homens ouvem um tiro e fogem, porém um dos homens foi acertado e morreu, porém a sua mulher foi ter com ele.”

Ambos os alunos utilizaram o termo “revolução” de forma incorreta, uma vez que, na disciplina de História, revolução assume-se como uma mudança violenta na estrutura económica, social ou política de um Estado. A utilização deste conceito remonta à Revolução Francesa, indicando, atualmente, uma transformação radical que pode ir desde conceitos artísticos a científicos, numa época específica.

Por fim, quanto ao desenvolvimento pessoal e interpessoal, a docente decidiu avaliar a autonomia e empenho dos discentes. Contudo, e como referido acima, foi concedido um prazo para que os estudantes terminassem a fotonovela fora dos tempos letivos e isto levou a uma adaptação deste parâmetro, que passou a avaliar apenas o empenho dos alunos. Assim, tendo em consideração que apenas 19 dos 35 alunos entregaram o exercício, podemos concluir que houve um número considerável de alunos que não se empenharam na tarefa proposta.

Quanto aos que entregaram, há que distinguir o seu nível de empenho. Assim, destacam-se oito alunos que demonstraram muito empenho na escrita, através da forma como procuraram, além de ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, construir uma história concisa e com sentido. Em seguida, nove alunos demonstraram algum empenho na utilização dos parâmetros definidos para o critério do conhecimento, mas possuem uma história simples e, por vezes, uma escrita pobre e com espaços vazios. Por fim, dois alunos demonstraram pouco empenho, sendo que deixaram folhas por completar.

### **3.6. Dois bigodes iguais – Análise dos resultados da utilização do discurso final do filme *The Great Dictator***

A última estratégia em volta de Chaplin foi a utilização de um excerto do filme *The Great Dictator*, durante uma aula sobre a ascensão do partido nazi. Nesta aula,

inserida na Aprendizagem Essencial *Descrever as principais características dos regimes totalitários*, estava programado analisar os princípios ideológicos do partido nazi, contrários aos ideais proferidos no discurso final do barbeiro judeu, escrito por Chaplin.

Esta estratégia foi aplicada ainda no 2.º Período e contou com a participação de 33 alunos, 17 do 9.º X e 16 do 9.º Y. Quanto à metodologia, adotou-se a observação direta, com o auxílio de um guião, tal como referido no capítulo anterior.

Como já foi referido, no início da aula a professora colocou dois vídeos sem som, primeiro o de Hitler a discursar no *Reichstag*, a 30 de janeiro de 1939, e o segundo com o discurso final do filme *The Great Dictator*, de 1940. Por ser transmitido sem som, o discurso de Chaplin foi encurtado para 53 segundos, ficando com a mesma duração do de Hitler. Como nesta primeira visualização se reduziu o excerto do filme, procurou-se utilizar uma parte em que o modo de discursar do barbeiro judeu se assemelhasse o mais possível ao do ditador.

Esta estratégia foi aplicada primeiro ao 9.º Y, no dia 24 de março de 2022. Após a visualização do discurso no *Reichstag*, foi pedido aos discentes que identificassem a personalidade que discursou, sendo a resposta uníssona: “*Hitler*”. Quanto à forma como discursava, os alunos referiram que o ditador parecia estar a gritar, que utilizava muitos gestos, movimentava-se muito e parecia autoritário. Por fim, a professora questionou de que forma terminou o discurso, ao que os alunos responderam que não repararam nisso. Assim, a docente decidiu passar mais uma vez o excerto, levando a que os estudantes já fossem capazes de referir que Hitler terminou o discurso a passar a mão na cabeça. Em seguida, foi visualizado o excerto do discurso do filme e questionado, novamente, que personalidade os alunos observaram, à qual a resposta foi, também, unânime: “*É o Charlie Chaplin*”. Os alunos referiram que Chaplin parecia estar a gritar, tal como Hitler, como se não aceitasse algo, como se estivesse com raiva. Visto isto, a professora questionou se a forma como discursaram era diferente, ao que os alunos responderam que não. Seguidamente, a docente questionou os discentes se estes atentaram na forma como Chaplin terminava o discurso, ao que estes responderam que terminava tal como Hitler, com a mão na cabeça. Após esta análise, foi lançada a situação-problema da aula “*Se eles discursam da mesma forma, terminam da mesma*

*forma, estarão a dizer o mesmo?”, à qual um estudante respondeu “provavelmente, se eles falaram da mesma maneira e terminam da mesma maneira devem estar a falar do mesmo”.*

Esta parte inicial da aula revelou um efeito positivo e motivador sobre os alunos desta turma, que participaram ativamente, não só durante este momento, como também na restante aula. Devido à participação ativa dos discentes, bem como à mudança de sala devido a problemas técnicos, a docente não conseguiu lecionar todos os conteúdos nesse tempo letivo, tendo a necessidade de continuar a aula na semana seguinte, no dia 29 de março de 2022.

Assim, deu-se continuidade aos conteúdos e, já perto do final da aula, a professora estagiária relembrou a situação-problema da aula e passou os dois discursos com som. Antes da visualização e análise do discurso de Hitler, a docente referiu que se tratava de um discurso, de 30 de janeiro de 1939, no *Reichstag*, ou seja, no parlamento alemão, aquando do aumento das tensões internacionais. Ainda antes de passar o vídeo, a professora pediu aos alunos para identificarem os inimigos da nação alemã e qual era a profecia que Hitler fazia sobre uma guerra iminente. Os alunos foram capazes de identificar rapidamente a comunidade judaica como um dos inimigos da nação alemã, mas revelaram dificuldades em identificar os bolcheviques, pelo que a professora decidiu mostrar novamente o discurso, obtendo imediatamente a resposta correta por parte de um aluno. Quanto à profecia, os discentes foram capazes de indicar que, no vídeo, Hitler referia que, se houvesse uma guerra, o povo judeu seria aniquilado. Em seguida, questionou-se sobre o tipo de sentimento que o discurso de Hitler incitava. Era pretendido que os alunos indicassem ao ódio aos judeus, mas isso não aconteceu. Devido a respostas dos estudantes como *“motivação”, “ameaçador”, “preconceituoso”,* a docente apercebeu-se que os discentes não compreendiam o que era um sentimento. Depois de compreendido, os alunos concordaram que o discurso transmitia o sentimento de ódio em relação aos judeus. Quando questionados sobre o tipo de ações a que este género de discurso levava, os alunos referiram, corretamente, hostilidade para com os judeus.

Seguidamente, a docente introduziu o excerto do filme *The Great Dictator*, de 1940, com quatro minutos e 26 segundos, e pediu que os alunos identificassem o sentimento ou sentimentos que este transmitia. Infelizmente, mal o vídeo terminou e a professora recolocou a questão lançada antes da sua visualização, soou o toque de saída, que destabilizou a turma, mas, ainda assim, os alunos referiram que Chaplin transmitia uma mensagem de paz, democracia e amor. A partir daí, a turma não demonstrou mais interesse pela aula, sendo complicado para a professora levar os alunos a concluírem que, com a mesma emoção e entusiasmo, Hitler e Chaplin transmitiam mensagens diferentes.

A mesma estratégia foi aplicada ao 9.º X no dia 29 de março de 2022, contando com 18 alunos presentes. Mais uma vez, os dois discursos foram transmitidos sem som. Todavia, nesta turma optou-se por colocar um discurso de cada vez e, depois, os dois em simultâneo. Em seguida, procedeu-se ao questionamento. Pediu-se aos alunos que identificassem as personalidades que discursavam, tendo as respostas sido imediatas. Logo depois, a professora perguntou como estes discursavam, ao que os discentes referiram que estavam exaltados, não se diferenciando um do outro. A professora interpelou os alunos se consideravam se ambos poderiam estar a falar do mesmo, visto que os dois discursam de forma exaltada. Estes revelaram que sim, até porque terminavam da mesma forma, a passar a mão no cabelo. Imediatamente, foi apresentada a situação-problema da aula, que, ao contrário da outra turma, não mereceu qualquer comentário dos discentes. Tal como aconteceu no 9.º Y, foi necessário dar continuidade na aula seguinte, uma vez que não houve tempo para aplicar a última estratégia que constava no plano de aula. Neste caso, a inexecutabilidade do plano de aula deveu-se à falta de pontualidade dos alunos e a um problema técnico com os vídeos.

Na aula seguinte, a 31 de março de 2022, a professora fez um *feedback* sobre os conteúdos lecionados anteriormente, dando especial atenção aos ideais do partido nazi. Logo depois, a docente recordou os vídeos observados na aula anterior, bem como a questão que procuravam responder no final da aula. Foi então colocado o discurso de Hitler e, em seguida, colocadas as questões. Na questão “*Quem são os inimigos da nação*”

alemã?”, os alunos identificaram, imediatamente, os judeus e os bolcheviques. Relativamente à questão da profecia, estes não conheciam a palavra, mas, após uma breve explicação por parte da professora, um aluno referiu que Hitler previa uma guerra mundial. Todavia, nenhum discente compreendeu que Hitler referia que, caso eclodisse uma guerra, seria culpa dos judeus e, por isso, significaria a sua aniquilação. Para que os estudantes compreendessem isso, foi reproduzido o vídeo mais uma vez. Quando questionados sobre o sentimento a que o discurso de Hitler impelia, demorou algum tempo até se obter uma resposta, havendo um aluno a indicar o ódio. Por fim, procedeu-se à visualização do discurso do filme *The Great Dictator*. Em seguida, a professora questionou os estudantes sobre o conteúdo da mensagem, ao que um aluno referiu que a mensagem continua atual perante a situação de guerra que se vive na Ucrânia. Outro discente referiu que Chaplin apelava à união dos povos. De modo a que os alunos compreendessem que dois homens podem passar duas mensagens diferentes com a mesma emoção, foi colocado um dilema moral. A docente questionou então os estudantes sobre a sua posição caso vivessem numa ditadura, ou seja, se defendiam os ideais de um regime autoritário ou se mantinham os valores democráticos. Assim, foi possível aos alunos concluir que reside em si o poder de escolher o “caminho” a seguir, escolher entre o ódio e o amor.

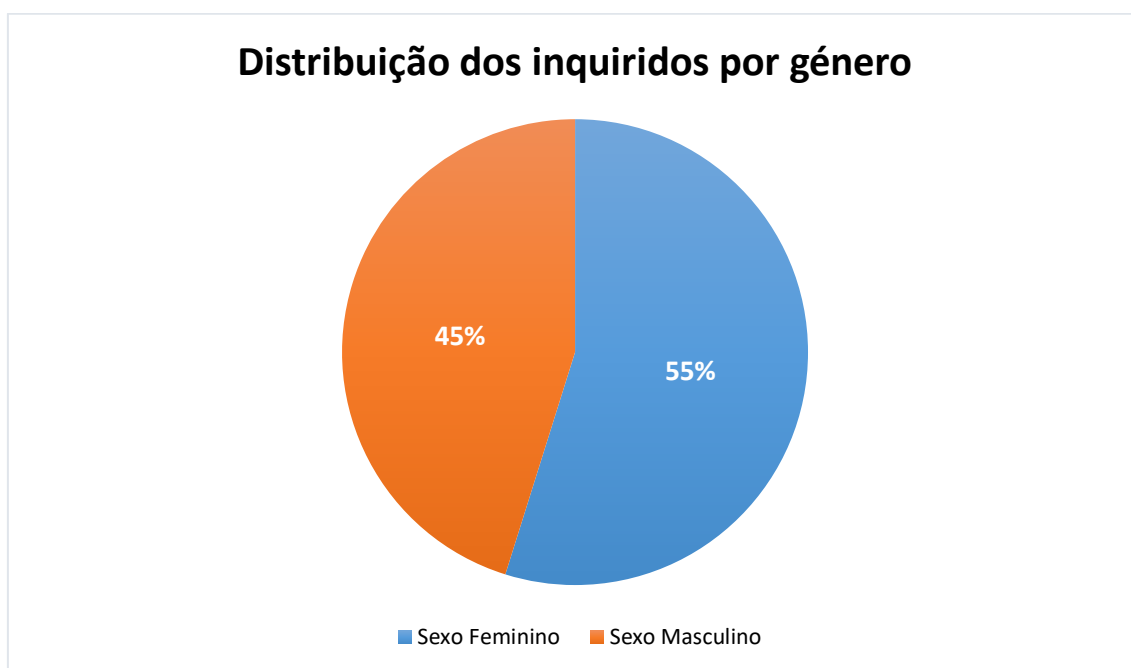
Nesta atividade foi possível observar algumas diferenças entre as turmas. O 9.º Y revelou-se mais motivado na primeira aula, com uma participação ativa dos alunos, demonstrada não só aquando da visualização dos vídeos de motivação, mas também na restante aula. Por outro lado, o 9.º X foi pouco participativo. Já na segunda aula de ambas as turmas, em que os vídeos foram visualizados com som, os discentes do 9.º Y revelaram-se menos participativos, sobretudo após o toque de saída, onde foi possível notar-se a apreensão destes que queriam sair para o intervalo.

Finda esta análise, cabe reportar que esta estratégia, apesar de bem-intencionada ao querer desenvolver o pensamento crítico dos alunos, acabou por se revelar inócuo. Atendendo ao público-alvo, se aplicasse novamente a mesma estratégia, teria concedido mais tempo para esta temática, procurando contornar o desinteresse na parte final da aula e permitindo mais tempo para debate.

### 3.7. Resultados do questionário final

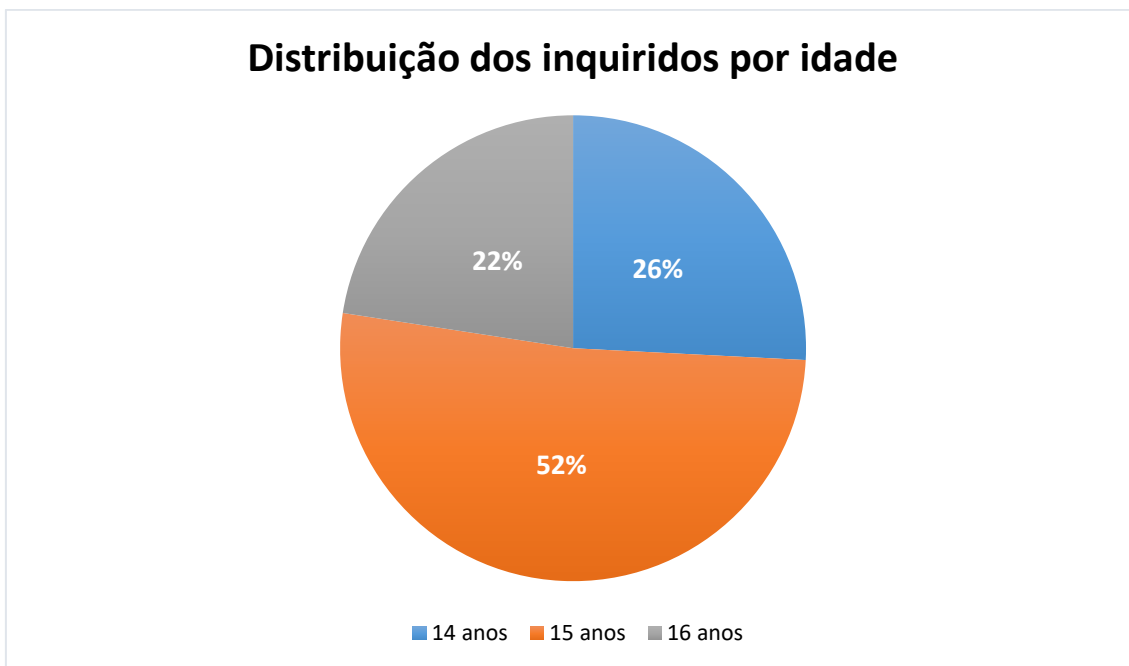
Após a apresentação de todas as estratégias, chegou o momento de analisar os resultados do questionário final. Tal como já foi relatado no capítulo anterior, este foi utilizado para conhecer a opinião dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem aplicadas, a utilização do cinema e das obras cinematográficas de Chaplin em sala de aula, bem como medir a sua empatia em relação a esta personalidade.

O questionário, aplicado a ambas as turmas no dia 31 de maio de 2022, durante a aula, contou com 31 respostas, 16 do 9.º X e 15 do 9.º Y, numa amostra constituída por 35 alunos. Nesse dia faltaram quatro alunos, ainda que um destes tenha respondido, em casa, nesse mesmo dia.



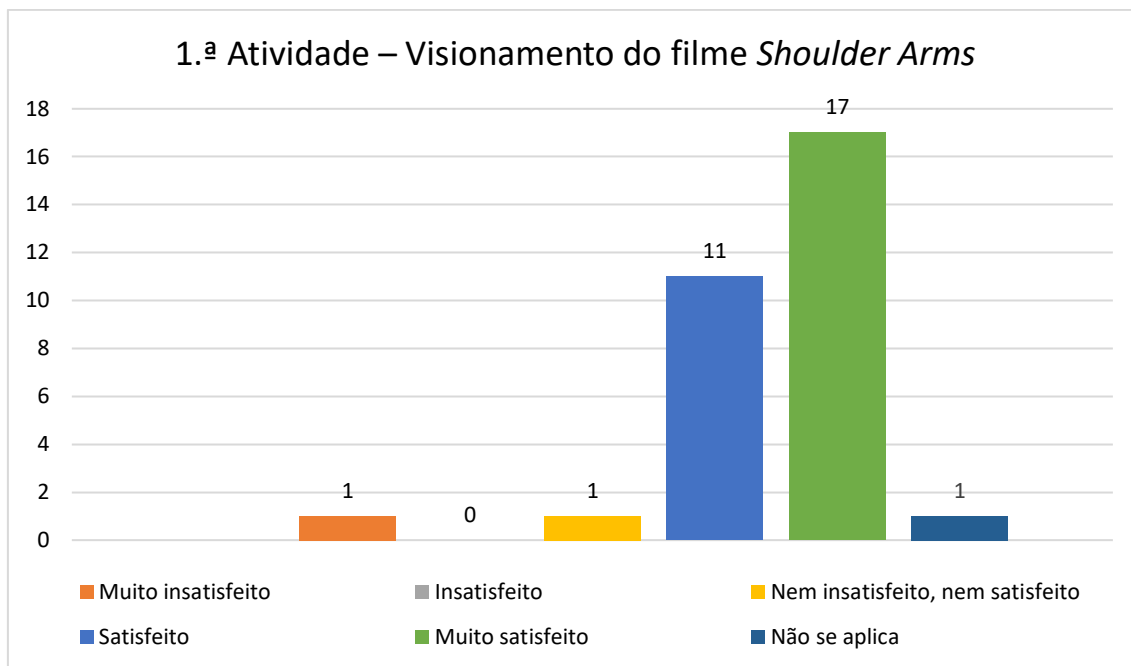
**Gráfico 4 – Distribuição dos alunos inquiridos por género.**

Dos estudantes que responderam, 17 (55%) eram do sexo feminino e, os restantes 14 (45%), do sexo masculino (**ver Gráfico 4**). No que se refere às idades dos inquiridos, a grande maioria (52%) tinha 15 anos, seguindo-se os alunos com 16 anos (26%) e, em menor percentagem, estavam os discentes com 14 anos (22%) (**ver Gráfico 5**).



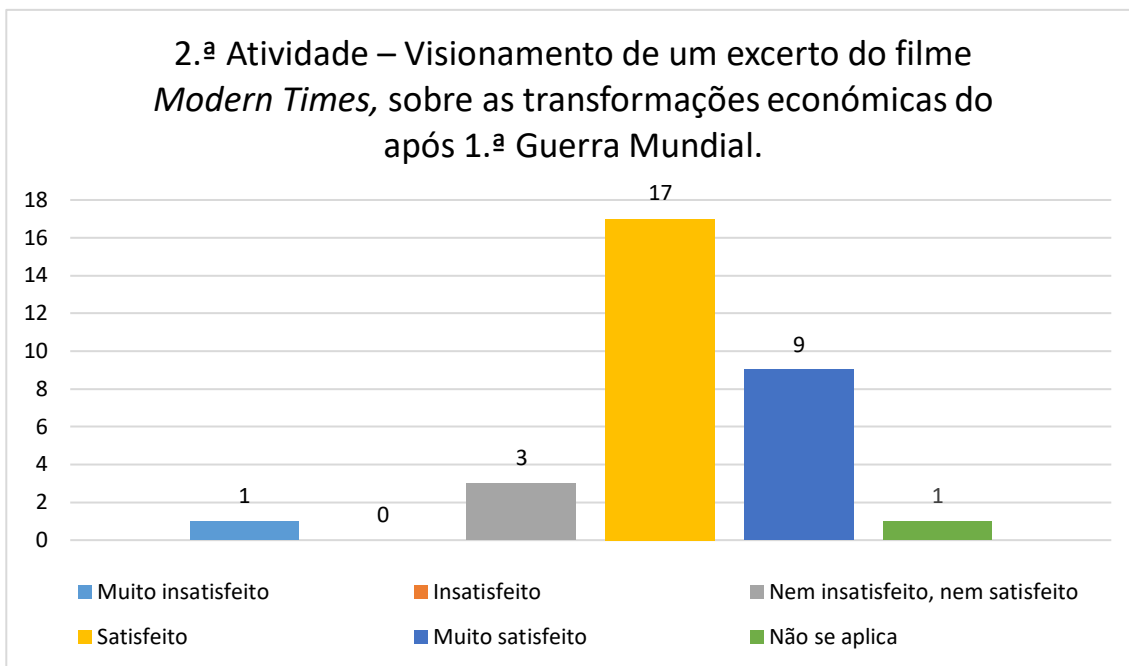
**Gráfico 5 – Distribuição dos alunos inquiridos por idade.**

A primeira questão, relacionada com as estratégias aplicadas, dizia respeito ao visionamento do filme *Shoulder Arms*, sobre a 1.ª Guerra Mundial, e que consistiu na utilização de um guião e questionário. Sobre esta atividade, a maioria dos inquiridos, 17 discentes, mostrou-se *Muito satisfeito*, e os restantes 11, *Satisfeito*. Um aluno indicou ter ficado *Muito insatisfeito* e, outro estudante, *Nem insatisfeito, nem satisfeito*. Apesar de, aquando do preenchimento do inquérito, a professora ter referido que, caso não tivessem realizado as atividades, os alunos deviam selecionar a opção *Não se aplica*, apenas um, que entrou no 2.º Período, o fez. Isto demonstra que, apesar de terem sido entregues apenas 23 enunciados à docente, 30 inquiridos afirmaram que realizaram a atividade. Apesar de se ter realizado um pré-teste ao inquérito e de se ter lido todas as questões antes de os alunos começarem a responder, houve uma má interpretação dos discentes, uma vez que no inquérito a professora colocou "*Visionamento do filme "Charlot nas Trincheiras", que retrata a guerra nas trincheiras."*. Ou seja, todos os alunos visualizaram o filme, no entanto, nem todos preencheram e entregaram o questionário sobre o visionamento do filme.



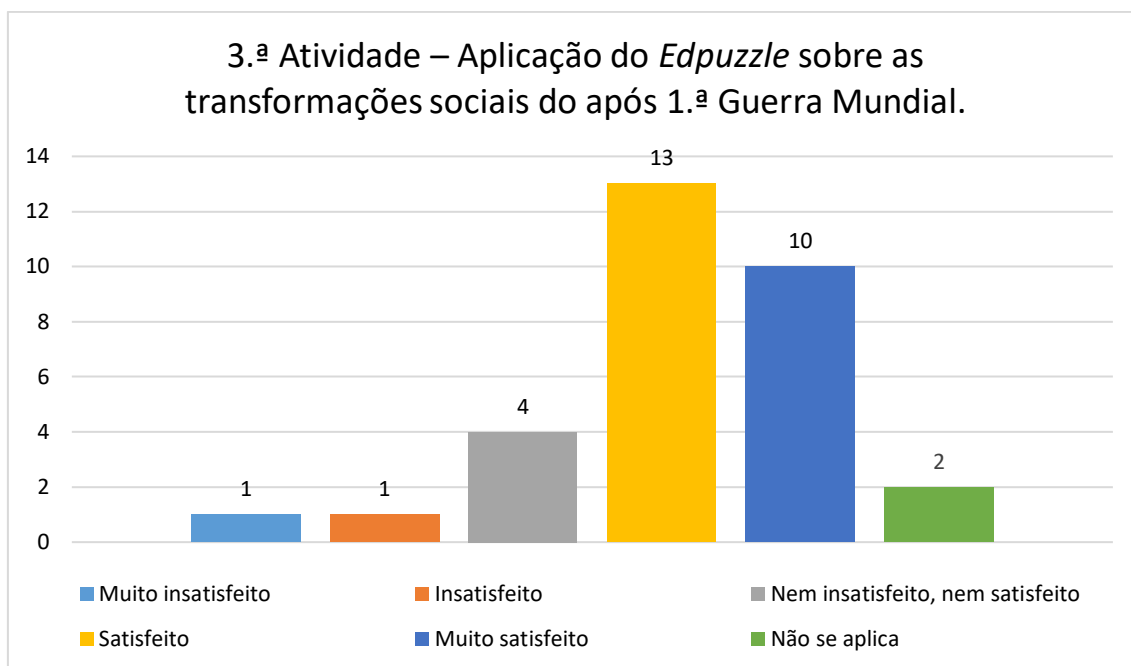
**Gráfico 6 – Respostas à questão sobre o nível de satisfação de cada aluno na realização da atividade relacionada com o visionamento do filme *Shoulder Arms*.**

A questão seguinte era referente à visualização de um excerto do filme *Modern Times*, que retratava as transformações económicas do após 1.ª Guerra Mundial, e preenchimento de um questionário. Nesta, 17 inquiridos revelaram-se *Satisfeito* com a atividade e nove *Muito satisfeito*. Três estudantes indicaram terem ficado *Nem insatisfeito, nem satisfeito* e, um inquirido, manifestou-se *Insatisfeito*. Mais uma vez, apenas um aluno selecionou a opção *Não se aplica*, mantendo-se a hipótese de má interpretação da questão.



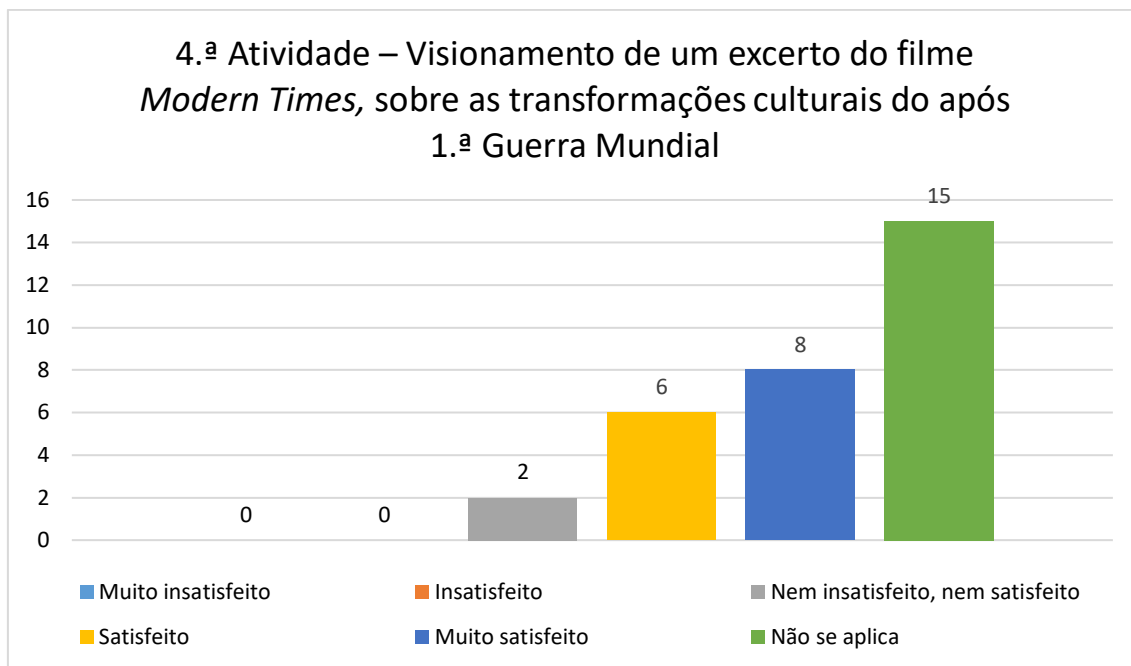
**Gráfico 7 – Respostas à questão sobre o nível de satisfação de cada aluno na realização da atividade relacionada com as transformações económicas do após 1.ª Guerra Mundial.**

A terceira atividade avaliada foi a utilização do *Edpuzzle*, com recurso a um excerto do filme *A Woman of Paris*, sobre as transformações sociais ocorridas após a 1.ª Guerra Mundial. A maioria dos alunos (13) ficou *Satisfeito* com a atividade e, outros 10, *Muito satisfeito*. Quatro inquiridos revelaram-se *Nem insatisfeito, nem satisfeito*, um expressou-se *Insatisfeito* e outro *Muito insatisfeito*. Dois inquiridos selecionaram a opção *Não se aplica*.



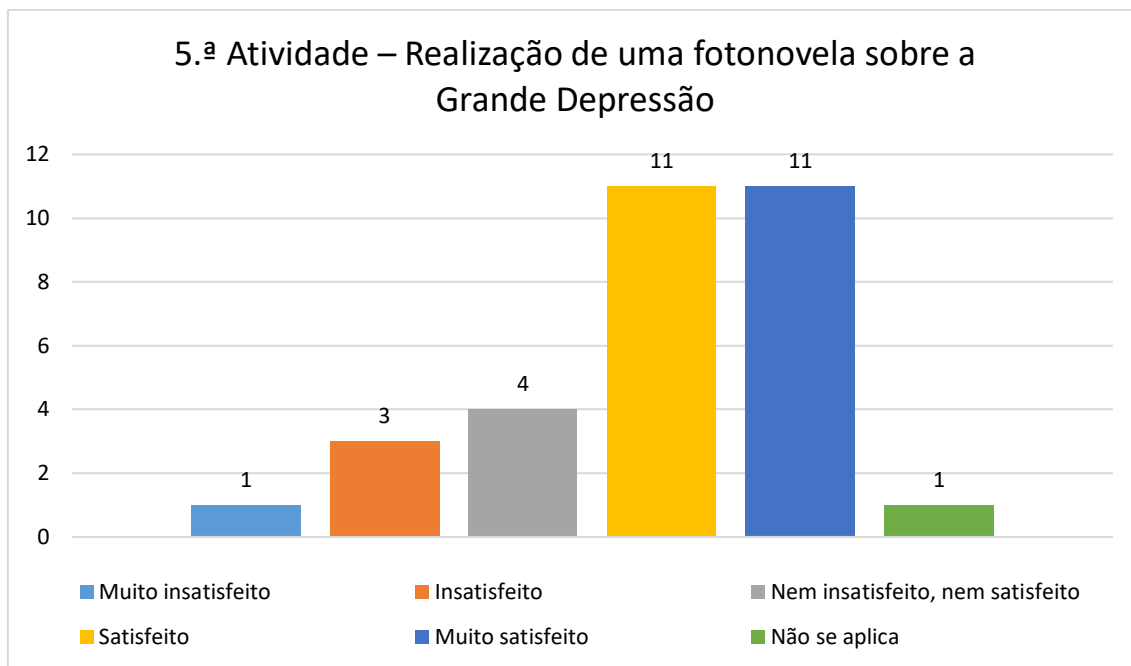
**Gráfico 8 – Respostas à questão sobre o nível de satisfação de cada aluno na realização da atividade relacionada com as transformações sociais do após 1.ª Guerra Mundial.**

Quanto à quarta atividade, sobre as transformações culturais do após 1.ª Guerra Mundial, que consistia no visionamento de um excerto do filme *Modern Times*, esta foi aplicada a apenas uma turma. Assim sendo, os inquiridos da outra turma foram avisados que deviam selecionar a opção *Não se aplica*, o que levou a que esta fosse a opção com maior número. Todavia, foi possível apurar que na turma onde se aplicou esta estratégia, a maioria dos alunos (8) manifestou ter ficado *Muito Satisfeito*, seguindo-se seis *Satisfeito* e apenas dois revelaram ter ficado *Nem insatisfeito, nem satisfeito*.



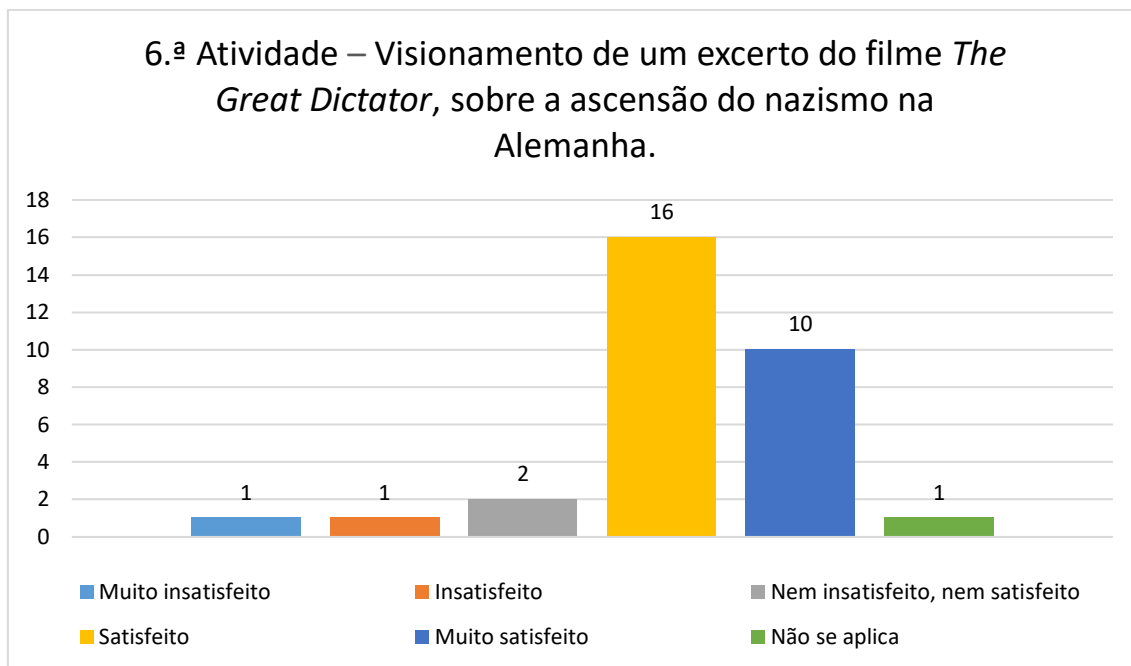
**Gráfico 9 – Respostas à questão sobre o nível de satisfação de cada aluno na realização da atividade relacionada com as transformações culturais do após 1.ª Guerra Mundial.**

Seguia-se a questão sobre penúltima estratégia aplicada, relacionada com a realização de um exercício de escrita criativa, uma fotonovela, com recurso a imagens retiradas do filme *Modern Times*, que pretendia consolidar os conhecimentos dos discentes sobre a Grande Depressão dos anos 1930. Nesta atividade, as opções *Satisfeito* e *Muito Satisfeito* ficaram com o mesmo número de correspondências, pois foi cada uma selecionada por 11 inquiridos. Quatro alunos manifestaram-se *Nem insatisfeito, nem satisfeito*. Outros três revelaram ter ficado *Insatisfeito* e um *Muito insatisfeito*. Por fim, um discente afirmou não ter realizado a atividade. Contudo, o facto de apenas 19 alunos terem entregue o exercício, mas 30 avaliarem o seu nível de satisfação, revela que os discentes não compreenderam as instruções da professora, assumindo que o facto de não terem entregue o exercício não invalidava o nível de satisfação sobre a proposta.



**Gráfico 10 – Respostas à questão sobre o nível de satisfação de cada aluno na realização da atividade relacionada com a Grande Depressão.**

A última atividade avaliada foi a aula da ascensão do nazismo na Alemanha, na qual os alunos visualizaram dois discursos, um de Hitler e o outro do barbeiro judeu, interpretado por Chaplin no filme *The Great Dictator*. Nesta atividade, a maioria dos alunos (16) manifestou-se *Satisfeito* e dez *Muito satisfeito*. A opção *Nem insatisfeito, nem satisfeito* foi selecionada por dois alunos, um discente revelou ter ficado *Insatisfeito* e outro *Muito insatisfeito*. Por fim, um aluno não realizou a atividade (*Não se aplica*).



**Gráfico 11 – Respostas à questão sobre o nível de satisfação de cada aluno na realização da atividade relacionada com a ascensão dos ideais nazis na Alemanha.**

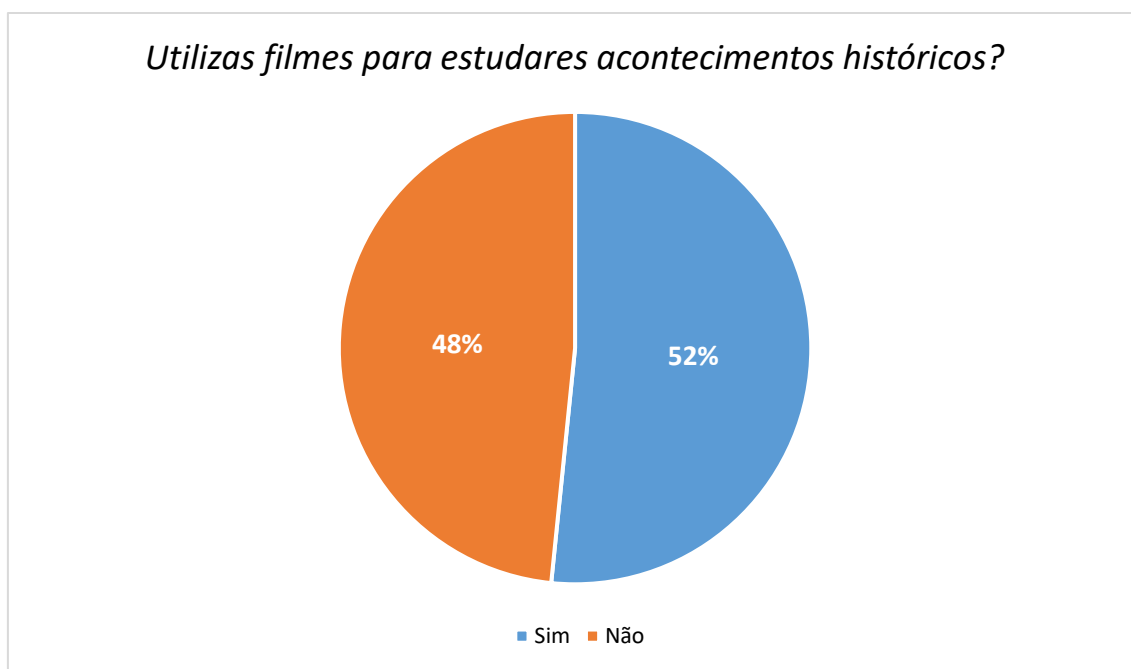
Em suma, a maioria dos estudantes parece ter apreciado as atividades desenvolvidas no âmbito do presente relatório de estágio, sendo que a atividade que mais agradou os discentes foi o visionamento do filme *Shoulder Arms*. Esta escolha surpreendeu, uma vez que esta atividade teve resultados insatisfatórios. Além disso, aquando da sua visualização, a perceção da professora foi que o 9.º Y apreciou o exercício, enquanto a outra turma se revelou mais apática e descontente com este género de atividade. No entanto, dez dos 17 alunos que selecionaram esta opção pertenciam ao 9.º X. Outra atividade em que a maioria dos alunos, neste caso apenas do 9.º X, selecionou *Muito satisfeito* foi a visualização do excerto do filme *Modern Times*, sobre a cultura de massas.

Todavia, alguns alunos manifestaram insatisfação, ou, talvez, indiferença para com as estratégias aplicadas. Tendo em consideração que este género de atividades nunca tinha sido aplicado a este público, compreende-se que alguns discentes não fossem autónomos o suficiente para as realizar e que não se sentissem empenhados. Ainda assim, reconhece-se que nem sempre as atividades foram adequadas perante as

características do público-alvo e que, no futuro, estas atividades devem ser aperfeiçoadas pela professora.

De modo a avaliar as potencialidades destas estratégias para a compreensão do passado histórico, colocou-se a seguinte questão “*Consideras que as atividades realizadas te ajudaram a compreender melhor a época em estudo?*”. As respostas foram unânimes, com os 31 inquiridos a responderem que *Sim*.

A questão que se seguia procurava averiguar se os discentes utilizavam o cinema como recurso para o estudo da História. Tal como podemos observar no **Gráfico 12**, a maioria dos alunos (52%) respondeu que *Sim*, enquanto, os restantes 48%, disseram que não utilizavam o cinema para o estudo de acontecimentos históricos.



**Gráfico 12 – Respostas à questão sobre a utilização de filmes para estudar acontecimentos históricos.**

Em seguida, pedia-se aos estudantes que apresentassem um exemplo de filme histórico. Esta questão tinha o objetivo de conseguir traçar um padrão, uma vez que se considerou que os alunos podiam não se sentir atraídos para visualizar filmes antigos, mas apreciar filmes históricos contemporâneos. Segue, abaixo, um quadro com os filmes mencionados:

Filme	N.º de correspondências
<i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i>	9
Não foi capaz de apresentar um exemplo	6
Obras cinematográficas de Charles Chaplin	4
<i>O Pianista</i>	3
<i>Soldado Milhões</i>	3
<i>A Vida é Bela</i>	1
<i>O Diário de Anne Frank</i>	1
<i>Gladiador</i>	1
<i>Hitler – Uma Carreira</i>	1
<i>O Manto Sagrado</i>	1
<i>Invencível</i>	1

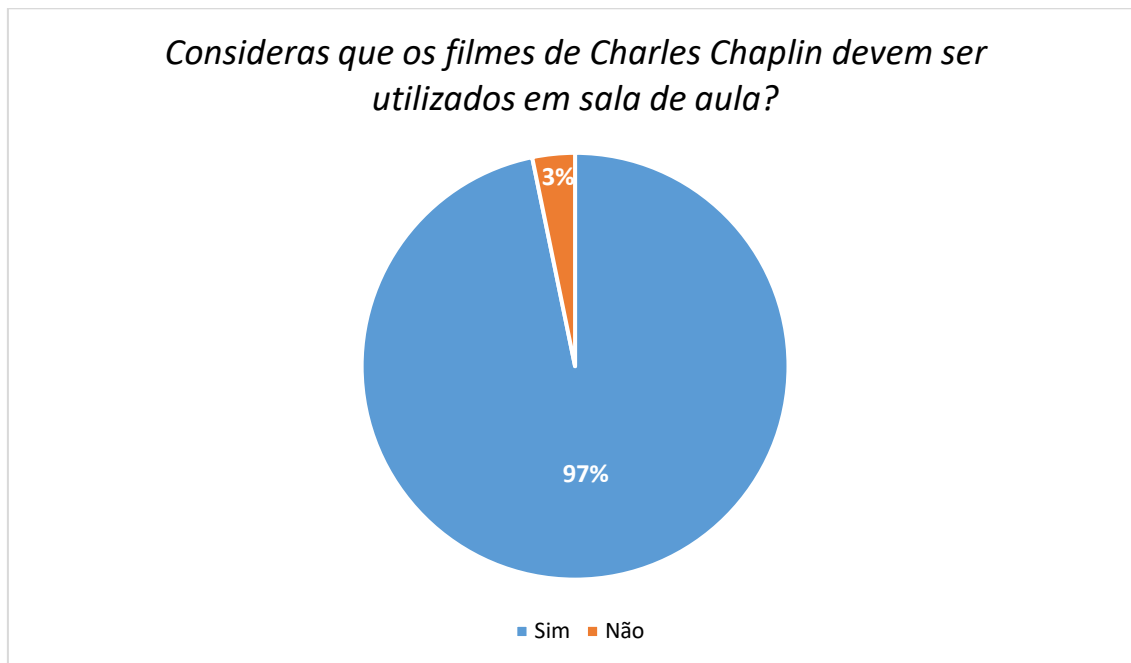
**Quadro 5 – Exemplos de filmes históricos referidos pelos alunos.**

Através do **Quadro 5**, é possível constatar que a maioria dos filmes foi produzida entre finais do século XX e o século XXI, com exceção do documentário *Hitler – Uma Carreira*, de 1977, e do filme *O Manto Sagrado*, de 1953. Há que ter em consideração o número de alunos que não foram capazes de apresentar um exemplo. Estes resultados comprovam que a maioria dos discentes não estava habituada a visualizar filmes clássicos, sendo, possivelmente, esta a razão pela sua indiferença para com as obras de Chaplin, sobretudo nas primeiras atividades.

Devido à dúvida que pairou na cabeça da docente, por muito tempo, “*Será que os alunos não gostam do Chaplin e das suas obras?*”, decidiu-se incluir duas questões dirigidas a esta personalidade.

A primeira, “*Consideras que os filmes de Charles Chaplin devem ser utilizados em sala de aula?*”, pretendia avaliar a sua utilização na sala de aula de História. A esta questão, apenas um aluno considerou que as obras cinematográficas de Chaplin não

deviam ser utilizadas em sala de aula. Os restantes 97% responderam que estes filmes deviam ser utilizados. Talvez tivesse sido oportuno pedir aos mesmos para justificar, porém, como referido no capítulo anterior, pretendia-se que as questões fossem simples e diretas para tentar garantir uma elevada taxa de respostas.



**Gráfico 13 – Respostas à questão sobre a utilização dos filmes de Charles Chaplin em sala de aula.**

Por sua vez, a segunda questão, *“Como apresentarias Chaplin a um amigo?”*, pretendia averiguar o grau de empatia dos alunos em relação a esta personalidade. Para uma melhor análise e apresentação dos resultados, optou-se pela categorização das respostas. Os resultados apresentam-se no **Quadro 6**:

<b>Categorias</b>	<b>N.º de correspondências</b>
Consideram Chaplin um indivíduo divertido e gentil.	10
Consideram Chaplin um indivíduo que reproduziu, nas suas obras, acontecimentos contemporâneos, com recurso à comédia.	7

**Quadro 6 – Respostas em relação à forma como os alunos apresentariam Chaplin a um amigo – por categoria.**

A categoria *“Consideram Chaplin um indivíduo divertido e gentil”* foi a que obteve maior correspondência, enquadrando-se nela dez respostas. Veja-se alguns exemplos:

- *“Apresentava o quanto ele é engraçado, brincalhão, e boa pessoa”*
- *“Engraçado, Trapalhão, Ingénuo, Brincalhão”*

A segunda categoria, *“Consideram Chaplin um indivíduo que reproduziu, nas suas obras, acontecimentos contemporâneos, com recurso à comédia”*, reuniu um total de sete correspondências. Nesta categoria, encontram-se afirmações tais como:

- *“É um artista/ator que gostava de mostrar a sua opinião nos filmes, sendo o próprio produtor de alguns deles, sendo passado a ser um documento histórico pois demonstrava as suas opiniões no momento.”*
- *“É uma pessoa que explica a História através de filmes cómicos.”*
- *“Chaplin foi um ator de comédia que demonstrava filmes que se passavam no tempo dele mostrando a sua opinião e se tornando histórico.”*
- *“Que Chaplin tem uma personalidade engraçada e que tem uma visão dos acontecimentos que a maioria das pessoas vêem, e assim é uma forma diferente de se aprender.”*

Como se pode observar, este quadro é composto por apenas duas categorias, com um total de 16 correspondências. Isto deve-se ao facto de algumas respostas não se inserirem em nenhuma categoria.

Assim, deve-se mencionar que nove inquiridos responderam que não sabiam como apresentar Chaplin, dois referiram que este era um comediante dos anos 50/60, o que demonstra as dificuldades em se situarem no tempo, uma vez que todas as atividades desenvolvidas remontavam ao período entre guerras. Houve, ainda, três respostas que demonstraram o sentido de humor dos alunos e deixaram a professora sem saber o que dizer, nomeadamente, um aluno que apresentaria Chaplin como “*Um homem de poucas palavras*”, outro que o apresentaria “*Com um piquenique*” e, por fim, um discente que começaria por apresentar “*os seus defeitos e comportamentos*” para o amigo não o levar a mal. Apesar de, numa análise preliminar, ter considerado que estes três estudantes não entenderam a questão, parece-me que o espírito do ator acabou por inspirar estes três alunos a darem largas à sua “veia cómica”. De facto, Chaplin interpretava uma personagem muda que, por vezes, irritava os outros. Além disso, conhecer alguém durante um piquenique parece ser agradável.

### 3.8. Chaplin ao serviço da História

A utilização das obras cinematográficas de Charles Chaplin pode ir muito além das já aqui referidas, até porque o presente relatório só contou com a participação de duas turmas do 9.º ano de escolaridade do ensino regular. De modo a encorajar os professores a utilizar os filmes de Chaplin na aula de História e para facilitar as suas escolhas, decidiu-se construir um quadro com as obras, anos de escolaridade e disciplinas, assim como as Aprendizagens Essenciais em que se inserem.

Filme	Ano de escolaridade	Disciplina	Aprendizagem Essencial
<i>The Kid</i>	12.º Ano	História da Cultura e das Artes	Reconhecer na ação de Charles Spencer Chaplin (Charlot) a afirmação da mímica sobre a palavra e a criação de um ícone do cinema: o vagabundo, a felicidade e a crítica social;
<i>The Gold Rush</i>			

<i>City Lights</i>	9.º Ano	História	Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;
	11.º Ano	História B	Analisar as mudanças culturais e nas mentalidades, relacionando-as com a emergência do relativismo científico, com a influência da psicanálise e com a rutura dos cânones clássicos da arte ocidental;
	12.º Ano	História A	Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o corte com os cânones clássicos da arte europeia;
<i>The Great Dictator</i>	11.º Ano	História B	Caracterizar os regimes fascista, nazi e estalinista, distinguindo os seus particularismos e realçando o papel exercido pela propaganda em todos eles;
	12.º Ano	História A	Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos;

<i>A King in New York</i>	9.º Ano	História	Compreender a Guerra-Fria como resultado das tendências hegemônicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos;
	11.º Ano	História B	Demonstrar que o mundo do após II Guerra Mundial foi marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos político-econômicos antagônicos;
	12.º Ano	História A	Reconhecer que a realidade do após II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagônicos;

**Quadro 7 – Filmes produzidos por Charles Chaplin que podem concorrer para o conhecimento do passado.**

## Considerações Finais

*«Contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da colaboração do aluno: "um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno" (Labaree, 2000).*

*Ninguém ensina quem não quer aprender. Em 1933, John Dewey sugeriu, numa comparação provocatória, que do mesmo modo que não é possível ser bom vendedor se não existir alguém que compre, também não é possível ser bom professor se não houver alguém que aprenda.» (António Nóvoa, 2001)*

Tal como já foi referido, este estudo teve como principais objetivos refletir sobre o modo como a atividade de Charles Chaplin teve influência na época em que viveu, interpretar as suas obras à luz dos acontecimentos da época, analisar a importância do humor de Chaplin para a construção do conhecimento histórico e, por fim, avaliar a empatia dos alunos com esta personalidade e as suas obras cinematográficas. Assim sendo, a primeira parte deste trabalho focou-se na relação entre o cinema, a produção cinematográfica de Charles Chaplin, a História e a sua aplicação didática. Em seguida, procedeu-se à contextualização do estabelecimento de ensino onde decorreu a intervenção e investigação e à caracterização das turmas onde esta foi aplicada. Neste capítulo, realizou-se, também, uma abordagem da metodologia, técnicas e instrumentos utilizados para recolha de dados, explicou-se os principais objetivos e as estratégias adotadas. Por último, analisou-se os resultados das atividades propostas.

O cinema, atualmente consagrado como forma de arte, foi o resultado de várias inovações tecnológicas do século XIX, para o qual contribuiu a ambição de vários inventores da época que procuraram dar movimento às imagens. Ao longo do século XX, o cinema desenvolveu-se rapidamente, tornando-se num dos maiores meios de entretenimento, com espectadores dos vários grupos sociais, o que contribuiu para a

sua massificação. Todavia, o cinema demorou algum tempo até receber o seu merecido lugar como forma de arte. Sobre esta consagração, há que ressaltar o papel importante de D. W. Griffith e do seu filme *The Birth of a Nation* que introduziu uma série de novas técnicas cinematográficas que ainda hoje se mantêm. Foi por esta mesma altura que entrou em ação um artista londrino que veio roubar a cena, ficando o seu nome para sempre ligado ao cinema.

A verdade é que Chaplin e o cinema andam de mãos dadas, sendo difícil alguém falar de cinema sem falar de Chaplin. Comparado a outros seus contemporâneos, como o realizador D. W. Griffith e o realizador/ator Buster Keaton, as suas obras não se mostraram tão aprimoradas do ponto de vista cinematográfico. No entanto, filmes como *The Kid* revelaram-se verdadeiras obras de arte. Isto não se deveu à linguagem cinematográfica, mas à forma com Chaplin humanizou a comédia e introduziu a crítica social, valendo-lhe o apelido de “Charles Dickens do cinema”, atribuído por vários, como, por exemplo, pelo realizador Mark Cousins e pelo biógrafo Peter Ackroyd. A sua influência foi tal que, nos dias de hoje, ainda é possível observar referências ao seu trabalho, quer na exploração de *gags*, quer em obras cinematográficas com críticas sociais.

A partir da década de 70 do século XX, as potencialidades do cinema enquanto representação histórica passaram a ser reconhecidas pelos historiadores. Ficou claro que, tal como outras fontes, o filme, seja qual for o seu género, permite que o historiador analise os padrões e mentalidades da sociedade que o produziu. O reconhecimento no campo da historiografia acabou por levar a que as suas potencialidades também fossem reconhecidas no contexto educativo.

O cinema demorou algum tempo a implantar-se na sala de aula, sendo a sua aplicação didática ainda pouco expressiva. Isto deve-se, sobretudo, à insegurança dos docentes quanto aos benefícios da utilização deste recurso. Além disso, a morosidade que a sua utilização exige em termos de tempo, leva a que, muitas vezes, os docentes optem por pedagogias mais tradicionais, para assim cumprirem o programa estabelecido.

Contudo, estudos recentes vieram mostrar as potencialidades dos filmes, quer como fonte primária, quer como secundária, nomeadamente, na transmissão de ideias e conceitos, bem como no seu carácter motivacional, uma vez que desperta nos alunos interesse para o estudo de acontecimentos históricos. Há que ressaltar o papel fundamental do professor, pois, independentemente da metodologia utilizada, deve planear a aula e analisar a obra cinematográfica escolhida, para orientar os discentes durante o seu visionamento.

A utilização do cinema como recurso didático permite o desenvolvimento de várias competências que contribuem para a evolução do espírito crítico e para a construção do pensamento histórico dos alunos. Assim, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurou-se utilizar as obras cinematográficas produzidas por Charles Chaplin como complemento essencial à construção do conhecimento histórico, bem como estimular a capacidade crítica dos alunos.

Nesse sentido, apresentaram-se possíveis formas de trabalhar os filmes de Chaplin na sala de aula de História, sempre com o intuito de responder às questões que orientaram esta investigação. Ao longo do ano letivo, desenvolveram-se seis atividades e aplicou-se um questionário final, que pretendiam compreender o seu impacto.

A primeira atividade aplicada, na qual os alunos visualizaram e responderam a um questionário sobre o filme *Shoulder Arms*, tinha como objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos em aulas anteriores sobre a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial. Esta estratégia revelou dificuldades dos alunos em se concentrar na sua visualização, bem como a falta de empenho no que toca à realização do questionário. Neste, foi possível apurar que os alunos apenas conseguiram relacionar os conteúdos sobre a guerra nas trincheiras com o filme e que alguns conseguiram associar o humor à crítica social e política de Chaplin. Neste primeiro encontro entre os alunos e *Charlot*, observou-se alguma indiferença para com esta personagem. Porém, o questionário final revelou que esta foi a atividade com maior nível de satisfação dos discentes. Isto leva-nos a ponderar que, apesar de não o demonstrarem, uma parte considerável dos alunos viu neste filme uma representação da época histórica abordada.

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos sobre implementação dos novos modelos de produção e organização de trabalho, que permitiram a afirmação dos Estados Unidos da América após a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial, foi visualizado um excerto do filme *Modern Times*. Esta segunda atividade demonstrou que os alunos tinham mais facilidade em visualizar excertos do que filmes completos e em preencher questionários curtos, uma vez que conseguiam focar-se com maior facilidade no que era pretendido. Assim, os resultados desta estratégia revelaram-se muito satisfatórios, sendo que apenas três estudantes não foram capazes de identificar o método de produção a que o filme fazia referência e, a maioria, foi capaz de o relacionar com a crítica social implícita.

A terceira atividade inseriu-se na aula sobre a alteração da mentalidade e dos costumes após a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial, tendo como principal objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos sobre este tema. A introdução da plataforma *Edpuzzle* na sala de aula motivou, desde logo, os alunos para o exercício. Os resultados desta estratégia demonstraram que os alunos compreenderam as transformações sociais, conseguindo identificá-las com facilidade, no excerto utilizado.

Ainda sobre as alterações decorrentes da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial, utilizou-se outro excerto do filme *Modern Times*, onde era possível observar-se os meios de comunicação que permitiram a emergência da cultura de massas. Neste, ficou comprovado que a utilização deste recurso facilita a aquisição de novos conhecimentos, pois, à exceção do cinema, que se encontrava implícito, conseguiram identificar com facilidade os meios de comunicação da época.

A penúltima atividade aplicada foi uma fotonovela, tendo como objetivo levar os alunos a escreverem uma história relacionada com o período da Grande Depressão. Esta estratégia revelou que parte dos alunos tinha dificuldade em criar uma narrativa através da observação de imagens. Outra dificuldade foi identificada na utilização dos conceitos operatórios, bem como na utilização da linguagem adequada à disciplina. Estas últimas duas eram já dificuldades que os discentes demonstravam desde do início do ano letivo.

Por fim, a última atividade desenvolvida recorreu à utilização de dois discursos, nos quais duas personalidades transmitem mensagens diferentes com a mesma postura.

Os alunos foram capazes de entender que, apesar de falarem da mesma forma, os discursos continham mensagens diferentes. Contudo, demonstraram dificuldade em entender que no final são eles que escolhem entre seguir um ditador ou seguir a liberdade, até porque “os ditadores libertam-se, porém escravizam o povo”<sup>175</sup> e assim, enquanto os professores ensinarem, a liberdade nunca perecerá.

Este relatório tentou provar que Fábio Porchat estava errado quando afirmou que

O humor pode ser cruel, porque envelhece muito rápido, e o Chaplin envelheceu. Não creio que o jovem de hoje tenha o mesmo interesse por ele. É importante, a resistência dele em *O Grande Ditador*, o discurso final, mas é meio peça de museu. Representa outra época.<sup>176</sup>

E assim demonstrar que, tal como George Minois sustentou na obra *História do riso e do escárnio*, o humor não é influenciado pelo tempo<sup>177</sup>. E que é possível aprender sobre outra época através das obras de Chaplin.

Acredita-se que os resultados deste estudo poderiam ser diferentes, caso todos os alunos tivessem entregue as atividades propostas. Todavia, podemos afirmar que, no final desta intervenção, alguns alunos passaram a ver Chaplin como um crítico do seu tempo e as suas obras como uma forma de compreender o passado e, sem dúvida, a maioria consideram-no um indivíduo engraçado.

Durante o visionamento de algumas obras, a percepção da professora foi que os estudantes não achavam piada ao *Charlot*. Incrédula com a situação, questionou os discentes sobre isso e, uma vez que quem cala consente, acreditou que todos

---

<sup>175</sup> *The Great Dictator* [Registo Vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

<sup>176</sup> MERTEN, Luiz Carlos – O legado de Charlie Chaplin, 40 anos após sua morte [Em linha]. *Folha Londrina* (25 de dezembro de 2017). [Consultado a 19 de setembro de 2022]. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/o-legado-de-chaplin-996635.html>>.

<sup>177</sup> Cit. por DUARTE, Maria João Domingues – *Sorria está a aprender: humor como estratégia de aprendizagem na sala de aula* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132603/2/447021.pdf>>. p. 23.

concordavam com um colega que afirmou não achar piada nenhuma a esta personagem tão querida por muitos. Isto levou à desmotivação da docente que pensou que as estratégias aplicadas tinham falhado e que os alunos não davam importância ao Chaplin. Mas a verdade é que o mundo seria muito aborrecido se todos gostássemos da mesma cor, e a falta de empatia de alguns para com este indivíduo é perfeitamente aceitável, principalmente atendendo ao facto de se ter passado um século desde a produção destes filmes e o cinema ter evoluído, sendo atualmente mais estimulante.

Além disso, a professora parece ter-se esquecido que, desde tenra idade, costumava assistir uma série chamada *Mr. Bean*, que passava todos os domingos de manhã na RTP1, cuja a personagem principal se assemelha ao *Charlot*, quer pelo facto de pouco falar, quer pela sua personalidade divertida e ingénua, quer pelas situações constrangedoras pelas quais ambos passavam e que resultavam em cenas cómicas. A convivência com esta forma de comédia *semimuda* facilitou, sem dúvida alguma, a entender a arte pantomímica.

No entanto, apesar de, por vezes, ser notória a indiferença de alguns para com esta personalidade, pode-se concluir que a maioria dos discentes passou a reconhecer a sua importância para a História e que as atividades aplicadas, bem-sucedidas ou não, quer por responsabilidade da professora que não as aplicou de forma correta, quer pela falta de empenho dos alunos, não foram em vão e, com toda a certeza, alguma informação foi retida pelos alunos, até porque uma mensagem passa sempre mais facilmente através do riso. Tendo em consideração os resultados obtidos, considera-se que a abordagem de Chaplin e das suas obras pode ser utilizada na aula de História e que os discentes aprendem através dos seus filmes. Porém, no futuro, há que ter em atenção a sua capacidade de interpretação.

Finda esta análise, a principal conclusão a que se chegou, devido ao grande número de trabalhos que não foram devolvidos à professora, é que, independentemente de criar boas estratégias e procurar motivar os alunos para o que estão a aprender, os alunos têm de estar recetivos. Se o aluno não for empenhado, não demonstrar interesse, nem cooperar com o professor, muito dificilmente o docente conseguirá ensinar. Todavia, há que salientar as habituais exceções, uma vez que, se

houve alunos que não quiseram aprender com Chaplin, outros reconheceram nestas obras cinematográficas uma forma de ver o passado.

Mas a grande lição foi aprendida pela professora. Este foi um ano cheio de desafios, pois sentiu que tudo aquilo que tinha imaginado para este ano letivo falhara. Porém, terminada esta experiência, marcada por momentos bons e outros assim-assim, sabe que a maior lição que aprendeu com o Chaplin foi que devemos rir diante do nosso desamparo contra as forças da natureza – ou enlouquecemos, porque, no final das contas, a vida nada mais é do que uma tragédia quando vista de perto, mas uma comédia no geral.

Por fim, deixam-se algumas recomendações para futuros trabalhos. Seria interessante aplicar este tema a diferentes níveis de ensino e em diferentes áreas curriculares, até porque a sugestão dos filmes de Chaplin constava no Plano Nacional de Cinema, de 2019/2020, em níveis que iam do 1.º Ciclo até ao Secundário. Além disso, a indiferença dos alunos enquanto visualizavam excertos de filmes da primeira década do século XX, nomeadamente, o filme *Shoulder Arms* e um excerto do filme português *Costa do Castelo*, em comparação com filmes contemporâneos, levantou questões sobre o desinteresse das novas gerações em relação a estes filmes, pelo que seria um possível tema a investigar.

## Referências Bibliográficas

### Obras de carácter geral

ACKROYD, Peter – *Charlie Chaplin*. Lisboa: Teodolito, 2014.

AMAR, Pierre-Jean – *História da fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

ALVES, Luís Alberto – “Contextualização histórica e prospetiva do projeto.” In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014.

BELL, J. – *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2004.

BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004.

CHAPLIN, Charles – *My Autobiography*. Londres: Penguin Book, 2003.

COSTA, Flávia Cesarino – “Primeiro Cinema”. In MASCARELLO, Fernando (org.) – *História do Cinema Mundial*. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.

FERRO, Marc – *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992

FRANÇA, José-Augusto – *Charles Chaplin, o self-made myth*. Lisboa: Casa Nacional -Casa da Moeda, 2017.

FRANÇA, José-Augusto – *O essencial sobre Charles Chaplin*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2015.

GARCIA, Álvaro Pérez; RUÍZ, Daniel Muñoz – “Análisis didáctico de narrativa audiovisual”. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014.

GARDIES, René (org.) – *Comprender o cinema e as imagens*. Lisboa: Texto e Grafia, 2015.

HARNESS, Kyp – *The Art of Charlie Chaplin: A film by film analysis*. Carolina do Norte: McFarland&Company: 2008

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, J.-C. – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

REIGADA, Tiago – *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2015.

RIBEIRO, Cláudia; ALVES, Luís Alberto – “Uso do Cinema na didática da História”. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014.

ROSENSTONE, Robert A. – *A História nos Filmes, os filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SADOUL, Georges – *História do Cinema Mundial*. Lisboa: Livro Horizonte, 1983. Vol. 1.

SADOUL, Georges – *História do Cinema Mundial*. Lisboa: Livro Horizonte, 1983. Vol. 2.

### **Webgrafia**

ANDREWS, Evan – 7 Artists Whose Careers Were Almost Derailed by the Hollywood Blacklist: From an Oscar-winning scriptwriter to a hardboiled detective novelist. [Em linha]. *History*. (11 de julho de 2016). [consultado a 4 de agosto de 2022] Disponível em: <<https://www.history.com/news/7-famous-victims-of-the-hollywood-blacklist>>.

BARROS, José d’Assunção – Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. *Ler História* [Em linha], n.º 52 (2007), p. 127-159. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>>.

CARDOSO, Joana Filipa Alves – *O cinema na aula de História: a ficção como recurso* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZk8K0wqn6AhXoiv0HHYuNBfEQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F116801%2F2%2F299346.pdf&usg=AOvVaw30G0fMci81w\\_jpQmzCUGuc](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZk8K0wqn6AhXoiv0HHYuNBfEQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F116801%2F2%2F299346.pdf&usg=AOvVaw30G0fMci81w_jpQmzCUGuc)>.

CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O Cinema como recurso de aprendizagem em História* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. [Consultado a 4

de julho de 2022]. Disponível em:  
<[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwie5bLBwqn6AhXJg\\_OHHfOxA1gQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F132580%2F2%2F447022.pdf&usg=AOvVaw28bJxL9mr7ACHoFPHhgncZ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwie5bLBwqn6AhXJg_OHHfOxA1gQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F132580%2F2%2F447022.pdf&usg=AOvVaw28bJxL9mr7ACHoFPHhgncZ)>.

*Charles Chaplin* [Em linha]. Paris: Roy Export S.A.S.. [Consultado a 23 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://www.charliechaplin.com/en>>.

*Charles Chaplin Archive* [Em linha]. Bologna: Cineteca di Bologna. [Consultado a 23 de julho de 2022]. Disponível em: <<http://www.charliechaplinarchive.org/en>>.

CORREIA, Maria da Conceição Batista – A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. [Em linha]. Vol. 13, n.º 2, (2009) p. 30-36. [Consultado a 09 de Agosto de 2022]. Disponível em: <[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)>.

DUARTE, Maria João Domingues – *Sorria está a aprender: humor como estratégia de aprendizagem na sala de aula* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132603/2/447021.pdf>>

FERREIRA, Letícia Schneider – O cinema como fonte da história: elementos para discussão. *MÉTIS: história & cultura*. [Em linha]. Vol. 8, n.º 15 (2009), p. 185-200. [Consultado a 22 de setembro de 2022] Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19676347-O-cinema-como-fonte-da-historia-elementos-para-discussao.html>>.

MERTEN, Luiz Carlos – O legado de Charlie Chaplin, 40 anos após sua morte [Em linha]. *Folha Londrina* (25 de dezembro de 2017). [Consultado a 19 de setembro de 2022]. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/o-legado-de-chaplin-996635.html>>.

NOVA, Cristiane – O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*. [Em linha]. Vol. 2, n.º 3 (1996), p. 217-234. [Consultado a 14 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://1ecc43507c.clvaw-cdnwnd.com/2eb9931fb1b91b0a57f266bbd5bd443a/200001114-e1cffe2c0f/Artigo%20cristiane%20nova%20O%20cinema%20e%20o%20conhecimento%20da%20história.pdf>>.

NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. *O Olho da História*. [Em linha] n.º 1 (1995). [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em: <<https://www.cinedebateuneb.org/livros-artigos-teses/artigos/cinema-ensino-e-pesquisa/>>.

PIRES, Ana Cristina Antunes – *O cinema na sala de aula: Contributos sobre a utilização do cinema na aula de língua estrangeira (Espanhol)* [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. [Consultado a 4 de julho de 2022]. Disponível em:

<[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwid4Jvan6AhXqRPEDHXDvBVkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fen%2Fpub\\_geral.show\\_file%3Fpi\\_doc\\_id%3D29814&usg=AOvVaw0qyw6TN3sznxaA9Q8da9GD](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwid4Jvan6AhXqRPEDHXDvBVkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fen%2Fpub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D29814&usg=AOvVaw0qyw6TN3sznxaA9Q8da9GD)>.

SCHVARZMAN, Sheila – Marc Ferro, cinema, história e cinejornais: Histoire parallèle e a emergência do discurso do outro. *ArtCultura*, [Em linha]. Vol. 15, n.º. 26 (2013), p. 187-203. [Consultado a de 22 setembro de 2022]. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi01-T2tKn6AhXohP0HHcfPBHEQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F8344302.pdf&usg=AOvVaw2h104Q1JLvtYUC5mseIV0->>>.

### **Filmografia**

*A King in New York* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Londres: Charles Chaplin, 1957. (100 min.).

*A Woman of Paris* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1923. (78 min.).

*Kid Auto Races at Venice* [Registo de vídeo]. Realização de Henry Lerhman. Los Angeles: Keystone Pictures Studio, 1914. (6 min.).

*Limelight* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1952. (132 min.).

*Making a Living* [Registo de vídeo]. Realização de Henry Lerhman. Los Angeles: Keystone Pictures Studio, 1914. (15 min.).

*Modern Times* [Registo vídeo]. Realização de Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1936. (83 min.).

*Shoulder Arms* [Registo vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: First National Pictures, 1918. (36 min.).

*The Great Dictator* [Registo Vídeo]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1940. (120 min.).

*The Kid* [Registo de video]. Realizado por Charles Chaplin. Los Angeles: Charles Chaplin, 1921. (50 min.).

*The Story of film: an Odissey* [Registo de video]. Realização de Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films, 2011. (915 min.).

## **Outros**

DANIDERFF, Léo – *Je Cherche Après Titine* [Registo sonoro]. S.l.: s.n., 1917. (2:31 min.).

## **Documentos oficiais:**

AEEA – *Projeto Educativo de Agrupamento 2017/2021*. Porto: Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, 2017.

COE – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018.

Despacho n.º 65/2022 de 5 de janeiro de 2022. *Diário da República n.º 3, 2.ª série*. Lisboa: Gabinetes do Ministro de Estado e das Finanças e dos Secretários de Estado do Cinema, Audiovisual e Media e Adjunto e da Educação.

DGE – *Plano Nacional de Cinema. Ano Letivo 2019-2020. Lista Geral de Filmes de referência* [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Ministério da Cultura, 2019. [Consultado a 27 de julho de 2022]. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc\\_2019\\_20\\_lista\\_geral\\_filmes\\_recomendados.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_2019_20_lista_geral_filmes_recomendados.pdf)>.

ME/DGE – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2017.

## Anexos

# Anexo 1. Apresentação sobre a vida e obra de Charles Chaplin

## A vida e obras de Charles Chaplin

### Menu

Capítulo 1  
Quem sai aos seus não degenera

Capítulo 2  
A vida é um moinho

Capítulo 3  
O homem sonha a obra nasce

### 1

## Quem sai aos seus não degenera

### 2

## A vida é um moinho

**1889**      Século XIX      Século XX      **1904**

Nasceu em Londres a 6 de abril de 1889. A sua infância foi marcada pela pobreza.

Charles estreia-se como membro do grupo "The Eight Lancashire Lads", ganhando popularidade como excelente sapateador.

Após o falecimento de seu pai, a sua mãe é internada num asilo.

Aos cinco anos faz a sua primeira aparição num espetáculo.

**1905**      Século XX      **1912-1913**      Século XX      **1918**

Charles parte para a América com a companhia de Karno para uma digressão.

Charles junta-se à companhia de Fred Karno, estreando-se na comédia *The Football Match*.

Mack Sennett contrata-o para o seu estúdio Keystone Film Company.

No filme *Charlot Fotogénico* (en: Kid Auto Races at Venice Beach), surge a personagem Charlot.

Estreia-se no cinema com o filme *Making a Living*.

Lança o filme *Charlot nas Trincheiras* (en: Shoulder Arms), sendo o segundo filme dele produzido pela First National Pictures.

"Quería que tudo fosse uma contradição: as calças largas, o casaco justo, o chapéu pequeno e os sapatos grandes. Não sabia se me apresentaria como um velho ou um jovem [...]. Acrescentei um bigode pequeno, que, no meu pensamento, acrescentaria idade sem esconder a minha expressão. Eu não tinha ideia do personagem. Mas no momento em que me vesti, as roupas e a maquilhagem fizeram-me sentir quem ele era. Comecei a conhecê-lo e, quando entrei no palco, ele nasceu totalmente."

Charles Chaplin, *My Autobiography*, Modern Classics, 2003.

### 3

## O homem sonha a obra nasce

Charlot nas Trincheiras

Tempos Modernos

Opinião Pública

O Grande Ditador

## Anexo 2. Guião e Questionário do filme *Shoulder Arms*



Nome: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ 9.º \_\_\_\_\_

### Guião e Questionário do filme *Charlot nas Trincheiras* (1918)



**Título em português:** Charlot nas Trincheiras

**Título em inglês:** Shoulder Arms

**Realização:** Charles Chaplin

**Argumento:** Charles Chaplin

**Lançamento:** 22 de novembro 1918, EUA.

**Duração:** 36 min.

**Sinopse:** Este filme retrata a 1.ª Guerra Mundial. Charlot é recrutado para o “esquadrão estranho”. Colocado na linha da frente na França, depara-se com as condições de vida de um soldado nas trincheiras. Posteriormente, ele conhece e resgata uma rapariga francesa. Depois de assumir uma série de disfarces, Charlot consegue

sequestrar o Kaiser alemão, juntamente com o príncipe herdeiro e o general von Hindenburg... mas tudo isto não passou de um sonho...

#### Questionário:

1. **Assinala** a opção correta. Em que fase da 1.ª Grande Guerra se localiza a ação do filme?

Guerra dos Movimentos

Guerra das Trincheiras

2. **Ordena** cronologicamente de 1 a 9 as seguintes cenas do filme:

\_\_\_ Charlot acorda.

\_\_\_ Os soldados Aliados são chamados para combate.

\_\_\_ A rapariga francesa é capturada pelos alemães.

\_\_\_ Charlot parte numa missão pelas linhas inimigas.

\_\_\_ Charlot sequestra o Kaiser, o príncipe herdeiro e o general von Hindenburg.

\_\_\_ Charlot encontra-se com a rapariga francesa.

\_\_\_ Formação do Esquadrão Estranho (en:Awkward Squad).

\_\_\_ Charlot, a rapariga francesa e o soldado aliado disfarçam-se de soldados inimigos.

\_\_\_ Captura dos soldados alemães.



3. **Refere**, com base no filme, três condições de vida dos soldados que combatiam nas trincheiras.

---

---

---

4. **Associa** a imagem à personagem interpretada.



Rapariga Francesa;  
Charlot;  
Kaiser;  
Bartender;  
Soldado aliado;  
Soldado alemão;  
Lenhador.



5. **Seleciona** a opção correta.

A) Charlot introduziu na sua farda uma ratoeira...

- a) ... porque encontrou-a enquanto caminhava para a trincheira.
- b) ... para satirizar o facto de os soldados conviverem com ratos e ratazanas nas trincheiras.
- c) ... para pregar partidas aos colegas.

B) A máscara de gás utilizada por Charlot quando recebeu o queijo mole (en: Limburger) era um utensílio utilizado neste período, porque...

- a) Nesta altura os soldados utilizavam-na para se protegerem contra os ataques com gás de cloro.
- b) Nesta altura os soldados utilizavam-na para se protegerem do pó das trincheiras.
- c) Nesta altura os soldados utilizavam-na para assustarem os inimigos.



6. **Indica** um dos custos da 1.ª Grande Guerra retratado no filme.

---

7. **Identifica** um momento que consideraste engraçado.

---

---

8. **Relaciona** esse momento com a realidade da guerra.

---

---

---

9. **Assinala** com um V as opções verdadeiras e com um F as falsas.

\_\_\_ Nas trincheiras representadas no filme é possível identificar elementos como os sacos de areia, que serviam de barreira às balas do inimigo.

\_\_\_ Durante a sua missão, Charlot utiliza dois disfarces: de pedra e de militar alemão.

\_\_\_ A trincheira onde Charlot se encontra denomina-se de Linha Podre (en: Rotten Row).

\_\_\_ No filme, o número 13 surge várias vezes associado ao azar.

\_\_\_ A metralhadora, um dos novos armamentos utilizados durante a Grande Guerra, é referenciada no filme.

10. Consideras que este filme representa bem a época em que foi produzido? **Justifica**.

---

---

---

11. Consideras este filme uma fonte credível para o estudo da História? **Justifica**.

---

---

---

Bom trabalho!

Professora Joana Carvalho ☺

## Anexo 3. Plano de Aula – Visualização do filme *Shoulder Arms*

<b>Domínio: A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX</b>			
<b>Subdomínio: Apogeu E Declínio Da Influência Europeia</b>			
<b>Sumário:</b> Visualização do filme <i>Charlot nas trincheiras</i> (1918), de Charles Chaplin, com respetivo guião e questionário		<b>Tempo letivo:</b>	50 min.
<b>Aprendizagens Essenciais:</b>		<b>Conceitos:</b> cinema/história; guerra das trincheiras; guerra química	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos;</li> </ul>			
<b>Situação-problema:</b>			
<b>Questões-orientadoras:</b>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A 1.ª Guerra Mundial		1. Visualização do filme <i>Charlot nas trincheiras</i> , acompanhado com um respetivo guião e questionário, com o intuito dos alunos caracterizarem a fase das trincheiras durante a 1.ª Guerra Mundial, compreenderem a rivalidades entre aliados e potência centrais e identificarem os seus principais custos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de um questionário longo da aula.</li> </ul>
<b>Competências específicas da História:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;</li> <li>Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos.</li> </ul>			

## Anexo 4. Edpuzzle sobre as transformações sociais após 1.ª Guerra Mundial.

Edpuzzle is now available in Portuguese! [Switch to Portuguese](#) [Dismiss](#)

edpuzzle [Finish](#)

### Edit assigned video

▲ Any edits you make here will be applied to all the assigned classes. [×](#)

**A Woman of Paris (1923)**  
By Joana Carvalho

[Edit name](#) [...](#)

Assigned to 2 classes [▼](#)

00:23 ○

**OPEN ENDED**

Como era o ambiente vivido nesta festa?

OFF Allow audio responses [✎](#)

01:30 ○

**MULTIPLE CHOICE**

Seleciona as opções corretas. É possível identificar características associadas ao novo padrão de moda, tais como...

- ✓ o corte de cabelo "à la garçonnette".
- ✗ o uso de vestidos volumosos e travados.
- ✓ a maquilhagem carregada, com sombras escuras e os lábios carmim.
- ✓ a utilização de bijuteria.

[✎](#)

02:58 ○

**OPEN ENDED**

Quais são as alterações no comportamento da mulher evidentes no excerto?

OFF Allow audio responses [✎](#)

## Anexo 5. Plano de aula sobre as transformações sociais após 1.ª Guerra Mundial.

DOMÍNIO: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX			
SUBDOMÍNIO: Hegemonia e declínio da influência europeia.			
Sumário: As transformações sociais no após 1.ª Grande Guerra.		Tempo letivo:	50 min.
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;</li> </ul>		<b>Conceitos:</b> Classe média, Movimentos Feministas, Movimentos Sufragistas.	
<b>Situação-problema:</b> "Novos costumes para uma nova mentalidade"			
<b>Questões-orientadoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais foram as principais transformações da sociedade e das mentalidades no início do século XX?</li> <li>De que modo a 1.ª Grande Guerra transformou a posição das mulheres na sociedade?</li> </ul>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. Progressos económico do século XIX as alterações políticas dos primeiros anos do século XX por provocaram grandes transformações na sociedade europeia. A burguesia em dinheirada e com uma vida luxuosa, impõe os seus valores. O do meu nome desta época aliada a expansão do setor de serviços e a modernização da administração das empresas estado obrigou recrutamento de funcionários com grau de instrução médio ou mesmo superior. A este grupo social, que vivia nas cidades, constituído por pequenos e médios empresários, funcionários públicos, bancários, lojistas, empregados de escritório e membros das profissões liberais dá-se o nome de <b>classe média</b>. Esta ocupa também um</p>	<p>1. Refere as principais transformações da sociedade e das mentalidades no início do século XX</p>	<p>1.1. Visualização e análise de um vídeo da Escola Virtual sobre a sociedade europeia nas primeiras décadas do século XX, para que os alunos identifiquem as classes sociais com maior preponderância e quais as suas características.</p> <p>1.2. Visualização e análise de um excerto do filme <i>The Great Gatsby</i>, 2013, com o intuito de levar os alunos a indicar as características da sociedade dos anos 20.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do comportamento e empenho.</li> </ul>
<p>importante papel importante na opinião pública, ao introduzir novas ideias, modas e hábitos, e na política. Nesta época, o operário conheceu também uma melhoria das condições de vida e de trabalho, graças à luta dos sindicatos e partidos políticos. Após a primeira grande guerra a maneira de sentir pensar a cidade também se alterou. A população desenvolver uma atitude de euforia, um desejo de viver intensamente e de procurar o divertimento. Esta nova atitude marcou a década de 1920, que ficou conhecida como loucos anos 20. A vida noturna e o convívio em cafés e salões intensificaram-se, surgiu a música jazz experimentaram-se os novos passos dança como foxtrot e o charleston.</p> <p>2. As mulheres começaram a lutar pelo direito à igualdade no final do século XIX. Porém as mudanças mais significativas surgem após a guerra e reflete-se em todos os aspetos da vida, do familiar ao social, influenciando os comportamentos e até mesmo a moda. As mulheres das classes médias e mesmo do operariado vão adotar um estilo mais prático, modificar radicalmente a moda e desafiando as convenções. A mulher passa a lutar pela igualdade direitos no trabalho, na sociedade e na política reivindicando, entre outros, o direito ao voto. Desenvolveram-se então <b>movimentos feministas</b> que lutavam pela igualdade direitos. No início dos anos 20, surgiram os <b>movimentos sufragistas</b>, que intensificar a luta das mulheres pela obtenção do direito ao voto, há muito exigido por estes movimentos.</p>	<p>2. Justifica de que modo a 1.ª Grande Guerra transformou a posição das mulheres na sociedade</p>	<p>2.1. Leitura e análise de um documento escrito publicado pela revista Vogue Portugal, em 2020, com o objetivo de levar os alunos a compreender as características das novas mulheres que surgem após a 1.ª Grande Guerra.</p> <p>2.2. Visualização e análise de um vídeo da Escola Virtual, sobre emancipação feminina, de modo a que os alunos entendam como a mulher era caracterizada até ao século XIX, que acontecimentos marcam a sua emancipação e em que consistiu o movimento sufragista.</p> <p>2.3. Visualização e realização de um exercício, através da plataforma <i>Edpuzzle</i>, de um excerto do filme <i>A Woman in Paris</i> [3:09 min.], de 1923, realizado por Charles Chaplin, com o intuito de consolidar os conteúdos lecionados na aula sobre os novos hábitos e costumes que transformaram a sociedade da década de 20 do século XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo escrito no caderno diário.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>
<b>Competências específicas da História:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;</li> <li>Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;</li> </ul>			

- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.

**Bibliografia:**

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago – *Missão História 9*. Porto: Porto Editora, 2019.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília – *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores, 2015.
- GILBERT, Martin – *História do Século XX*. 3.ª ed. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2014.
- MAIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO, Isabel – *Novo Viva a História! 9*. Porto: Porto Editora, 2019.
- *As Guerras Mundiais: 1900-1945: as raízes do mundo actual*. Edição Especial. N.º 6. Lisboa: National Geographic [2013].

## Anexo 6. Plano de aula sobre as transformações económicas após 1.ª Guerra Mundial.

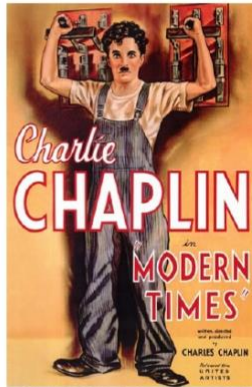
DOMÍNIO: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX			
SUBDOMÍNIO: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do pós guerra.			
Sumário: As transformações económicas após a 1.ª Grande Guerra.		Tempo letivo:	50 min.
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;</li> </ul>		<b>Conceitos:</b> Taylorismo, estandarização, Fordismo.	
<b>Situação-problema:</b> <i>[É] a luta do homem com a máquina.</i> Charles Chaplin, 1936.			
<b>Questões-orientadoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como se explica a afirmação económica dos EUA?</li> </ul>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Com o fim da Grande Guerra, Estados Unidos da América tornaram-se líderes dos mercados financeiros internacionais. Estes eram os maiores produtores de petróleo, carvão, ferro fundido, produtos transformados e possuía um grande stock de ouro. Além disso, os investidores eram dinâmicos e beneficiavam de uma política económica que assentava na livre concorrência e na liberalização dos salários. Expansão da economia americana favoreceu a concentração capitalista. Os Estados Unidos tornaram-se o maior produtor mundial graças a implementação de modelos modernizados de produção e organização de trabalho. E automóvel foi uma das que revelou maior crescimento, sobretudo devido ao espírito empreendedor de Henry Ford. Este engenheiro aplicava na sua fábrica uma nova organização do trabalho mais racional e rentável -	1. Explica a afirmação económica dos EUA	<b>Motivação:</b> 1.1. Leitura e análise de um texto sobre o fordismo ( <i>Viagem na História 9</i> – Doc.3, pág. 43), com o intuito dos alunos compreenderem a nova organização de trabalho, o fordismo, baseado no taylorismo e na estandarização. 1.2 Visualização de um excerto do filme <i>Modern Times</i> , de 1936, [1:19 min.], acompanhado por um guião e questionário, de modo a que os alunos compreendam a desumanização imposta pelo taylorismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do comportamento e empenho.</li> </ul>
o <b>Fordismo</b> - um sistema baseado no <b>taylorismo</b> e na <b>estandarização</b> que possibilitou a produção em massa e a redução dos preços.			<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo escrito no caderno diário.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>
<b>Competências específicas da História:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos;</li> <li>Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;</li> <li>Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;</li> <li>Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.</li> </ul>			
<b>Bibliografia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago – <i>Missão História 9</i>. Porto: Porto Editora, 2019.</li> <li>CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília – <i>Viagem na História 9</i>. Porto: Areal Editores, 2015.</li> <li>GILBERT, Martin – <i>História do Século XX</i>. 3.ª ed. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2014.</li> <li>MAIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO, Isabel – <i>Nova Viva a História! 9</i>. Porto: Porto Editora, 2019.</li> <li>As Guerras Mundiais: 1900-1945: <i>as raízes do mundo actual</i>. Edição Especial. N.º 6. Lisboa: National Geographic [2013].</li> </ul>			

## Anexo 7. Guião e Questionário do excerto do filme *Modern Times*



Nome: \_\_\_\_\_ n.º 9.º \_\_\_\_\_

### Questão de aula



**Título em português:** Tempos Modernos

**Título em inglês:** Modern Times

**Realização:** Charles Chaplin

**Argumento:** Charles Chaplin

**Lançamento:** 5 de fevereiro 1936, EUA.

**Duração:** 87 min.

**Sinopse:** Charlot vê-se sujeito ao ritmo infernal da produção de uma fábrica, na qual é operário. Porém, acaba por colapsar, sendo então despedido e enviado para o hospital. Logo depois é preso por ser confundido como líder comunista. Quando libertado, encontra uma bela órfã, que ajuda a fugir da polícia. Com este filme, Chaplin faz duras críticas à sociedade dos inícios do século XX.

1. **Identifica** que método de produção o filme faz referência.

\_\_\_\_\_

2. **Relaciona** esse método de produção com a crítica social de Chaplin.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Bom trabalho!  
Professora Joana Carvalho ☺

## Anexo 8. Plano de aula sobre a emergência da cultura de massas

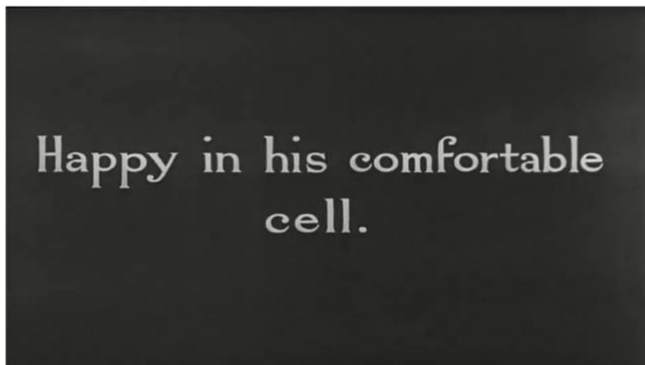
DOMÍNIO: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX			
SUBDOMÍNIO: Hegemonia e declínio da influência europeia.			
Sumário: A cultura de massas e os progressos nas ciências.		Tempo letivo:	50 min.
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;</li> </ul>		<b>Conceitos:</b> Cultura de massas; Mass media.	
<b>Situação-problema:</b> <b>Questões-orientadoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como se caracteriza a cultura de massas desenvolvida na década de 1920?</li> <li>De que modo as descobertas científicas contribuíram para os avanços nas ciências e nas tecnologias?</li> </ul>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A partir das primeiras décadas do século XX, a cultura deixou de ser exclusiva a uma minoria e passou a chegar a um maior número de pessoas, podendo falar-se de uma <b>cultura de massas</b> . A divulgação da cultura de massas foi possível devido ao desenvolvimento dos <b>mass media</b> (imprensa, rádio e cinema), à expansão da classe média e a evolução dos meios de transporte.	1. Refere como se caracteriza a cultura de massas desenvolvida na década de 1920.	1.1. Visualização e análise de um excerto do filme <i>Tempos Modernos</i> , de 1936, [3 min.], com objetivo entender dos alunos identificarem os meios de comunicação de massas evidentes no excerto.  1.2. Observação e análise de dois documentos iconográficos, ( <i>Viagem na História 9</i> – Doc. 1, pág. 56) com o intuito de levar os alunos a identificar que, nesta altura, surgiu a banda desenhada e que heróis como Flash Gordon e Rato Mickey, perduram até aos nossos dias.  1.3. Observação e análise de um documento iconográfico, ( <i>Viagem na História 9</i> – Doc. 2, pág. 56), de modo a que os alunos refiram a rádio como meio de comunicação mais popular, um veículo de notícia e entretenimento.  1.4. Observação e análise de dois documentos iconográficos, ( <i>Viagem na História 9</i> – Doc. 3 e 4, pág.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do comportamento e empenho.</li> </ul>
2. As descobertas científicas do início do século XX contribuíram para que realizasse extraordinários avanços na ciência nas tecnologias, com inventos nos domínios farmacológicos, dos eletrodomésticos, dos equipamentos de guerra e dos meios de comunicação. Assistiu-se, igualmente, uma evolução das ciências humanas e sociais, nomeadamente da história psicologia psicanálise, filosofia, demografia, geografia, economia, sociologia e antropologia.	2. Justifica de que modo as descobertas científicas contribuíram para os avanços nas ciências e nas tecnologias.	56), com o intuito de os alunos indicar o poder do cinema graças ao desenvolvimento dos <i>mass media</i> .  2.1. Observação e análise de uma cronologia sobre as principais descobertas e invenções do século XX ( <i>Viagem na História 9</i> – Doc. 5, pág. 57)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo escrito no caderno diário.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>
<b>Competências específicas da História:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;</li> <li>Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;</li> <li>Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.</li> </ul>			
<b>Bibliografia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago – <i>Missão História 9</i>. Porto: Porto Editora, 2019.</li> <li>CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília – <i>Viagem na História 9</i>. Porto: Areal Editores, 2015.</li> <li>GILBERT, Martin – <i>História do Século XX</i>. 3.ª ed. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2014.</li> <li>MAIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO, Isabel – <i>Novo Viva a História! 9</i>. Porto: Porto Editora, 2019.</li> <li><i>As Guerras Mundiais: 1900-1945: as raízes do mundo actual</i>. Edição Especial. N.º 6. Lisboa: National Geographic [2013].</li> </ul>			

## Anexo 9. Adaptação do exercício para os alunos em isolamento devido à COVID-19

### A cultura de massas

Entre as duas guerras mundiais, a cultura deixou de ser um privilégio exclusivo das elites da *Belle Époque*, tornando-se, assim, acessível a um maior número de pessoas. Surgia assim, a **cultura de massas**, possível graças ao desenvolvimento dos *mass media* (meios de comunicação social) que serviam para informar e para divertir. Para tal, contribuiu também a generalização do ensino e a redução dos horários de trabalho.

**Exercício:** Observa o vídeo e completa o quadro, identificando os meios de comunicação evidentes no excerto.



## Anexo 10. Plano de aula sobre a Grande Depressão e as suas consequências

DOMÍNIO: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL			
SUBDOMÍNIO: As dificuldades económicas dos anos 30 Entre a ditadura e a democracia.			
Sumário: A Grande depressão dos anos 30 e as suas consequências.		Tempo letivo:	100 min.
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda;</li> </ul>		<b>Conceitos:</b> Especulação; stocks; superprodução; deflação; crash; depressão económica.	
<b>Situação-problema:</b> <i>Mais que uma crise financeira, foi uma crise emocional.</i>			
<b>Questões-orientadoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Em que consistiu a crise de 1929?</li> <li>De que modo a crise de 1929 afetou o resto do mundo?</li> <li>Quais foram as consequências sociais da crise?</li> </ul>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. Em outubro de 1929, a crise estala nos EUA Unidos, em plena prosperidade. Ao longo dos anos 20, os EUA beneficiaram de fatores como um vasto mercado interno, novos métodos de organização do trabalho e o aumento das exportações. Por volta de 1924, vários setores de produção americanos começaram a dar sinais de crise. A Europa, recuperava os índices de produção anteriores, reduzindo as importações americanas. Como consequência, deu-se uma baixa dos preços e saturação do mercado interno, pela acumulação de <b>stocks</b>. A oferta</p>	<p>1. Explica em que consistiu a crise de 1929.</p>	<p><b>Motivação:</b> Leitura de um excerto da obra literária <i>As vinhas das iras</i>, de John Steinbeck (doc. 1, cf. anexo), que retrata as consequências sociais da grande depressão, nomeadamente a destruição de alimentos e a fome, com o intuito de os alunos entenderem o impacto desta crise na sociedade de então.</p> <p>1.1. Leitura e interpretação de um documento escrito (<i>Missão História 9</i> – Doc. 2, pág. 85), no sentido de os alunos a compreenderem o recurso excessivo ao crédito e a especulação bolsista foi um dos motivos que conduziu à crise de 29.</p> <p>1.2. Observação e análise de um gráfico (<i>Viagem na História 9</i> – Doc. 2, pág. 97) sobre a evolução dos índices de produção entre 1927-1937, para que os alunos compreendam que outro fator que conduziu à crise foi a superprodução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao nível do comportamento e empenho.</li> </ul>

<p>creceu mais do que a procura, entrando-se, assim, numa crise de <b>superprodução</b>. Neste período de prosperidade, verificou-se uma "febre" bolsista. Milhares recorreram empréstimos bancários para comprar e vender ações na Bolsa. A desproporção entre a oferta e o número crescente de interessados na compra das ações originou um movimento de <b>especulação</b>, uma vez que o preço a que estas eram vendidas era muito superior ao real valor das empresas.</p> <p>A 24 de outubro de 1929 dá-se um <b>crash</b> na Bolsa de <i>Wall Street</i>, conhecido por <i>quinta-feira negra</i>. Neste dia, várias ações foram postas à venda abaixo do seu valor real sem, no entanto, conseguirem comprador. A crise avança de setor em setor por meio de um mecanismo de interdependência. Muitas empresas começam rapidamente a sentir as dificuldades, vêem-se obrigados a suspender os pagamentos, a abrandar as suas atividades e a proceder ao despedimento de funcionários. Com o aumento do desemprego, o consumo diminuiu e os preços baixaram, verificando-se um processo de <b>deflação</b>.</p> <p>2. A crise de 1929 afetou praticamente todo mundo, com exceção da URSS. O alastramento da crise deveu-se ao facto dos bancos americanos, com investimentos na Europa, retiraram daí os seus capitais levando à falência os bancos europeus e as empresas que estavam dependentes de empréstimos bancários. Além disso, muitos países, para fazer face à crise, implementaram medidas de proteção dos seus mercados, restringindo as importações. Consequentemente, o comércio mundial retraiu-se prejudicando os países industrializados e as regiões produtoras de matérias-primas. Os primeiros porque não conseguiam vender os produtos transformados, o segundo porque não conseguiam exportar matérias-primas. Iniciava-se um período de <b>depressão</b></p>	<p>2. Justifica de que modo a crise de 1929 afetou o resto do mundo.</p>	<p>2.2 Observação e análise de um mapa (<i>Viagem na História 9</i> – Doc. 2, pág. 99), com o intuito de os alunos entenderem a expansão da crise para outros continentes, através da retirada de capitais europeus e da quebra na compra de matérias-primas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo escrito no caderno diário.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>económica</b>, que constituiu umas mais graves e extensas crises do capitalismo e que se estendeu ao resto do mundo.</p> <p>3. A grande depressão teve consequências sociais devastadoras durante a década de 30. Um grande número de empresas e de vários setores faliu, conduzindo ao aumento do desemprego. Como consequência, um grande número de pessoas passou a viver em condições miseráveis, sem subsídios ou indemnizações. Os agricultores, sem compradores para os seus produtos, mesmo a baixo preço, ficaram arruinados e alguns optaram por destruir parte da produção na expectativa de provocar a subida de preços. A classe média e os reformados, com algumas economias depositadas nos bancos, perderam tudo e ficaram sujeitos a condições de pobreza extrema e deplorável. Este clima de miséria gerou o banditismo e a criminalidade.</p>	<p>3. Identifica quais foram as consequências sociais da crise.</p>	<p>3.1 Observação e análise de um gráfico sobre a evolução do desemprego, entre 1927-1937 (<i>Viagem na História 9</i> – Doc. 3, pág. 99), com o intuito dos alunos identificarem que a crise e a sua mundialização, conduziu a um aumento do número de desempregados, graças à falência de grande número de empresas de vários setores de atividade.</p> <p>3.2 Observação e análise do documento iconográfico sobre os contrastes de vida nos EUA (<i>Viagem na História 9</i> – Doc. 4, pág. 99), para que os alunos identifiquem as condições de pobreza extrema e deplorável.</p> <p>3.3 Realização de um exercício de escrita criativa sobre as consequências sociais da grande depressão.</p>	
<p><b>Competências específicas da História:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos;</li> <li>• Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;</li> <li>• Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;</li> <li>• Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.</li> </ul>			
<p><b>Bibliografia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago – <i>Missão História 9</i>. Porto: Porto Editora, 2019.</li> <li>• CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília – <i>Viagem na História 9</i>. Porto: Areal Editores, 2015.</li> <li>• GILBERT, Martin – <i>História do Século XX</i>. 3.ª ed. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2014.</li> <li>• HOBBSAWM, Eric – <i>A Era dos Extremos: história breve do século XX, 1914-1991</i>. Lisboa: Editorial Presença, 1996.</li> <li>• RÉMOND, René – <i>Introdução à História do Nosso Tempo: do Antigo Regime aos Nossos Dias</i>. Lisboa: Gradiva, 2011.</li> <li>• As Guerras Mundiais: 1900-1945: as raízes do mundo actual. Edição Especial. N.º 6. Lisboa: National Geographic [2013].</li> </ul>			

**ANEXOS:**

**DOC. 1 Os absurdos da crise**

“A produção das vides e das árvores deve ser destruída para que se mantenham os preços. Isto é uma abominação que ultrapassa todas as outras. Carregamentos de laranjas são lançados não importa onde. As pessoas vêm de longe para as apanhar, mas não lhes é permitido fazê-lo. [...] Homens munidos de mangueiras regam com petróleo os montes de laranjas [...]. Queima-se café nas caldeiras. Queima-se milho para aquecimento. Lançam-se batatas ao rio [...]. Enterram-se porcos acabados de matar [...].”

As crianças atingidas pela pelagra\* morrem porque cada laranja tem de dar lucro. E as autoridades inscrevem na certidão de óbito: “morto por subnutrição”, e tudo isto porque os alimentos apodrecem, tudo isto porque é preciso deixá-los apodrecer.”

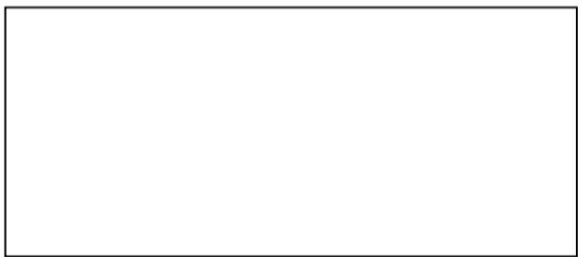
John Steinbeck, *As Vinhas da Ira*.

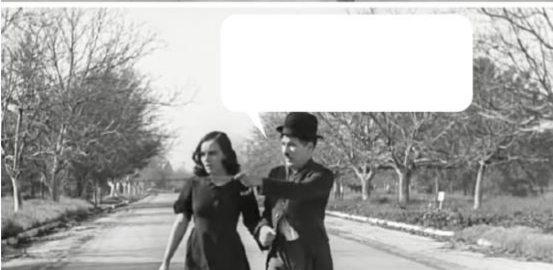
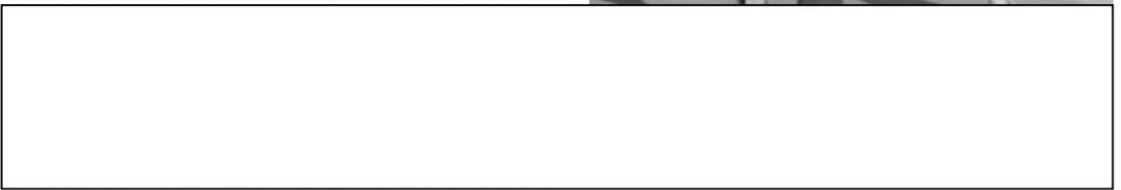
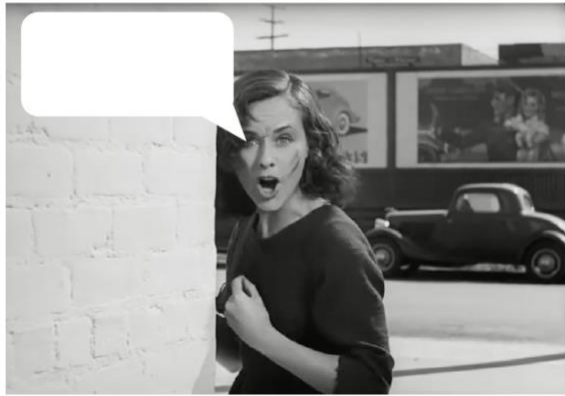
\*Doença provocada pela carência de vitaminas.

## Anexo 11. Exercício de escrita criativa – Fotonovela

 <p>PORTO FLULP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO</p>  <p>Apresentam</p>	<h1>SER FELIZ COM POUCO</h1>	<p>Na década de 30 do século XX, os EUA, tal como o resto do mundo, foram abalados por uma grave crise económica: a Grande Depressão. A falência de empresas e o aumento do desemprego gerou um clima de agitação social.</p>
		
<p>Ficha Técnica Argumento e Roteiro: _____ Direção: JOANA CARVALHO</p>		
		
		







## Anexo 12. Rubrica do exercício de escrita criativa – Fotonovela

Critérios	Níveis de desempenho					Ponderação
	Muito Bom 5	4	Suficiente 3	2	Muito Insuficiente 1	
Conhecimento	Utiliza corretamente os conceitos operatórios específicos do tema em estudo		Utiliza, embora com algumas dificuldades, os conceitos operatórios específicos do tema em estudo		Não utiliza os conceitos operatórios específicos do tema em estudo.	50%
	Compreende as consequências sociais da Grande Depressão.		Compreende, embora com algumas dificuldades, as consequências sociais da Grande Depressão.		Ainda não compreende as consequências sociais da Grande Depressão.	
Comunicação	Utiliza sempre linguagem adequada à disciplina.		Utiliza linguagem adequada à disciplina.		Não utiliza linguagem adequada à disciplina.	30%
Desenvolvimento pessoal e interpessoal	Demonstra muita autonomia e muito empenho.	Demonstra alguma autonomia e empenho.	Demonstra muito pouco autonomia e nenhum empenho.	20%		

Anexo 13. Hipótese de construção da narrativa elaborada pela professora estagiária



# SER FELIZ COM POUCO



Ficha Técnica

Argumento e Roteiro: \_\_\_\_\_

Direção: JOANA CARVALHO

Na década de 30 do século XX, os EUA, tal como o resto do mundo, foram abalados por uma grave crise económica: a Grande Depressão. A falência de empresas e o aumento do desemprego gerou um clima de agitação social.

Queremos trabalho e comida!



Devido à **deflação**, muitos operários foram despedidos e outros viram os seus salários reduzidos. Os manifestantes, que pediam trabalho e comida, foram dispersados pela polícia, que disparou sobre estes.



Esfomeada devido à crise, vendo ao seu redor alimentos em abundância, GAMIN roubou um cacete ao padeiro e fugiu desesperada.



Senhor! Aquela menina roubou um cacete.



Ao fugir, GAMIN esbarrou com CHARLOT, acabando por ser apanhada pelo padeiro.



Ah! Pensavas que escapavas. Vou chamar a polícia!



Por favor! Não chame a polícia!



Quem rouba tem de ir para a prisão! Mesmo que tenha fome!





Já imaginaste... Encontrar uma casa para vivermos, cheia de conforto e comida com fartura!

Oh! Isso era ótimo! Devíamos procurar uma casa.



É isso mesmo! Vamos procurar uma vida melhor... um emprego e uma casa!

Decididos em procurar novas oportunidades, **CHARLOT E GAMIN** decidiram continuar a sua jornada. Pretendiam encontrar um lugar melhor onde não houvesse miséria e onde o trabalho abundasse. Depois de várias horas a caminhar, encontraram uma casa pequena e com más condições.



Bom... É pequena e não tem boas condições.

Sim! Mas é bom termos um teto para começarmos.



Sei que não é a refeição que imaginámos, mas espero que gostes!

Ora essa! Num mundo em que a miséria nos rodeia, esta refeição é um manjar

**CHARLOT E GAMIN** podiam ter pouco, como a maior parte da população de então. Mas sentiam-se gratos por terem um teto e pão na mesa, algo que muitos não se davam ao luxo de ter. Além disso, tinham-se um ao outro e sabiam que juntos conseguiriam ultrapassar este período de **depressão económica**.

## Anexo 14. Plano de aula e apresentação sobre a ascensão do partido

nazi

DOMÍNIO: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL			
SUBDOMÍNIO: As dificuldades económicas dos anos 30 Entre a ditadura e a democracia.			
Sumário: A ascensão do nazismo.		Tempo letivo:	50 min.
Aprendizagens Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> <li>Descrever as principais características dos regimes totalitários;</li> </ul>		Conceitos: Nazismo; Antissemitismo; Racismo; Espaço Vital.	
Situação-problema:			
Questões-orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>Como se caracterizou o totalitarismo alemão?</li> </ul>			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Apesar das consequências da 1.ª Guerra Mundial, a Alemanha conseguiu estabelecer um regime democrático, conhecido por <i>República de Weimar</i> . No entanto, este sofria uma grande oposição, pois era acusado de ter aceite o Tratado de Versalhes sem defender os interesses da Alemanha e era responsabilizado pela	1. Explica como se caracterizou o totalitarismo alemão.	<p><b>Motivação:</b> Visualização de dois discursos, sem som e com 1 min. cada. O primeiro, trata-se de um discurso de Adolf Hitler, no Reichstag (Parlamento Alemão), a 30 de janeiro de 1939<sup>1</sup>. O segundo, retirado do filme <i>O Grande Ditador</i>, de Charles Chaplin (1940)<sup>2</sup>, com o intuito de os alunos atentarem na forma como ambos discursam/gesticulam e como terminam, questionando se estarão ambos a referir-se ao mesmo.</p> <p>1.1. Observação e análise de um documento estilo passaporte que contém várias informações sobre o regime em vigor na Alemanha durante a década de 30, de modo a que os alunos compreendam os aspetos dos regimes totalitários presentes no nazismo, tais como, a existência de um partido único; o apoio das classes mais ricas, a existência de órgãos de repressão e o enquadramento das massas, bem como a acumulação de dois cargos por parte de Hitler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>Observação direta ao</li> </ul>

<sup>1</sup> <https://www.ushmm.org/learn/timeline-of-events/1939-1941/hitler-speech-to-german-parliament>

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=NmmifwAXYk>

<p>situação de crise económica contestação social em que país vivia.</p> <p>Descontentes com as péssimas condições de vida, a população apoiou o <i>Partido Nacional Socialista</i> de Adolfo Hitler, que cresceu rapidamente graças ao apoio dos grandes industriais e da ação persistente e eficaz da propaganda, realizada através de rádio, de jornais, das imponentes manifestações e comícios e da influência sobre os jovens através da criação da Juventude Hitleriana.</p> <p>Em 1933, o Presidente da República, Hindenburg, convidou Hitler para o cargo de Chanceler da Alemanha e, em 1934, com a morte do chefe de Estado, Hitler passou a acumular os dois cargos, o que fez dele um chefe totalitário, o Führer, exercendo o controlo absoluto sobre os assuntos do Estado.</p> <p>Apesar de possuir alguns princípios comuns ao fascismo italiano, o <b>nazismo</b>, apresenta algumas particularidades. Neste sentido, o Partido nazi renuncia as imposições do Tratado de Versalhes e propõe a construção de uma nova e poderosa Alemanha, assente na expansão da raça ariana e expulsão dos comunistas e judeus. Para tal defendeu a conquista do <b>Espaço Vital</b> que permitiria a expansão da raça ariana e a submissão dos povos inferiores. O nazismo assumia-se como <b>antissemita</b> - pela atitude de ódio sobre os judeus, que eram vistos como uma raça inferior, considerados culpados de todo mal que se abatera sobre a Alemanha, <b>racista</b> - pois defendiam a existência de raças inferiores, judeus, ciganos e negros, e uma raça superior a raça ariana. Os judeus foram o grupo étnico vítima de perseguições que, mais tarde, culminaram na "solução final, ou seja, extermínio em massa.</p>		<p>1.2. Visualização e análise de um vídeo sobre as particularidades do nazismo e as suas consequências para que os alunos compreendam os três princípios que distinguem este regime dos restantes: o antisemitismo; o racismo e o alargamento do Espaço Vital.</p> <p>1.3. Visualização e análise de um discurso de Adolf Hitler [00:54 min.] proferido no Reichstag (Parlamento alemão), a 30 de janeiro de 1939, aquando o aumento das tensões internacionais, com o objetivo de os alunos compreenderem o discurso de ódio aos bolcheviques e judeus, bem como o culto ao chefe e a profecia do Führer, segundo a qual a eclosão de uma guerra significaria a "aniquilação dos judeus".</p> <p>1.4. Visualização e análise de um excerto do filme <i>O Grande Ditador</i> (1940), no qual o <i>Barbeiro Judeu</i> discursa [04:27 min.], em que é possível identificar características de um discurso "antiditador", contra os princípios destes regimes totalitários, de modo a que os alunos compreendam que com a mesma emoção dois homens passam duas mensagens diferentes e que no final de contas é tudo uma questão de escolha.</p>	<p>nível do comportamento e empenho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo escrito no caderno diário.</li> <li>Realização de exercícios ao longo da aula.</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Competências específicas da História:**

- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;
- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência.

**Bibliografia:**

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago – *Missão História 9*. Porto: Porto Editora, 2019.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília – *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores, 2015.
- GILBERT, Martin – *História do Século XX*. 3.ª ed. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2014.
- HOBBSBAMW, Eric – *A Era do Extremo: 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.
- MAIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO, Isabel – *Nova Viva a História 9*. Porto: Porto Editora, 2019.
- As Guerras Mundiais: 1900-1945: *as raízes do mundo actual*. Edição Especial. N.º 6. Lisboa: National Geographic [2013].

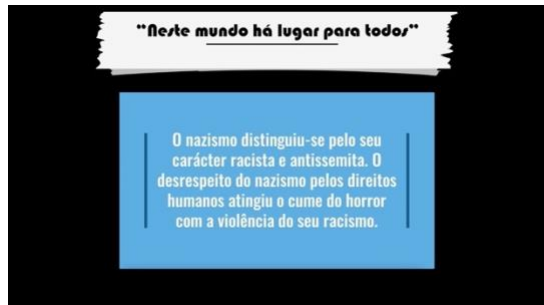


	Apoios: <b>Populares, banqueiros e industriais</b>		
Ditador: <b>Hitler</b>	Partido: <b>Partido Nacional Socialista</b>		
Regime: <b>Nazismo</b>	Milícias: <b>SS e SA</b>		
Pais: <b>Alemanha</b>	Polícia Política: <b>GESTAPO</b>		
	Organizações Juvenis: <b>Juventude Hitleriana</b>		

1933

1934

1934



## **Anexo 15. Guião de auxílio da professora estagiária para leção da aula sobre a ascensão do partido nazi**

Na aula de hoje vamos falar sobre ascensão ao poder do Partido Nacional Socialista ou Partido nazi e de Adolf Hitler. E compreender como este se demarca de outros regimes totalitários. Vamos começar pela visualização de dois discursos, de dois bigodes iguais. Os discursos vão passar sem som para que vocês atentem nos movimentos destes.

[colocar os discursos]

Quem está a discursar?

Hitler e Chaplin.

E como é que discursa?

Da mesma forma.

E como é termina?

Terminam da mesma forma, passando a mão na cabeça.

Então se eles gesticulam da mesma forma, terminam da mesma forma, estarão a dizer o mesmo?

[resposta aberta]

Esta é a questão que vamos procurar responder ao longo da aula de hoje. Como vos disse no início da aula, hoje vamos falar sobre o nazismo. Sabem o que é o nazismo? “foi o regime de Hitler”. Muito bem, foi um regime político que se estabeleceu na Alemanha entre 1933 e 1945, liderado por Adolf Hitler, e que como já referi, vai se distinguir dos demais regimes totalitários. E por isso, a questão orientadora da aula de hoje é “Como se caracterizou o totalitarismo alemão?”

Hitler consegue chegar ao poder graças à conjuntura política, social e económica desfavorável. Apesar das consequências da 1.ª Guerra Mundial, a Alemanha conseguiu estabelecer um regime democrático, conhecido por *República de Weimar*. No entanto, este sofria uma grande oposição, pois era acusado de ter aceite o Tratado de Versalhes sem defender os interesses da Alemanha e era responsabilizado pela situação de crise económica e de contestação social em que país vivia.

Descontentes com as péssimas condições de vida, a população apoiou o *Partido Nacional Socialista* de Adolfo Hitler, que cresceu rapidamente. Levando a que, em 1933 Hitler fosse convidado pelo Presidente da república a formar governo. Vamos então procurar compreender os principais aspetos deste regime através da análise do “passaporte” do diapositivo.

Que informações contém neste passaporte?

Informações sobre o regime.

Quais eram as classes sociais que apoiavam este regime?

Populares, banqueiro e industriais.

Ainda se recordam qual era o medo destas classes que levava a que apoiassem os regimes de extrema direita?

O comunismo.

**Tal como nos restantes regimes totalitários, também o alemão rejeita o sistema democrático, e defende a existência de um partido.** Que partido é este?

o Partido Nacional Socialista

O totalitarismo defende a existência de um só partido que detém todo o poder, para assim trazer estabilidade política.

**O nazismo vai também desenvolver órgãos de repressão aos opositores ao regime e formas de enquadramento das massas.**

Quais eram os órgãos de repressão?

SS; SA e GESTAPO

**Muito bem, além da polícia política, a GESTAPO, que controlavam e reprimiam a atividade da oposição, o regime contava com o apoio das SA (Secções de Assalto) e as SS (Secções de segurança) que intimidavam e perseguiram os opositores ao regime nazi.**

E como Hitler enquadrava as massas?

Através da criação da Juventude Hitleriana.

**Vamos olhar então para este cartaz que também está no vosso manual – doc.3. [pedir a alguém para ler a tradução do cartaz]**

Sabem o que significa Führer?

Significa Chefe em alemão

Que tipo de cartaz é este?

Um cartaz de propaganda

Este regime apostou muito na propaganda para difundir a sua ideologia.

E o que apela?

A que os jovens estivessem ao serviço do Hitler.

**Estas juventudes eram criadas para que os jovens fossem, desde cedo, influenciados a agir de acordo como o que eram os princípios do nazismo.**

No diapositivo é nos possível ver uma bandeira. Conseguem me identificar que está representado?

Dos nazis. OU do partido nazi.

Que elemento vos permite identificar?

A suástica

**A suástica tornou-se o símbolo mais reconhecível da propaganda nazi e que integrou a bandeira nazi, em que as próprias cores são intencionais, remetendo à bandeira as Alemanha imperial de 1911 - 1918.**

É nos também possível ver a capa de um livro. Quem está nesta capa?

**Hitler**

E qual é o título?

**Mein Kampf (A Minha Luta em português)**

**Este livro foi escrito por Hitler, em 1925, no qual expressou ideias fascistas, também adotadas pelo Partido Nazi. Nesta obra, Hitler faz uma apropriação incorreta da Teoria do evolucionismo de Darwin, concebendo a História como uma luta de raças entre os povos fundadores (os arianos), transmissores (japoneses), e destruidores de cultura (os judeus). Estas ideias foram aceites entre os nazis, que delas se serviram para exacerbar o nacionalismo alemão e impor o triunfo da sua ideologia.**

No passaporte é nos ainda possível ver dois carimbos. A que se referem?

À data em que Hitler torna-se Chanceler (1933) e quando se torna Führer (1934)

Ao acumular dois cargos, Hitler demonstra claramente outra medida totalitária, uma vez que o totalitarismo é contra a divisão de poder. **Em 1933, o Presidente da República, Hindenburg, convidou Hitler para o cargo de Chanceler (Chefe de Governo) da Alemanha e, em 1934, com a morte do chefe de Estado, Hitler passou a acumular os dois cargos, o que fez dele um chefe totalitário, o Führer, exercendo o controlo absoluto sobre os assuntos do Estado. Para a concretização do totalitarismo, instaura a política do partido único, apoia o funcionamento de um aparelho repressivo que persegue os opositores e proíbe as greves e a existência de sindicatos. Criou também um programa de grandes obras para recuperar a economia e gerar emprego. Além disso, renunciou das imposições do Tratado de Versalhes e propôs a construção de**

**uma nova e poderosa Alemanha, assente na expansão da raça ariana e expulsão dos comunistas e judeus.**

**E, apesar de possuir alguns princípios comuns ao fascismo italiano, o nazismo, apresentou algumas particularidades. De modo a compreendermos os princípios que distinguem este regime, vamos visualizar um vídeo e responder ao guião.**

Que princípios distinguem o nazismo do fascismo?

O racismo e antissemitismo.

Sabem o que significa?

Racismo – a defesa da superioridade de uma raça sobre as outras; Antissemitismo – atitude de hostilidade para um povo.

Como se designava a política alemã de apuramento da raça?

Política de eugenismo

Por que razão os nazis analisavam as características físicas dos indivíduos?

Para categorizar as pessoas com a intenção de eliminar as raças indesejáveis.

Que grupos étnicos eram considerados inferiores?

Judeus, ciganos e negro

Por que razão Hitler procurou conquistar o “Espaço Vital”?

Para permitir que o povo alemão se expandisse e dominasse os restantes povos.

Conseguiram identificar que territórios foram conquistados?

A Áustria, Checoslováquia e Polónia.

O que distingue a população judaica dos restantes europeus?

Viviam em cidades judaicas e falavam uma língua que combinava o alemão e o hebreu.

Em que ano se iniciam as primeiras perseguições aos judeus?

Em 1933.

O que aconteceu aos judeus a partir de 1933?

Deixaram de poder exercer qualquer profissão de frequentar lugares públicos.

Que símbolo passou a ser obrigatório os judeus utilizarem?

A Estrela de David.

Conhecem a sua simbologia? A estrela de David é um símbolo de proteção de Deus para os judeus

Em que ano se estabeleceu o primeiro campo de concentração nazi?

1933

Como eram as condições de vida nos campos de concentração nazi?

Desumanas.

Qual era a principal função dos guetos?

Isolar os judeus da restante população.

Como se caracterizavam os guetos?

Pelo trabalho forçado, a superlotação e a fome.

Em 1941, que métodos eram utilizados, pelos nazis para eliminar comunidades judaicas?

Fuzilamento e câmaras de móveis.

Que medida os nazis tomaram após a Conferência de Wannsee?

A deportação sistemática de judeus para campos de extermínio

Quantos campos de extermínio é nos possível ver no mapa?

Seis

E em que território se localizam?

Na Polónia

Qual foi o campo de extermínio que registou mais mortes?

Auschwitz

Como eram chamados estes campos?

“fábricas de morte”.

O que acontecia aos pertences das pessoas quando chegavam a estes campos?

Os seus bens, como roupas e sapatos, eram reutilizados

**Além da reutilização dos bens, como a roupas, os cabelos das mulheres eram rapados e depois enviados para serem utilizados na indústria de estofos. Os ossos das vítimas eram utilizados para fazer fertilizantes e os dentes de ouro eram retirados dos seus corpos.**

**Como podemos compreender, o nazismo vai se distinguir dos restantes regimes totalitários pela tentativa imperial de conquistar o Espaço Vital que permitiria a expansão da raça ariana e a submissão dos povos inferiores; antissemitismo, ou seja, pela atitude de ódio sobre os judeus, que eram vistos como uma raça inferior, considerados culpados de todo mal que se abatera sobre a Alemanha; e pelo racismo, pois defendiam a existência de raças inferiores e uma raça superior. Os judeus foram o grupo étnico mais massacrado, tendo sido vítima de perseguições que, mais tarde,**

culminaram na “solução final, ou seja, extermínio em massa, estimando-se que cerca de 6 milhões de judeus foram mortos durante este período.

**Agora que já compreendemos os princípios comuns e as particularidades do nazismo, vamos regressar à motivação da aula de hoje, aos dois bigodes iguais. Começemos então por analisar o discurso de Hitler, proferido a 30 de janeiro de 1939, aquando o aumento das tensões internacionais. Quero que me identifiquem quem são os inimigos da nação alemã e a profecia que Hitler faz sobre uma eminente guerra.**

Inimigos: bolcheviques (comunismo) e os judeus

Profecia: que caso ecloda uma guerra a culpa é dos judeus e que isso significa a aniquilação destes.

A que sentimento este tipo de discurso incita?

Ao ódio, neste caso ao ódio pelos judeus.

Então, temos um ditador quem em 1939 profere um discurso de ódio, uma vez que, incita ódio contra um grupo étnico. A que tipo de ações este género de discurso leva?

Ações de violência e de discriminação

**Ainda se recordam da última questão que fiz depois de visualizarmos os vídeos sem som. “Se eles gesticulam da mesma forma, terminam da mesma forma, estarão a dizer o mesmo?”. Vamos então ver o discurso de uma personagem do filme *O grande ditador*, de Charles Chaplin, lançado nos EUA a 15 de outubro de 1940. Quero me identifiquem que sentimento ou sentimentos este vos incita.**

Vimos dois homens que com a mesma emoção, com a mesma forma de gesticular passaram duas mensagens diferentes.

Se Hitler profere discursos ditatoriais, Chaplin dá-nos o contrário, um discurso “antiditador”, contra os princípios dos regimes totalitários. No final de contas é tudo uma questão de escolha

## Anexo 16. Questionário final



### Charles Chaplin

Este questionário, realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem como principal objetivo conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, durante o ano letivo 2021/22.

Antes de começares a preencher, por favor, atenta nas seguintes considerações:

- Deverás ler todas as questões e assinalar apenas uma opção de resposta.
- Procura esclarecer eventuais dúvidas com a professora.
- As tuas respostas são anónimas e confidenciais.

 joanapatticia792@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)



Seguinte

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

### Dados pessoais

Nome \*

A sua resposta

Turma \*

9.º A

9.º B

Género \*

Masculino

Feminino

Idade \*

A sua resposta

Anterior

Seguinte

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

## A utilização do cinema em sala de aula

Assinala o teu nível de satisfação na realização de cada atividade desenvolvida ao longo do \* ano. (Nota: caso não tenhas realizado alguma destas atividades assinala "não se aplica")

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem insatisfeito, nem satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não se aplica
Visionamento do filme "Charlot nas Trincheiras", que retrata a guerra nas trincheiras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visionamento de um excerto do filme "Tempos Modernos", sobre as transformações económicas após 1.ª Guerra Mundial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização do Edpuzzle com um excerto do filme "Opinião Pública", sobre as transformações sociais após a 1.ª Guerra Mundial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visionamento de um excerto do filme "Tempos Modernos" sobre as transformações culturais após a 1.ª Guerra Mundial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de uma fotonovela, sobre a Grande Depressão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visionamento de um excerto "O Grande Ditador", sobre a ascensão do nazismo na Alemanha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Consideras que as atividades realizadas ajudaram-te a compreender melhor a época em estudo? \*

Sim

Não

Consideras que os filmes são úteis para aprender história? \*

Sim

Não

Utilizas filmes para estudares acontecimentos históricos? \*

Sim

Não

Dá um exemplo de um filme histórico. \*

A sua resposta

Consideras que os filmes de Charles Chaplin devem ser utilizados em sala de aula? \*

Sim

Não

Como apresentarias Chaplin a um amigo? \*

A sua resposta

[Anterior](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários