U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

Luzes, Câmara, Ação: o Cinema no ensino da História

Diana Matias Gonçalves

M

2026

Diana Matias Gonçalves

Luzes, Câmara, Ação: o Cinema no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Aos meus pais, ao avô Serafim e ao João

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6

Agradecimentos 7

Resumo 10

Abstract 11

Índice de Figuras 12

Índice de Tabelas 14

Índice de Gráficos 15

Lista de abreviaturas e siglas 17

Introdução 18

1.*O argumento:* Enquadramento Teórico 20

1.1. História e cinema 21

1.2. "*Uma imagem vale mais que mil palavras*": O cinema e o ensino da História 26

1.2.1. O cinema como recurso pedagógico no ensino de História 27

1.2.2. A utilização pegadógica do cinema numa sala de aula de História: potencialidades e limitações 33

2.Enquadramento prático e metodológico 43

2.1. *O cenário*: A escola 43

2.1.1. *Os protagonistas*: caracterização do elenco 44

2.2. *Os bastidores*: Objetivos e metodologia de estudo 46

2.2.1. Pós-produção: o processo (in)visível 51

2.3. "*Em exibição*": os filmes aplicados 53

3.*Ação!* As intervenções pedagógico-didáticas 57

3.1. *Take 1*: Questionário inicial 57

3.2. "*Tragam as pipocas* (e espírito crítico!)": os excertos analisados 58

3.3. "*Conta-me Como Foi*": os questionários e guiões de exploração 64

3.4. "A sessão vai começar": *Quando o gótico é cenário de cinema* 69

3.5. *Alerta Spoiler*! Críticos de cinema 71

3.6. *The End*: Questionário final 73

4.Análise e discussão dos resultados 75

4.1. *Take 1*: Análise dos resultados do questionário inicial 75

4.2. Os excertos analisados: Observação direta 86

4.3. O questionário do excerto do filme *Pompeia* (2014) 92
4.4. O questionário do filme *O Nome da Rosa* (1986)..... 110
4.5. *Quando o gótico é cenário de cinema* 122
4.6. *Alerta Spoiler!* 137
4.7. *The end*: Análise dos resultados do questionário final..... 152
4.7.1. Perceção global dos alunos sobre a utilização de cinema numa sala de aula de História 153
4.7.2. Perceção dos alunos sobre a utilização de guiões de exploração cinematográfica .. 159
4.7.3. Perceção dos alunos sobre a atividade "Quando o gótico é cenário de cinema" 163
4.7.4. Perceção dos alunos sobre a atividade *Alerta Spoiler!*..... 169
4.7.5. Perceção dos alunos sobre a experiência..... 173
Considerações Finais 179
Referências Bibliográficas 184
Filmografia..... 189
Anexos..... 190
Anexo 1 – Questionário inicial 190
Anexo 2 – Questionário de análise do excerto visualizado do filme *Pompeia* 192
Anexo 3 – Questionário de análise do filme *O Nome da Rosa*..... 194
Anexo 4 – Diretrizes da atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*..... 196
Anexo 5 – Diretrizes da atividade *Alerta Spoiler!*..... 198
Anexo 6 – Questionário final..... 199
Anexo 7 – Respostas-modelo ao questionário do excerto do filme *Pompeia* (2014)..... 201
Anexo 8 – Critérios de correção do questionário do excerto do filme *Pompeia*..... 203
Anexo 9 – Respostas-modelo ao questionário do filme *O Nome da Rosa*..... 205
Anexo 10 - Critérios de correção do questionário do filme *O Nome da Rosa* 207
Anexo 11 – Critérios de classificação da atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*..... 209
Anexo 12 – Critérios de classificação da atividade *Alerta Spoiler!* 209

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, julho de 2026 | Porto, *july 2026*

Diana Matias Gonçalves

Agradecimentos

Estudante deslocada de Lamego, foi entre as múltiplas viagens de comboio entre a Régua e o Porto – cidade que digo muitas vezes que tem tanto de confusa, como de perfeita – que se construiu o meu percurso académico.

Pela janela, o rio Douro acompanha-me, e é curioso como a paisagem parece sempre igual, mas, ao mesmo tempo, se reinventa a cada viagem. As vinhas, entre as quais cresci, transformam-se ao longo das estações e, em cada carruagem, por mais anos que viva e viaje neste percurso, sei que haverá sempre alguém que se encanta, pela primeira vez, guardando na sua memória ou nas suas máquinas fotográficas – com lentes, por vezes, do tamanho do meu braço –, a beleza daquilo que, para mim, é casa. E é precisamente entre este cenário que me é tão querido que escrevo estas palavras de agradecimento aos protagonistas deste capítulo da minha História, porque não encontro outro lugar mais perfeito para o fazer.

Aos meus pais, Avelino Gonçalves e Angelina Gonçalves, que fizeram um esforço profícuo para me verem a estudar na cidade dos meus sonhos, dando-me tudo aquilo que podiam – e, tantas vezes, o que não podiam. Sei que foi difícil apoiarem as minhas decisões, mas também sei que têm muita confiança em mim. Se cheguei ao fim deste percurso foi sobretudo por vocês.

Ao avô Serafim Matias que, no auge dos seus 91 anos, continua a ser o meu anjo da guarda, sempre atento, sempre presente, sempre preocupado com cada passo que dou, e que vibra com todas as minhas vitórias, por vezes, mais do que eu própria.

Ao João Tavares, amor da minha vida, pelas palavras certas, pelas horas infindáveis que abdicou das suas saídas para me apoiar enquanto estudava e pelo colo nos momentos difíceis. Cuidar é uma forma de amar. E tu cuidas muito de mim! Obrigada por seres cúmplice de todos os meus sonhos, mas, acima de tudo, por acreditares sempre em mim, mesmo quando eu própria duvido – e por nunca me deixares esquecer o que já conquistei, sobretudo quando me sinto tão perdida.

À madrinha da minha vida, Goreti Gonçalves, e à prima-irmã, Joana Gonçalves, que tornam a minha vida tão mais divertida. Obrigada pelas conversas e por me chamarem tantas vezes à razão de que "não é só estudar!".

À Leandra Vicente e à Joana Lima, as amigas de uma vida, que estão sempre lá, passem os anos que passarem. À Francisca Silva que foi mais do que uma madrinha, e que esteve presente desde o primeiro dia da Faculdade. À Soraia Magalhães, ao Luís Quintela e ao Pedro Pereira, pelas conversas cheias de gargalhadas fortes.

Aos meus corações de Mestrado: ao António Gomes pela energia e alegria que tanto o caracteriza; à Cátia Teixeira pelas horas intermináveis de conversas no *Whatsapp*; à Cláudia Martins por todo o amor e companheirismo desde o associativismo à Universidade Júnior, desde as aulas no anfiteatro até às salas da escola onde estagiamos; ao João França, um exemplo de dedicação, agradeço pelas fofocas escandalosas e pelas gargalhadas genuínas; ao Luís Ribeiro, transmontano de gema, que tem sempre algo para me ensinar; e à Sofia Albino por todas as palavras de conforto, pela calma e pela amizade. Sabem porquê que estão aqui, não sabem? "*Porque vocês* (já não) *me amam!*". Convosco por perto sou sempre feliz!

Aos amigos da Licenciatura: às minhas medievalistas, Ana Luísa Abreu e Catarina Silva; à minha madeirense preferida, Ana Catarina Pereira; e à Lígia Fernandes pela irmã querida que se tornou neste percurso.

À professora orientadora, Sara Dias-Trindade, por ter dito desde o início "podes contar comigo!". Obrigada pelo profissionalismo, mas sobretudo pela paciência.

À professora Cláudia Pinto Ribeiro e ao professor supervisor, Sérgio Neto, por todas as palavras de incentivo, pelas sugestões e pelas críticas sempre construtivas.

À comunidade da escola onde estagiei e à professora cooperante, Isabel Pereira, por me acolher de braços abertos desde o primeiro dia na escola. Obrigada por me incentivar a fazer mais e melhor, pela confiança que depositou em mim, e por me ter dado toda a liberdade para a arriscar. Aprendi tanto, mas tanto consigo!

E, claro, a vós, “meus meninos”, que têm tanto de adoráveis como de pestes… vocês foram a razão por me apaixonar ainda mais pela profissão. Voltaria a trocar todos os momentos de descanso que poderia ter, para criar coisas “bué giras” para vocês. Guardar-vos-ei para sempre na minha memória. Convosco tive a certeza que este é o caminho certo e até acho que tenho muita “aura” para isto. Sei que aprenderam muito comigo, mas acreditem que também aprendi muito convosco.

A todos, obrigada do fundo do meu coração…

Resumo

Nascido em finais do século XIX, o cinema é uma forma de expressão artística capaz de ensinar todos aqueles que o assistem, combinando som, imagem em movimento e emoção. Hoje em dia, é muito improvável encontrar alguém que não tenha sido, de alguma forma, marcado por uma narrativa cinematográfica, seja pelas emoções despertadas, seja pelas personagens com as quais se identificou ou pelas reflexões que o filme suscitou.

Desenvolvido em duas turmas do 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, o presente estudo analisou o contributo do cinema enquanto recurso pedagógico para o ensino da História, ao procurar compreender de que forma a sua utilização influencia a motivação dos alunos, o desenvolvimento de conhecimentos históricos e criatividade.

Adotando-se uma metodologia de natureza mista, recorreu-se à observação direta, à aplicação de questionários inicial e final, à implementação de estratégias didáticas centradas na exploração de filmes e excertos cinematográficos, à realização de guiões de análise, bem como atividades de caráter criativo.

Os dados obtidos revelam que a integração do cinema aliada a propostas pedagógicas bem estruturadas favorece uma abordagem dinâmica no ensino da História. De forma geral, os alunos reconheceram que este recurso despertou o seu interesse pelos conteúdos históricos, facilitou a sua compreensão e tornou as aulas mais motivadoras. Paralelamente, as atividades desenvolvidas estimularam a criatividade, sem comprometer o rigor histórico.

Palavras-chave: cinema, filme, História, ensino-aprendizagem, recurso-didático

Abstract

Born in the late nineteenth century, cinema is an artistic form of expression capable of teaching those who experience it by combining sound, moving images and emotion. Nowadays, it is difficult to find someone who has not, in some way, been influenced by a cinematic narrative, whether through the emotions it evokes, the characters with whom they identified, or the reflections it inspired.

Conducted with two 10h-grade classes from the Languages and Humanities academic course, this study examined the contribution of Cinema as a pedagogical resource in History education, seeking to understand how its use influences students' motivation, the development of historical knowledge and creativity.

Adopting a mixed-methods approach, the study drew on direct observation, the administration of pre and post intervention questionnaires, and the implementation of teaching strategies based on the exploration of films and film clips, supported by analytical worksheets and creative learning activities.

The findings indicate that the integration of cinema, combined with well-structured pedagogical approaches, fosters a more dynamic approach to History teaching. Overall, students recognized that this resource increased their interest in historical content, facilitated their understanding of the topics studied, and made History lessons more engaging. At the same time, the activities developed throughout the intervention stimulated students' creativity without compromising historical accuracy.

Key-words: cinema, film, history, teaching-learning, teaching resource

Índice de Figuras

FIGURA 1 | ALGUMAS RESPOSTAS À QUESTÃO "GOSTAS DE VER FILMES SOBRE HISTÓRIA? PORQUÊ?" 82

FIGURA 2 | RESPOSTA À QUESTÃO "GOSTAS DE VER FILMES SOBRE HISTÓRIA? PORQUÊ?" 83

FIGURA 3 | RESPOSTA À QUESTÃO "GOSTAS DE VER FILMES SOBRE HISTÓRIA? PORQUÊ?" 84

FIGURA 4 | EXEMPLO DE RESPOSTA DE NÍVEL 2 À QUESTÃO 2 95

FIGURA 5 | EXEMPLO DE RESPOSTA DE NÍVEL 3 À QUESTÃO 2 95

FIGURA 6 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS DE NÍVEL 2 À QUESTÃO 3 96

FIGURA 7 | EXEMPLO DE RESPOSTA DE NÍVEL 3 À QUESTÃO 3 97

FIGURA 8 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS DE NÍVEL 3 À QUESTÃO 4 98

FIGURA 9 | EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DA QUESTÃO 5 99

FIGURA 10 | EXEMPLOS DE RESPOSTA DE NÍVEL 2 À QUESTÃO 5.1. 100

FIGURA 11 | EXEMPLO DE RESPOSTA NÍVEL 3 À QUESTÃO 5.1. 101

FIGURA 12 | EXEMPLOS DE RESPOSTA À QUESTÃO 6 102

FIGURA 13 | EXEMPLOS DE RESPOSTA À QUESTÃO 7 103

FIGURA 14 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS DE NÍVEL 3 À QUESTÃO 8 105

FIGURA 15 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 4..... 113

FIGURA 16 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 5.2..... 116

FIGURA 17 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 5.3..... 117

FIGURA 18 | RESPOSTA DE NÍVEL 3 DO ALUNO DA TURMA 10.º A..... 117

FIGURA 19 | EXEMPLOS DE RESPOSTAS DE NÍVEL 2 DA TURMA 10.º A..... 118

FIGURA 20 | | EXEMPLO DE RESPOSTA NÍVEL 3 DA TURMA 10.º B..... 119

FIGURA 21 | EXEMPLO DE PANFLETO ELABORADO À MÃO – TURMA A (ALUNOS N.º 6, 12, 13, 18 E 24).... 126

FIGURA 22 | EXEMPLO DE JUSTIFICAÇÃO DO POTENCIAL DIDÁTICO - TURMA 10.º A (ALUNO N.º 1)..... 128

FIGURA 23 | EXEMPLO DE JUSTIFICAÇÃO DO POTENCIAL DIDÁTICO - TURMA 10.º A (ALUNO N.º 19) 129

FIGURA 24 | EXEMPLO DE JUSTIFICAÇÃO DO POTENCIAL DIDÁTICO - TURMA 10.º A (ALUNO N.º 22) 130

FIGURA 25 | EXEMPLO DE JUSTIFICAÇÃO DO POTENCIAL DIDÁTICO - TURMA 10.º B (ALUNO N.º 3)..... 132

FIGURA 26 | EXEMPLO DE UMA JUSTIFICAÇÃO - TURMA 10.º B (ALUNO N.º 21) 133

FIGURA 27 | EXEMPLOS DE UMA JUSTIFICAÇÃO - TURMA 10.º B (ALUNO N.º 28)..... 134

FIGURA 28 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º A (ALUNO N.º 2)..... 142

FIGURA 29 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º A (ALUNO N.º 5)..... 143

FIGURA 30 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º A (ALUNO N.º 14)..... 144

FIGURA 31 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º A (ALUNO N.º 17)..... 145

FIGURA 32 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º B (ALUNO N.º 9)..... 147
FIGURA 33 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º B (ALUNO N.º 19)..... 148
FIGURA 34 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º B (ALUNO N.º 23)..... 149
FIGURA 35 | EXEMPLO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA – TURMA 10.º B (ALUNO N.º 24)..... 150
FIGURA 36 | PERCEÇÃO DOS ALUNOS À ATIVIDADE "QUANDO O GÓTICO É CENÁRIO DE CINEMA"..... 168
FIGURA 37 | PERCEÇÃO DOS ALUNOS À ATIVIDADE ALERTA SPOILER!..... 172
FIGURA 38 | PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA..... 176

Índice de Tabelas

TABELA 1 | RECURSOS CINEMATOGRÁFICOS UTILIZADOS NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO 54
TABELA 2 | TABELA DE OBSERVAÇÃO 87
TABELA 3 | CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO 87
TABELA 4 | RESULTADOS DO N.º DE ALUNOS POR CRITÉRIO NA ATIVIDADE "QUANDO O GÓTICO É CENÁRIO DE CINEMA" 123
TABELA 5 | RESULTADOS DO N.º DE ALUNOS POR CRITÉRIO NA ATIVIDADE *ALERTA SPOILER!* 138

Índice de Gráficos

Gráfico 1 | Distribuição dos alunos por idades da turma 10.º A 45

Gráfico 2 | Distribuição dos alunos por idades da turma 10.º B 46

Gráfico 3 | Gostas de ver filmes? – Turma 10.º A 76

Gráfico 4 | Gostas de ver filmes – Turma 10.º B 76

Gráfico 5 | Com que frequência costumas ver filmes? - Turma 10.º A 77

Gráfico 6 | Com que frequência costumas ver filmes? - Turma 10.º B 77

Gráfico 7 | Os teus professores costumam passar filmes nas aulas? 78

Gráfico 8 | Gostarias que as tuas aulas de História incluíssem mais filmes? 78

Gráfico 9 | Gostas de ver filmes de História? - Turma 10.º A 79

Gráfico 10 | Gostas de ver filmes de História? - Turma 10.º B 79

Gráfico 11 | Com que frequência costumas ver filmes de História? - Turma 10.º A 80

Gráfico 12 | Com que frequência costumas ver filmes de História? - Turma 10.º B 80

Gráfico 13 | Nível de atenção 90

Gráfico 14 | Adesão à participação 90

Gráfico 15 | O excerto incentivou-te a procurares mais sobre o tema? 107

Gráfico 16 | Pretendes ver o filme na íntegra? 107

Gráfico 17 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º A 107

Gráfico 18 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º B 108

Gráfico 19 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º A 119

Gráfico 20 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º B 120

Gráfico 21 | O cinema tornou as aulas de História mais dinâmicas 153

Gráfico 22 | O uso do cinema, mesmo que fosse por breves minutos, ajudou-me a compreender melhor os conteúdos 155

Gráfico 23 | O uso do cinema na sala de aula aumentou o meu interesse pelos conteúdos que estavam a ser lecionados 156

Gráfico 24 | Os recursos cinematográficos ajudaram-me a manter a atenção nas aulas 157

Gráfico 25 | As aulas com utilização de cinema incentivaram-me a participar mais e a partilhar ideias 158

Gráfico 26 | O uso de cinema aumentou a minha motivação para aprender História 159

Gráfico 27 | Os guiões de exploração ajudaram-me a observar os filmes de forma mais atenta 160

GRÁFICO 28 | AS QUESTÕES DOS GUIÕES INCENTIVARAM-ME A REFLETIR SOBRE OS CONTEÚDOS HISTÓRICOS APRESENTADOS NOS FILMES 161
GRÁFICO 29 | CONSIDEREI IMPORTANTE A UTILIZAÇÃO DE GUIÕES E QUESTIONÁRIOS DURANTE A VISUALIZAÇÃO DOS FILMES EM AULA 162
GRÁFICO 30 | A SELEÇÃO E ANÁLISE DO FILME QUE ME FOI ATRIBUÍDO, AJUDOU-ME A IDENTIFICAR E A COMPREENDER MELHOR OS DIFERENTES ELEMENTOS ARQUITETÓNICOS DA ARTE GÓTICA MEDIEVAL 164
GRÁFICO 31 | DURANTE A ATIVIDADE, SENTI QUE TIVE UM PAPEL MAIS ATIVO, PORQUE ME FOI DADA A POSSIBILIDADE DE CRIAR UM RECURSO CINEMATOGRÁFICO QUE MAIS TARDE PUDEMOS VER EDITADO EM AULA 165
GRÁFICO 32 | CONSIDEREI QUE ESTA ATIVIDADE TORNOU A APRENDIZAGEM DA ARTE GÓTICA MAIS INTERESSANTE E ENVOLVENTE, E DESAFIOU A MINHA CRIATIVIDADE 166
GRÁFICO 33 | A ESCRITA DA APRECIAÇÃO CINEMATOGRÁFICA AJUDOU-ME A REFLETIR DE FORMA MAIS CRÍTICA SOBRE O FILME 169
GRÁFICO 34 | A ESCRITA DA CRÍTICA PERMITIU-ME REFLETIR SOBRE TEMAS COMO O PODER DA IGREJA, O CONTROLO DO SABER E A MENTALIDADE MEDIEVAL 170
GRÁFICO 35 | FORA DA SALA DE AULA, COM QUE FREQUÊNCIA VISTE OS FILMES NA ÍNTEGRA? 174

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MEH	MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PNC	PLANO NACIONAL DE CINEMA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
EFA	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Introdução

> Todo o grande professor é grande não apenas pelas ideias que difunde ou defende, mas, sobretudo pela capacidade de envolver ou impactar os seus estudantes. (…) Eles capturam olhares, ouvidos e cérebros, porque são capazes de penetrar nos "corações" dos seus ouvintes.[1]

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular da Iniciação à Prática Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Para enquadrar o desenvolvimento do estudo, a intervenção pedagógica foi realizada em duas turmas – numa escola no distrito do Porto que alberga estudantes desde o ensino básico até ao ensino secundário –, de 10.º ano de História A no curso científico-humanístico de línguas e humanidades.

Ao encarar o cinema como um recurso com enorme potencial, surgiu a vontade de compreender como é que a utilização da sétima arte, pode ser um recurso passível de ser integrado no processo de ensino, uma vez que, fazendo parte do quotidiano dos alunos, o "cinema pode contribuir para auxiliar na compreensão da disciplina de História e ser um suporte na construção do pensamento crítico"[2], promovendo um ensino mais próximo das suas vivências, e de modo a combater a ideia que muitos deles têm de que a História é algo aborrecido.

Contudo, apesar deste inegável potencial, a presença do cinema no contexto educativo, em particular no ensino da História, nem sempre assumiu o destaque que poderia ter. A sua integração foi ocorrendo de forma progressiva, e só recentemente começaram a surgir mais estudos quanto à sua potencialidade. Esta constatação suscitou uma reflexão sobre o papel que a linguagem cinematográfica pode desempenhar na

[1] NÓVOA, Jorge – Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do "novo pensamento. In NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) – *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. 2009, p. 186.
[2] SOUZA, Polyana J. do Carmo; SOARES, Valter Guimarães – *Cinema e ensino de História*. 2013, p. 5.

construção do conhecimento histórico, motivando o desenvolvimento do presente projeto de investigação.

Partindo destas ideias, a questão que norteia o presente relatório de estágio é: *De que forma a utilização do cinema contribui, na aula de História, para a motivação, para o desenvolvimento de conhecimento histórico e da criatividade dos alunos?*

A partir desta problemática, definiram-se os seguintes objetivos: avaliar de que forma os recursos cinematográficos contribuem para a motivação dos alunos para aprender História; verificar se a utilização do cinema contribui para o desenvolvimento de conhecimentos históricos; avaliar a criatividade dos alunos na exploração didática de conteúdos cinematográficos no contexto da aula de História.

No que concerne à estrutura, o relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, cada um dedicado a uma dimensão específica do estudo. Num primeiro momento, far-se-á um enquadramento teórico do estudo, onde se abordará, em linhas gerais, a relação entre História e Cinema e de que forma a sétima arte pode ser uma fonte histórica. Além disso, tentar-se-á perceber que papel deve ter o docente, que metodologias pode adotar, terminando com uma reflexão sobre as potencialidades e as limitações que o uso de filmes tem numa sala de aula de História.

Num segundo capítulo, far-se-á um enquadramento prático e metodológico, contextualizando, de forma anónima, o espaço e os participantes da presente intervenção pedagógica, a metodologia adotada e os filmes que foram utilizados.

No terceiro capítulo, apresentar-se-á uma descrição das diferentes atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógico-didática, bem como a sua intencionalidade pedagógica. Seguir-se-á um quarto capítulo no qual analisará os dados obtidos e reflexão sobre os mesmos. Por fim, apresentar-se-ão as principais conclusões desta investigação, num capítulo designado de “Considerações Finais”.

E agora, *ladies and gentlemen*: Luzes, Câmara, Ação!

1. *O argumento:* Enquadramento Teórico

> O cinema é fonte de história, não somente ao construir representações da realidade (…) mas fazendo emergir maneiras de ver, de pensar e de sentir.[3]

Tal como qualquer filme que começa pelo argumento, também esta investigação encontra, neste capítulo, o seu "argumento". Por isso, apresenta-se o enquadramento teórico, que visa fundamentar, através de uma revisão da literatura, a utilização do cinema enquanto recurso pedagógico no ensino da História.

Primeiramente, procura-se compreender a relação entre História e Cinema, ao se analisar o processo através do qual o cinema passou a ser reconhecido como fonte histórica e forma de representação do passado. Neste âmbito, abordam-se diferentes perspetivas em torno da utilização do filme pelo historiador, refletindo sobre as suas especificidades enquanto documento, bem como sobre o conceito de filme histórico.

Seguidamente, a atenção centra-se na utilização do cinema em contexto de sala de aula e, para isso, começamos por perceber que, nas últimas décadas, se tem assistido a uma crescente valorização da imagem na sociedade contemporânea. Este subcapítulo analisa igualmente o cinema como um recurso pedagógico no ensino da História, o crescente reconhecimento português do seu potencial, bem como iniciativas que contribuiram para a valorização da cultura cinematográfica em contexto escolar, entre as quais o Plano Nacional de Cinema (PNC). Foram ainda abordados o papel do docente enquanto mediador da aprendizagem e possíveis metodologias que podem ser adotadas.

Por fim, analisa-se, num último subcapítulo, as principais limitações inerentes às representações cinematográficas e as potencialidades que o cinema oferece enquanto recurso didático, nomeadamente a motivação, a criatividade e a construção do conhecimento histórico – aspetos centrais que norteiam a presente investigação.

[3] LAGNY, Michèle – O cinema como fonte histórica. In NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) – *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. 2009, p. 110.

1.1. História e cinema

> O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. (…) Aquilo que não aconteceu (…), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História[4].

Muito mais do que um simples meio de entretenimento, a sétima arte, ao longo dos séculos XX e XXI, afirmou-se como uma poderosa forma de contar histórias, despertar emoções e representar diferentes sociedades, culturas e momentos históricos. Servindo-se da combinação entre imagem, efeitos sonoros, movimento e narrativa, o filme permite ao espetador ter a possibilidade de, em minutos, sentir que está dentro dele, de sonhar, de se colocar na pele das personagens, sofrer e amar[5] com elas, e regressar, após o *the end*, à realidade.

Desde o aparecimento das primeiras filmagens realizadas por Louis e Auguste Lumière, no século XIX, que o cinema estabeleceu uma relação indissolúvel com a História[6]. No entanto, esta relação nem sempre foi vista com bons olhos pelos historiadores, que, mergulhados numa visão positivista, privilegiavam essencialmente a documentação escrita, enquanto fonte legítima por excelência para o progresso do conhecimento histórico.

Apesar da crescente popularidade da sétima arte, o cinema era frequentemente visto como um produto ficcional, subjetivo, encarado pelas elites como "uma máquina de estupidez (…) um passatempo para analfabetos e criaturas miseráveis, exaustas pelo trabalho"[7] e, por isso, pouco adequado para sustentar uma investigação histórica rigorosa. Além disso, como referia Marc Ferro, muito antes do cinema ter nascido, a História já era reconhecida como ciência e que, ao longo tempo, foi aperfeiçoando os seus métodos. Mas, apesar da linguagem do cinema revelar-se "ininteligível" e de "interpretação

[4] FERRO, Marc – *Cinema e História*. 1992, p. 86.
[5] SOUAND, Kaddouri – Integration of Films in Education: Practices in Teaching Literature. Journal for Educators, Teachers and Trainer. 2024, p. 280.
[6] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 1.
[7] Marc Ferro cit. DIAS-TRINDADE, Sara – Moving pictures: a way of understanding and studying history in higher education. In Álvaro Abellán-García Barrio (coord.) – *Cada imagen es un mundo*. 2020, p. 135.

incerta", não era explicação "para quem conhece o infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios (…)"[8].

Por volta das décadas de 1960 e 1970, na sequência de inovações teórico-metodológicas da Escola dos *Annales* – que conduziram ao alargamento do conceito de fonte histórica e que defendiam que o conhecimento do passado não deveria limitar-se à análise de documentação escrita –, a situação do cinema alterou-se. A partir deste momento, o filme – do mesmo modo que vestígios como a literatura, testemunhos orais, a pintura, a escultura e a arquitetura – deixou de ser encarado como um meio de entretenimento e passou a ser utilizado como fonte e objeto de estudos históricos, tornando-o suscetível de ser analisado para a construção do conhecimento histórico.

Neste contexto, Marc Ferro – historiador cuja obra marcou profundamente o desenvolvimento dos estudos sobre Cinema e História –, desempenhou um papel decisivo ao defender que o cinema constitui um objeto legítimo para a investigação e, tal como nos afirma Jorge Nóvoa, "O filme, ficção ou realidade, é por conseguinte um documento histórico da maior importância!"[9].

No entanto, como nos garante Marcos Napolitano,

> Ao contrário da tradição metódica e positivista, que acreditava na neutralidade e na transparência das fontes escritas, desde que "verdadeiras" (…), a Nova História e seus herdeiros apontam para o caráter representacional das fontes, mesmo as tradicionais fontes escritas, que são documentos e monumentos carregados de intencionalidade e parcialidade.[10]

Esta ideia, claro, também se aplica ao cinema. Isto significa que reconhecer o cinema como fonte histórica não significa considerá-lo um reflexo objetivo ou transparente do passado. Vários autores alertam para essa questão, ao frisar que o cinema "é antes de tudo um espetáculo"[11], no qual o diretor, embora permaneça invisível, "está

[8] FERRO, Marc – *Cinema e História*. 1992, p. 79.
[9] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 2.
[10] NAPOLITANO, Marcos – A História depois do papel. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.) – *Fontes Históricas*. 2005, p. 240.
[11] LAGNY, Michèle – O cinema como fonte histórica, In NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) – *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. 2009, p. 111.

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 espetadores"[12]. Esta perspetiva é igualmente referenciada por Pierre Sorlin que considera que os filmes históricos "mesmo que aparentemente mostrem a verdade, não têm qualquer objetivo de reproduzir o passado de forma rigorosa"[13].

Além disso, muitos autores acrescentam ainda que qualquer "obra cinematográfica (…) é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu"[14]. É importante, por isso, reconhecer que, normalmente, as imagens cinematográficas não são um espelho fidedigno da realidade histórica.

Ferro apelava que, ao encararmos o filme como uma fonte histórica, há que analisar nele "tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo". Isto permite a compreensão não apenas da obra cinematográfica, mas da realidade que ela representa[15]. Apoiando-se nos trabalhos de Ferro e Sorlin, Circe Bittencourt enfatizou também esta ideia e recordava que "a imagem não ilustra nem reproduz a realidade (…), mas reconstrói a realidade com base numa linguagem própria, produzida em determinado contexto"[16].

Por conseguinte, compreender o cinema como fonte histórica implica reconhecer simultaneamente o seu enorme potencial para o conhecimento do passado e a necessidade de proceder a uma análise das representações que ele mesmo constrói. Ter um olhar crítico é ter o cuidado de perceber o contexto no qual o filme foi produzido, uma vez que, *a priori*, ele está imbuído pela subjetividade dos seus autores. As imagens apresentadas ao espetador resultam inevitavelmente de escolhas feitas, por exemplo, pelos argumentistas ou pela realização. Nesta perspetiva, o historiador deve deixar de

[12] BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. 2004, p. 193.
[13] Pierre Sorlin cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 46.
[14] BARROS, José d'Assunção – *Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história*. Ler história. 2007, p. 6.
[15] FERRO, Marc – *Cinema e História*. 1992, p. 87.
[16] Circe Bittencourt cit. LIMA, Daniel Rodrigues de – Cinema e História: O Filme como Recurso Didático no Ensino/Aprendizagem da História. Revista Historiador. 2015, p. 99.

se centrar exclusivamente nos acontecimentos apresentados e perceber se eles correspondem ou não aos factos históricos. Importa também analisar de que forma o cinema interpreta, seleciona e representa o passado, através da identificação das escolhas e as intencionalidades narrativas, ideológicas e estéticas que moldam essa representação, uma vez que o cinema constitui "o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados todos numa mesma obra de arte"[17].

Entre os diferentes géneros cinematográficos, o filme histórico ocupa um lugar particularmente relevante na relação entre Cinema e História. Mas como definir "filme histórico"? A verdade é que, apesar de existirem várias propostas, é ainda difícil encontrar uma definição para "filme histórico". Tiago Reigada, na sua tese de doutoramento, refere algumas ideias que podem ajudar a definir este género de filme – ainda que haja quem não considere o filme histórico como género, como é o caso de Enric Alberich[18].

Reigada refere que um filme histórico se centra em acontecimentos do passado, tentando "recriar a aparência de mundos, civilizações e atmosferas"[19]. Para Robert Rosenstone, o filme histórico:

> mostra-nos o aspeto visual dos tempos do passado; a reencenação de cenários, paisagens, objectos, ferramentas de guerra, etc., ajudam a definir o passado, a enquadrá-lo no nosso quotidiano; (…) reúne na tela economia, política e sociedade o que o torna semelhante à vida, onde tudo está entrelaçado (…)[20]

Cristiane Nova, no seu ensaio intitulado "O cinema e o conhecimento da História", refere que se pode estudar o "filme histórico" como um documento primário, quando estudamos a época em que foi produzido, ou como um documento secundário, quando analisamos a forma como este representa um passado remoto. Nesse mesmo estudo, a mesma autora distingue os filmes históricos em duas categorias: documentá-

[17] Marcos Napolitano cit. ALFACE, Henriqueta da C. A. – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. 2009, p. 16.
[18] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 39.
[19] *Ibidem*, idem.
[20] Robert Rosenstone cit. TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 27.

rio e o não documentário. O primeiro corresponde às produções cujo enredo não assenta numa trama ficcional – na qual os atores representam personagens históricas –, mas "no relato, na descrição ou na análise de um acontecimento histórico". O segundo, por sua vez, corresponde "a todos os filmes cujo enredo possui uma história, uma trama", sendo que dentro do não documentário podem existir diferentes tipos: reconstrução histórica, biografia histórica, filme de época, ficção histórica, filme-mito, filme etnográfico, adaptações literárias e teatrais. Todavia, a autora ressalva que esta classificação não é estanque, uma vez que um mesmo filme pode integrar simultaneamente mais do que uma categoria[21].

Longe de fazer deste capítulo um debate sobre qual é a melhor definição para filme histórico, a verdade é que:

> Ao olharmos para a História do cinema (de Hollywood) na última vintena de anos apercebemo-nos de um facto singular: os filmes históricos (…) são provavelmente o género cinematográfico com maior reconhecimento, quer dos espetadores, quer mesmo da comunidade ligada ao cinema enquanto indústria.[22]

Isto mostra que o filme histórico tem vindo a assumir um lugar de destaque na produção cinematográfica, ao conquistar não só o público, como também a própria indústria cinematográfica. E a verdade é que "a experiência com imagens e sons, particularmente através do cinema, configurou a mais espetacular tentativa de representação do passado"[23].

Napolitano fez uma reflexão muito curiosa: "O cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar"[24]. Esta afirmação sintetiza a relação entre Cinema e História. Se, numa primeira fase, o

[21] NOVA, Cristiane – O cinema e o conhecimento da História. Olho da História: revista de história contemporânea p. 6.
[22] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, pp. 11-12.
[23] NÓVOA, Jorge – Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do "novo pensamento. In NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) – *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. 2009, p. 187.
[24] NAPOLITANO, Marcos – A História depois do papel. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.) – *Fontes Históricas*. 2005, p. 240.

cinema foi sobretudo entendido como uma forma de entreter as massas, a historiografia veio progressivamente reconhecer o seu valor enquanto fonte histórica. Mas vejamos de que forma o cinema se pode articular com o ensino, porque como diz o velho ditado: "Uma imagem vale mais do que mil palavras".

1.2. "*Uma imagem vale mais que mil palavras*": O cinema e o ensino da História

O reconhecimento do cinema enquanto objeto de investigação abriu caminho a uma nova linha de reflexão centrada na sua utilização em contexto educativo. Durante muito tempo, o debate centrou-se, essencialmente, na legitimidade do filme enquanto fonte histórica. Porém, progressivamente, o mesmo alargou-se ao seu papel no ensino da História, objetivando-se a promoção de processos de ensino mais dinâmicos.

Esta reflexão não ocorreu apenas em consequência do desenvolvimento tecnológico ou da crescente disponibilidade de recursos audiovisuais nas escolas, mas também devido às profundas transformações verificadas na forma como se concebe o ensino. Além disso, a sociedade contemporânea assistiu a uma verdadeira transformação no domínio da comunicação visual e uma coisa é inegável: vivemos numa sociedade profundamente marcada pela imagem.

Atualmente, miúdos e graúdos estão rodeados por fotografias, cinema, televisão, videojogos, plataformas digitais e, mais recentemente, pelas redes sociais. Rentabilizar este constante "namoro" [25], como apelidou Henriqueta Alface, para a prática docente, pode tornar as aulas mais atrativas para os alunos, ao despertar neles o gosto pela disciplina. E é neste contexto que o ensino da História é desafiado a repensar nos seus recursos e nas metodologias que utiliza, devendo sempre procurar responder às características de uma geração habituada a comunicar através da imagem.

[25] ALFACE, Henriqueta da C. A. – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. 2009, p. 32.

Contudo, a crescente presença da imagem na sociedade não significa, por si só, que a sua utilização em contexto educativo produza aprendizagens significativas. A integração do cinema no ensino da História exige uma reflexão sobre as suas potencialidades, sobre a forma como os alunos interpretam as imagens e sobre o papel que o professor desempenha na mediação desse processo.

Deste modo, importa compreender de que forma o cinema passou a ocupar um lugar relevante no ensino da História, quais as suas potencialidades e que condições devem estar reunidas para que a sua utilização contribua efetivamente para a aprendizagem dos alunos. E será isso que se verá neste segundo subcapítulo.

1.2.1. O cinema como recurso pedagógico no ensino de História

Nas últimas décadas, as profundas transformações tecnológicas e de comunicação conferiram à imagem um valor inquestionável na sociedade. Atualmente, os nossos jovens contactam diariamente com uma enorme diversidade de estímulos visuais, o que torna inevitável que a escola acompanhe esta realidade e procure adaptar-se.

É inegável que "o elemento visual e sonoro com os quais se fusionam inúmeros recursos e efeitos", capacitam "o discurso fílmico a se tornar enormemente arrebatador e impactante"[26], tornando-o muito atrativo para os mais novos. Em 1915, David Griffith dizia: "Chegará o momento em que as crianças nas escolas aprenderão tudo através dos filmes. Não serão mais obrigados a ler livros de História"[27].

A verdade é que no cenário atual, "as pessoas e, sobretudo os adolescentes, parecem ter cada vez menos interesse na leitura, prestando mais atenção às redes sociais

[26] NÓVOA, Jorge – Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do "novo pensamento. In NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) – *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. 2009, p. 186.
[27] David Griffith cit. NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História.1995, p. 6.

e às tecnologias audiovisuais"[28]. Porém, quanto à ambição de Griffith, espera-se que esteja "longe de ser alcançada (…) porque não é desejável, necessário ou possível"[29].

Apesar de tudo, há que reconhecer que embora o texto continue a desempenhar um papel central no processo educativo, a crescente importância da cultura visual exige que o ensino acompanhe estas transformações.

Perante esta realidade, os professores – no nosso caso, de História – devem conhecer o mundo dos seus discentes e criar na sala de aula um ambiente mais interativo e dinâmico, adaptando, desta forma, as suas metodologias tendo isso em consideração. Além disso, esta curiosidade que os jovens têm pelas imagens em movimento "é uma arma de que o professor dispõe para impedir o desinteresse e a passividade"[30]. Mas o facto de se valorizar a utilização de cinema em sala de aula, não implica que se deva desvalorizar a leitura dos livros de História, porque "o que o professor deve fazer é apoderar-se da motivação provocada pelos filmes e levar os alunos a sentir vontade de aprofundar leituras"[31].

A utilização do cinema em contexto educativo começou muito antes da investigação científica lhe reconhecer esse potencial. Bittencourt afirmava que já em 1912, Jonathas Serrano incentivava os seus colegas a recorrer a filmes, ao acreditar que isso permitia "abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas". Através deste "recurso visual, os alunos poderiam aprender pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos"[32].

Thomas Edison também antevia esta ideia, e defendia que o filme estava destinado "a revolucionar o nosso sistema educativo", podendo até suplantar o uso dos livros, o que, mais uma vez, mostra que cedo se percebeu que o cinema tinha um grande

[28] PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia. 2021, p. 2.
[29] 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*. 2014, p. 175.
[30] NOGUEIRA, Isabel Margarida Ribeiro – O cinema e o ensino da História. 2000, p. 41.
[31] TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 30.
[32] LIMA, Daniel Rodrigues de – Cinema e História: O Filme como Recurso Didático no Ensino/Aprendizagem da História. 2015, p. 101.

potencial. Esta perspetiva é igualmente corroborada por Cachadinha, Moura e Almeida que afirmavam que "desde o início das produções cinematográficas que os respetivos promotores e diretores tiveram a perceção de que elas constituem uma poderosa ferramenta (…) para a educação"[33].

Apesar de o cinema ter começado a ser usado em contexto educativo desde as primeiras décadas do século XX, a sua integração no sistema educativo foi um processo lento e nem sempre consensual. Como demonstram Sara Dias-Trindade, António Gomes Ferreira e José António Moreira, "a sua disseminação estava longe de ser alcançada", uma vez que este tipo de inovação "resumia-se a um conjunto diminuto de escolas, não se constituindo como razão para conseguir alterar, efetivamente, as práticas pedagógicas". Os mesmos autores referem que, embora na década de 60 se tenha começado a verificar uma maior valorização dos meios audiovisuais, materializado no investimento anunciado por Galvão Telles numa "valiosa coleção de filmes e diapositivos" destinada à projeção fixa e animada de temas com interesse educativo", na realidade, estes equipamentos eram "usados muito mais como curiosidade do que dentro de uma prática pedagógica continuada.", além de que "o seu uso não era uma efetiva preocupação nem dos docentes nem dos próprios formadores" [34].

Ainda em 1995, Nóvoa referia que era grande "a resistência em enxergar no filme, histórico ou não, um instrumento didático da maior eficácia"[35]. Henriqueta Alface, em 2009, ainda mencionava esta resistência em considerar o filme como um instrumento didático, justificando que os meios académicos "acompanham com dificuldade a velocidade da revolução tecnológica que se tem registado nas últimas décadas"[36]. A verdade é que, durante muito tempo, o ensino permaneceu fortemente ancorado em metodologias centradas na exposição oral e no manual escolar, circunstância que dificultou a aceitação da linguagem cinematográfica como instrumento de ensino.

---

[33] CACHADINHA, Manuela; MOURA, Anabela; ALMEIDA, Carlos – *Exploração de filmes como estratégia pedagógica*. Revista Portuguesa de Educação Artística. 2017, p. 17.
[34] DIAS-TRINDADE, Sara; FERREIRA, António Gomes; MOREIRA, José António – Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computorizado. Práxis Educativa, 2021, pp. 12-13.
[35] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 6.
[36] ALFACE, Henriqueta da C. A. – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. 2009, p. 16.

No entanto, ao longo da última década, a literatura parece demonstrar uma progressiva consolidação do cinema enquanto recurso pedagógico. A investigação mais recente – como a tese de doutoramento de Tiago Reigada – centra-se já nas formas da sua integração didática e nas estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas em torno das obras cinematográficas[37]. Isto sugere que cada vez mais se reconhece que os alunos aprendem através de diferentes formas de comunicação e, neste contexto, ignorar a linguagem audiovisual significaria afastar a escola da realidade dos alunos.

Em Portugal, já há muito que se reconhecia no cinema potencialidades educativas, mas este reconhecimento ganhou um particular destaque com a criação do PNC. Segundo Raquel Pacheco, a iniciativa foi oficializada na sequência da proposta de Lei do Cinema e do Audiovisual apresentada em 2012, que procurava apostar, "em moldes inovadores na promoção da literacia e na captação de novos públicos", oficializando-se, desta forma, o PNC[38]. A sua implementação traduziu, assim, uma crescente valorização do cinema em contexto escolar, envolvendo escolas, professores e alunos e promovendo, após as sessões de cinema, a realização de atividades de análise fílmica[39]. Esta iniciativa refletiu o reconhecimento do cinema enquanto "importante ferramenta ou canal de informação educativa, de transmissão e de consolidação de conteúdos" [40]. Além disso, o facto de o PNC estar no terreno e ter uma

> grande adesão por parte de diferentes escolas e agrupamentos faz-nos prever que ele realmente terá espaço para progredir, tornar-se cada vez mais abrangente e criar realmente os públicos para o Cinema que ambicionamos.[41]

[37] Existem muitos outros estudos, como por exemplo, PEREIRA, Pedro Daniel Martins – *O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem na História e de Geografia: Uma exploração com alunos do 8.º ano de História e alunos de 11.º ano de Geografia* (2012); e PONTES, Luís Filipe Matança da Costa Monteiro – *Desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas pelo recurso ao cinema* (2023).
[38] PACHECO, Raquel – Panorama do Cinema e Educação em Portugal: Perspetivas Históricas e desafios atuais. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 39.
[39] *Ibidem*, p. 40.
[40] Plano Nacional de Cinema, 21/09/2012 cit. 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*. 2014, p. 164.
[41] 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*. 2014, p. 226.

Mas que filmes podem ser usados numa sala de aula de História? Para esta pergunta, o que se pode adiantar é que as respostas dos autores não se limitam necessariamente ao uso de obras que representam acontecimentos ou períodos do passado. Jorge Nóvoa considera que a resposta deve ser "a mais abrangente possível porque, em última análise, o conteúdo do filme, do mais hermético ao mais excêntrico, tem as suas relações com a realidade e, portanto, com a história"[42]. Napolitano vai ao encontro desta ideia ao frisar que "Dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e *difíceis,* os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar[43].

No entanto, no caso do professor de História, como refere Nóvoa, o critério decisivo não residente apenas no género ou na temática da obra, mas na adequação do filme ao público com o qual se trabalha e aos objetivos que se pretendem alcançar[44]. A prioridade dos docentes deve ser a aprendizagem dos alunos. Por isso, deve-se atender, antes de tudo, ao perfil da turma que têm na sala de aula.

Esta preocupação com a seleção dos filmes não é recente. Num artigo de 1953, incluído no "Boletim Escolas Técnicas", o professor Justino Alves defendia que "os filmes devem ser escolhidos de tal modo que constituam evidente contribuição para a aprendizagem do assunto que se está a estudar". Essa escolha deveria ser feita "com o mesmo cuidado com que se escolhem os livros de textos, os mapas ou os diagramas"[45].

E que metodologia se deve adotar para a análise de uma obra cinematográfica? A verdade é que "não existe uma fórmula específica para a análise do filme"[46], mas, de acordo com O'Connor, a sua utilização na aula de História exige uma metodologia previamente planificada e orientada pelo docente, que deve visualizar e analisar antecipadamente o filme, retirando dele as informações necessárias para orientar os alunos[47].

---

[42] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 7.
[43] Marcos Napolitano cit. PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Cristiani Berta da – Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. 2014, p. 322.
[44] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 7.
[45] Justino Alves cit. 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*. 2014, p. 185.
[46] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 61.
[47] *Ibidem*, p. 62.

Ainda sobre a metodologia que pode ser adotada, Nóvoa apresenta um conjunto de etapas para a utilização didática do filme em sala de aula que permitem a participação dos alunos:

> 1) realizar o planeamento prévio;
> 2) fazer o levantamento das películas disponíveis;
> 3) selecionar os filmes e estabelecer a conexão entre seu conteúdo e a temática histórica a ser tratada;
> 4) pesquisar os processos e fatos históricos concernentes aos períodos abordados pelos filmes, assim como aos períodos em que eles foram produzidos;
> 5) pesquisar a biografia e as ideias dos realizadores dos filmes e as condições de sua produção;
> 6) analisar e criticar os conteúdos das películas, transformando-as em fontes documentais;
> 7) elaborar questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e sua relação com o processo real;
> 8) organizar as exibições e os debates[48].

Mary Lankford, citada por Reigada, também propõe uma metodologia organizada em três momentos: antes, durante e após o visionamento. Na fase pré-visualização, o docente deve apresentar e contextualizar a obra, explicitar os objetivos da atividade, mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e esclarecer as tarefas a realizar. Durante a exibição, os alunos devem ser incentivados a tomar notas, executar as tarefas definidas e procurar responder às questões colocadas pelo professor. Após o visionamento, a exploração pode prosseguir através da discussão de uma ficha de trabalho ou da redação de uma crítica ao filme[49]. A preparação de guiões de exploração assume particular relevância, na medida em que fornece aos alunos objetivos concretos de observação e evita que o visionamento se transforme numa atividade passiva. Além disso, "a construção de um guião é também reconhecida por estudos complementares como sendo uma estratégia significativa na melhoria das aprendizagens".[50]

[48] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 8.
[49] Mary Lankford cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 64.
[50] *Ibidem*, idem.

Assim, a análise pedagógica de uma obra cinematográfica pode articular a preparação prévia do docente, a contextualização da obra, a utilização de guiões com questões orientadoras, o registo de informações durante o visionamento, o preenchimento de fichas de análise e a posterior discussão coletiva.

1.2.2. A utilização pegadógica do cinema numa sala de aula de História: potencialidades e limitações

Depois de se reconhecer a possibilidade de integrar o cinema no processo de ensino-aprendizagem da História, cabe agora refletir sobre as potencialidades e limitações que decorrem da sua utilização em contexto de sala de aula.

Antes de mais nada é necessário perceber que a presença de um filme ou de um excerto cinematográfico não garante, por si só, a concretização de aprendizagens, uma vez que o seu valor pedagógico depende da forma como o recurso é selecionado, contextualizado e explorado pelo professor. Como salienta Reigada, "os filmes, por si próprios não são aulas – os professores criam as aulas e os filmes são apenas um recurso possível"[51]. A eficácia da sua utilização encontra-se, portanto, diretamente relacionada com a intencionalidade pedagógica que orienta a sua integração na prática letiva.

Marisa Tavares, apoiando-se em José de Sousa Lopes, salienta que a imagem constitui atualmente um dos principais meios de comunicação e que "educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar"[52]. E, quando devidamente enquadrado, o cinema pode apresentar um conjunto de potencialidades educativas.

No âmbito do presente relatório de investigação, é-nos importante considerar particularmente três potencialidades: o seu contributo para a motivação dos alunos,

[51] Marcus *et al*. Cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 65.
[52] José de Sousa Miguel Lopes cit. TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 12.

para o desenvolvimento da sua criatividade e para a construção do conhecimento histórico. Estas dimensões não devem ser entendidas de forma isolada, uma vez que o envolvimento suscitado pela narrativa cinematográfica pode criar condições favoráveis à participação dos alunos em atividades de interpretação, reflexão e produção, contribuindo, por sua vez, para a construção do seu conhecimento histórico. Mas vejamos isto com mais detalhe.

Uma das potencialidades mais frequentemente associadas à utilização do cinema em contexto educativo, muito mencionada pelos autores, tem que ver com a sua capacidade de motivar os alunos e despertar a sua atenção[53] e o seu interesse pelos conteúdos lecionados. Como já vimos, a sociedade encontra-se profundamente marcada pela presença constante da imagem em movimento, e o cinema constitui uma linguagem próxima do universo dos jovens.

Para O'Connor, uma aula acaba por se tornar mais enriquecedora quando é reforçada com a utilização de filmes, uma vez que "os alunos ficarão mais atentos aos elementos psicológicos e emocionais da experiência cinematográfica"[54]. Isto não só permite diversificar as estratégias utilizadas em sala de aula, como também romper com a monotonia tão associada a práticas tradicionais, predominantemente "expositivas e centradas no livro didático"[55]. E, sejamos sinceros, "ter alunos motivados para a aprendizagem constitui o primeiro passo do professor para ser bem-sucedido na sua missão"[56]. Por isso, hoje em dia, já não basta:

> chegar a uma sala de aula, pedir aos alunos para abrirem o livro numa certa página e começar a debitar matéria. Não só o nível e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem vai ser limitado, como (…) os estudantes não se vão

[53] CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. 2020, p. 49.
[54] REIGADA, Tiago – Relato de uma experiência didática com Cinema. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. 2014, p. 194.
[55] SOUZA, Polyana Jéssica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães – *Cinema e ensino de História*. In "Anais do XXVII Simpósio Nacional de História". 2013, p. 2.
[56] LOPES, Sara Raquel Caetano – *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*. Porto, 2015, p. 13.

> sentir verdadeiramente interessados por História, nem motivados para adquirir mais conhecimentos da disciplina.[57]

O potencial motivacional do cinema encontra-se também relacionado com a capacidade de a imagem em movimento tornar mais próximas as realidades no que diz respeito ao tempo e espaço. Segundo Reigada, "o filme (…) apela às sensações e emoções do público, tocando os espetadores de uma forma especial, despertando neles sentimentos de identificação com a personagem que estão a ver na tela"[58].

Esta capacidade de envolver o aluno não significa, contudo, que a dimensão lúdica do cinema deva ser um fim em si mesma. A motivação adquire relevância pedagógica quando é orientada para a aprendizagem. Neste sentido, Nóvoa defende a utilização do "extraordinário fascínio do cinema"[59] para despertar nos estudantes o gosto pela interpretação.

A utilização de cinema pode igualmente favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Esta potencialidade não decorre apenas da natureza artística do recurso, mas sobretudo das possibilidades de trabalho que podem ser construídas a partir dele. A criatividade manifesta-se particularmente quando o aluno deixa de ocupar uma posição exclusivamente recetiva e é chamado a interpretar, relacionar, transformar ou produzir a partir do que visualizou. Como refere Enrique Sánchez, citado por Reigada,

> levar o cinema para a aula pode servir de ponto de partida e estratégia de trabalho, por aquilo que tem de lúdico e de criativo por um lado, pelo que possui de técnica, linguagem, planificação, conteúdos e investigação, por outro. (…) [A sua utilização] 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.[60]

---

[57] PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia. 2021, p. 11.
[58] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 55.
[59] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História.1995, p. 7.
[60] Enrique Sánchez cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 58.

Deste modo, o filme pode constituir um ponto de partida para atividades que desafiem os alunos a reorganizar a informação, construir narrativas, formular interpretações ou produzir respostas próprias aos conteúdos trabalhados.

Esta perspetiva é também salientada por Pérez García e Muñoz Ruiz, citados por Sara Dias-Trindade, ao afirmarem que o cinema "ajuda a pensar e a sentir, consolida conhecimento e gera atitudes", despertando simultaneamente "o espírito crítico, a criatividade e a capacidade de análise."[61]. A potencialidade criativa do cinema encontra-se, assim, relacionada com a possibilidade de proporcionar experiências de aprendizagem em que os alunos mobilizam o conhecimento histórico em contextos distintos daqueles em que este lhes foi inicialmente apresentado. Mais do que reproduzir informação, são desafiados a apropriar-se dela e a utilizá-la na construção de algo novo.

A terceira potencialidade considerada prende-se com o contributo do cinema para a construção do conhecimento histórico. A imagem em movimento pode facilitar a compreensão de acontecimentos, espaços e contextos, ao permitir aos alunos construir representações mentais mais concretas das realidades estudadas.

A verdade é que o cinema, desde os "inícios dos anos 1930, tornou-se, mais do que nunca, uma síntese de todas as artes: imagens, sons, palavras e música"[62]. Esta fusão de artes possibilita representar ambientes, acontecimentos e experiências humanas de uma forma envolvente, ao favorecer a compreensão de realidades complexas. Sara Dias-Trindade e Ana Isabel Ribeiro defendem que a relação entre Cinema e História "encerra em si muitas potencialidades didáticas", permitindo trabalhar conteúdos históricos, ao transportar os alunos para outros tempos, envolver emocionalmente os estudantes, tornar as personagens históricas mais reais e criar empatia histórica.[63] A mesma linha de raciocínio é também seguida por O'Connor que refere que:

[61] Pérez García *et al* cit. DIAS-TRINDADE, Sara – Moving pictures: a way of understanding and studying history in higher education. In Álvaro Abellán-García Barrio (coord.) – *Cada imagen es un mundo*. 2020, p. 136.
[62] António Reis cit. TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 12.
[63] DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 29.

> 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 os eventos passados e lugares longínquos parecem mais realistas e relevantes.[64]

Nem sempre é fácil para os jovens colocarem-se em épocas tão longínquas, como é o caso da Idade Média e perceber ideias como as características da sua mentalidade. Para o aluno se sentir verdadeiramente envolvido com uma determinada época histórica, tem de ser capaz de a visualizar e imaginar mentalmente os espaços, as pessoas, as crenças, as vivências e as formas de pensar que a caracterizam. No entanto, é muito difícil para a maioria dos estudantes ter essa capacidade de viajar no tempo. Por esse motivo, o cinema pode ser um instrumento útil, permitindo aproximá-los de realidades historicamente distantes.

As autoras Sara Dias-Trindade e Ana Isabel Ribeiro acrescentam ainda que a utilização do filme permite desenvolver:

> competências de análise do objeto fílmico enquanto produto do seu tempo, ou seja, ler a intencionalidade do discurso, da estética, da construção os factos históricos, à luz de um determinado presente, ou seja, de trabalhar o filme como uma fonte histórica"[65].

A articulação entre a informação visual e verbal constitui uma das razões apontadas para a capacidade do cinema em favorecer a aprendizagem[66]. Reigada faz referência a uma investigação levada a cabo nos Estados Unidos da América, na qual um grupo de investigadores tentou entender as vantagens da utilização de filmes históricos para a aquisição de conhecimento histórico relevante. Este estudo mostrou que a utilização do filme mostrou ser eficaz não só como motivação para a leitura de textos relacionados com a temática do filme, como para facilitar a retenção de conhecimentos.[67]

---

[64] John O'Connor cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 57.
[65] DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 29.
[66] CARDOSO, Joana Filipa Alves – *O cinema na aula de História: a ficção como recurso*. 2018, p. 32.
[67] Butler *et al* cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 67.

Além disso, refere igualmente que a utilização de filmes históricos, sobretudo quando articulada com textos escritos, revelou-se muito eficaz na retenção da informação, podendo potenciar as aprendizagens realizadas em sala de aula.

Todavia, a construção de conhecimento histórico através do cinema não pode reduzir-se à assimilação das informações apresentadas no ecrã. A especificidade da disciplina de História exige que os alunos sejam capazes de questionar, interpretar e relacionar diferentes informações e perspetivas. Citado por Reigada, Woelders considera que usar o filme para ensinar sobre História:

> desafia o aluno a aplicar de forma autêntica o conhecimento histórico, a construir um pensamento avaliativo e analítico, a saber interpretar de forma crítica os diferentes tipos de fontes visuais e (…) a desenvolver competências no âmbito da comunicação em história, nomeadamente, a nível argumentativo[68].

Vale, contudo, salientar que é preciso estar ciente que um filme "não resolve os problemas no processo de ensino/aprendizagem"[69], mas pode ser um recurso benéfico para os alunos quando bem organizado, planeado e trabalhado pelo docente.

Mas, se por um lado, a utilização do cinema em sala de aula "proporciona ao espetador uma sensação de testemunhar os eventos"[70], a verdade é que apresenta também limitações que não podem ser ignoradas.

Uma das principais limitações prende-se exatamente com a citação de Peter Burke aqui enunciada. O facto de o aluno ter a sensação de estar a testemunhar os eventos, pode levá-lo a confundir a representação cinematográfica com a realidade histórica. O poder da imagem e o efeito de realidade produzido pelo cinema podem conduzir à aceitação acrítica daquilo que é apresentado no ecrã. O cinema não reproduz o passado tal como aconteceu, como já vimos anteriormente – ele constrói uma representação

[68] Woelders cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, pp. 58-59.
[69] LIMA, Daniel Rodrigues de – Cinema e História: O Filme como Recurso Didático no Ensino/Aprendizagem da História. Revista Historiador. 2015, p. 95.
[70] BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. 2004, p. 193.

condicionada por opções narrativas, artísticas, ideológicas e comerciais. Portanto, essa "sensação de testemunhar os eventos (…) é "ilusória"[71].

A falta de rigor histórico presente em muitas produções constitui, por isso, uma limitação a ter em linha de conta. Os realizadores não estão obrigados aos mesmos critérios de rigor científico que orientam o trabalho do historiador, podendo alterar, condensar ou inventar acontecimentos em função das necessidades da narrativa. Esta questão torna-se relevante salientar, porque o mesmo estudo feito nos Estados Unidos da América, mencionado por Reigada, refere que os espetadores "lembravam-se melhor da informação vinculada pelo filme – ainda que falsa – do que da informação fornecida pelo texto"[72].

Segundo Katherin Fuller, "os alunos cresceram a pensar que, se conseguem ver um filme ou um *clip* vídeo de uma notícia sobre um evento, ele é *verdadeiro*"[73]. No entanto, isto deve ser um sinal de alerta, porque a constante familiaridade dos alunos com as imagens não significa que tenham competências para as interpretar criticamente.

Francisco Pereira atenta exatamente para isso, referindo que o "fácil acesso à imagem – estática ou em movimento – não é sinónimo" de que os jovens estejam capacitados para compreender os significados e as suas intenções[74].

Como forma de colmatar este problema, o recomendado é que o professor alerte para estas limitações das obras cinematográficas, antes de as apresentar. Até porque, como garante O'Connor "Uma vez sedimentados os sentimentos sobre um sujeito de um filme memorável, eles são difíceis, se não mesmo impossíveis de substituir"[75].

Neste sentido, ensinar História através de recursos audiovisuais implica muito mais do que projetar um filme durante várias aulas. O docente deve atuar como mediador entre o aluno e o filme, ajudando-o a distinguir a realidade da ficção. Acresce a isto,

---

[71] *Ibidem*, idem.
[72] Butler *et al* cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 68.
[73] Katherin Fuller cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 54.
[74] PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares – *O cinema no ensino da História e Geografia.* 2016, p. 17.
[75] John O'Connor cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 68.

a importância de incentivar o aluno a ser um espetador mais exigente e crítico[76]. É necessário desenvolver nos alunos capacidades de observação, interpretação e questionamento, permitindo-lhes compreender que qualquer imagem constitui uma construção e não um reflexo neutro da realidade. Cláudia Ribeiro e Luís Alberto Alves defendem precisamente esta ideia ao afirmarem que:

> ensinar a partir do cinema significa (…) desafiar o olhar do sujeito, estimular as suas perceções com a imagem em movimento; acordar o seu olhar analítico, na medida em que ele perceba que o que vê é uma construção – entre muitas possíveis – de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça um cenário subjetivo.[77]

Esta valorização da imagem e a sua integração no ensino da História não deve decorrer apenas para captar a atenção e a motivação dos alunos. É preciso dotá-los de ferramentas para que estes possam desenvolver a capacidade de compreender criticamente estas fontes. E aqui o papel do docente é primordial. Da mesma forma que um documento escrito exige competências especificas para o interpretarmos, também deve existir essa preocupação com a leitura e a interpretação de um filme.

Além disso, a formação dos jovens não se deve limitar apenas à transmissão de conhecimentos consagrados no currículo de cada disciplina. Deve-se "prepará-los para serem consumidores ativos e críticos dos bens culturais que vão ter à sua disposição na sua cidadania ativa"[78].

Outra limitação relaciona-se com a possibilidade de o cinema promover uma atitude mais passiva por parte dos alunos. Para isso, Sara Dias-Trindade e Ana Isabel Ribeiro defendem que a visualização do filme deve ser acompanhada por instrumentos de orientação – como a utilizações de guião de exploração, momentos de discussão ou atividades posteriores ao visionamento –, capazes de transformar os alunos de "passivos observadores" em "ativos colaboradores na construção do seu próprio o conhecimento

[76] ALFACE, Henriqueta da C. A. – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. 2009, p.16.
[77] 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*. 2014, p. 167.
[78] *Ibidem*, p. 151.

histórico”[79], levando-os a confrontar aquilo que observam com os conhecimentos já adquiridos e a construir novas interpretações.

A utilização do cinema exige ainda um investimento considerável de tempo por parte do professor. A seleção do filme ou dos excertos cinematográficos, a sua visualização prévia, a análise dos conteúdos, a definição dos objetivos, a preparação das atividades e a articulação com outros recursos implica tempo para a sua planificação. Além disso, na prática, a própria duração das obras cinematográficas pode revelar-se incompatível com o tempo disponível para a lecionação dos conteúdos. Sara Dias-Trindade e José António Moreira defendem, por essa razão, a utilização de curtas-metragens ou de pequenos excertos, capazes de permitir a integração do cinema no tempo letivo sem comprometer a necessária reflexão posterior[80].

O professor também deve estar ciente das limitações do equipamento técnico que a escola pode apresentar. Para que o cinema seja efetivamente proveitoso para os discentes, devem estar reunidas as condições necessárias para que a qualidade do som e da imagem não comprometam a visualização do filme.

Estas limitações não invalidam, contudo, a utilização pedagógica do cinema. Pelo contrário, reforçam a importância da intervenção do professor enquanto mediador entre o filme, os conteúdos históricos e os alunos. E, apesar de não existirem “estudos em profundidade que possam ilustrar com rigor a metodologia mais apropriada para se trabalhar o filme na sala de aula”[81], o mais importante é o professor conhecer bem os alunos que estão à sua frente e colocar em práticas estratégias que melhor se adequam à sua construção de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Deste modo, o cinema não deve ser entendido como uma solução para as dificuldades inerentes ao ensino e à aprendizagem da História, nem como um substituto de outros recursos ou estratégias. O seu valor reside nas possibilidades que oferece quando

[79] DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 32.
[80] DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António – Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência. Educar em Revista. 2020, p. 4.
[81] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 66.

integrado numa prática pedagógica intencional e estruturada. A motivação que se pode esperar com a sua utilização, as oportunidades de desenvolvimento da criatividade dos alunos e o seu contributo para a construção do conhecimento histórico dependem, em larga medida, da forma como o professor transforma a experiência de visionamento numa experiência de efetiva aprendizagem. Desde que seja integrado numa estratégia pedagógica bem planeada, o cinema pode constituir um recurso de motivação, de ilustração dos conteúdos curriculares, um instrumento de análise e de construção de conhecimento histórico.

2. Enquadramento prático e metodológico

Neste capítulo, descreve-se o enquadramento prático e metodológico, procedendo-se a uma descrição da escola onde decorreu o presente projeto, entre setembro de 2025 e maio de 2026, sob a orientação da professora cooperante. No entanto, por questões de proteção de dados, optou-se por se fazer uma breve descrição da escola, sem nunca mencionar o seu nome. Serão ainda apresentados os protagonistas deste projeto, bem como os objetivos e a metodologia adotada.

2.1. *O cenário*: A escola

Situada no distrito do Porto, a escola é uma referência tanto no panorama educativo do concelho como a nível nacional, destacando-se pela sua posição nos *rankings* escolares, mantendo-se entre as cem escolas do país com resultados mais positivos nos exames nacionais.

Associar a palavra inovação à escola que estamos a descrever é mais do que obrigatório. Já na década de 90 era reconhecida como uma das mais evoluídas escolas da Europa e, mantendo esse espírito inovador, tornou-se uma das primeiras escolas 5G do país. A somar a isto, esta escola foi objeto de obras de requalificação recentemente, apresentando hoje instalações modernas, fazendo dela uma escola com excelentes condições para a prática de um serviço educativo de qualidade.

A escola tem vindo a disponibilizar uma vasta oferta educativa que inclui: 3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário, educação e formação de adultos, nomeadamente através de cursos EFA, cursos NER e formações modulares. Ainda no âmbito da educação e formação de adultos, a escola tem não só uma oferta formativa em regime pós-laboral, como também colabora, em projetos educativos desenvolvidos em Estabelecimentos Prisionais.

A escola integra ainda vários projetos inovadores, nacionais e internacionais, em parceria com diferentes instituições culturais, sociais e pedagógicas. É ainda importante referir – não fosse o cinema o tema que norteia este projeto de investigação – que a

escola é parceira e integra a rede de centenas de estabelecimentos de ensino em Portugal que colaboram com o PNC, promovendo a literacia cinematográfica e a divulgação do cinema nacional junto dos seus estudantes[82].

Adaptando-se continuamente às necessidades dos alunos e melhorando o serviço prestado à comunidade, a escola tem vindo a consolidar-se como uma instituição de excelência no sistema educativo português, registando, no ano letivo de 2025/2026, um total de 1743 alunos[83].

2.1.1. *Os protagonistas*: caracterização do elenco

Conhecida a escola na qual se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresentam-se neste capítulo, os protagonistas – a amostra do estudo. Integrados no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, os alunos pertenciam a duas turmas de 10.º ano do ensino secundário de História A – turmas que foram atribuídas à professora cooperante.

Por questões de proteção de dados, optou-se pelo total anonimato dos alunos, não surgindo de forma nenhuma qualquer informação que os permita identificar. Além disso, distinguir-se-ão as turmas utilizando as duas primeiras letras do alfabeto grego. Assim, doravante serão apresentadas como a turma 10.º α e a turma 10.º β.

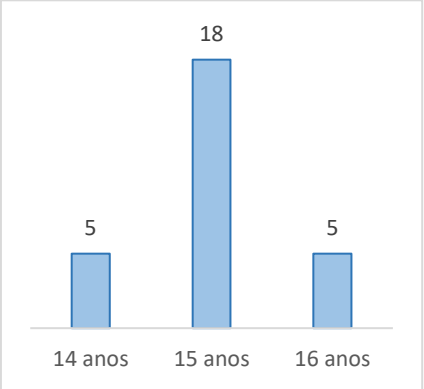
Importa referir ainda que os dados aqui patenteados para caracterizar as turmas nas quais incidiu o nosso projeto de investigação, têm por base as informações recolhidas ao longo da prática pedagógica e sobretudo as informações fornecidas pelos professores dos conselhos de turma.

Turma 10.º α

A turma 10.º α era composta por 28 alunos com idades compreendidas entre 14 a 16 anos, como se pode observar no gráfico 1.

[82] Segundo a informação disponível em: https://pnc.gov.pt/escolas.
[83] Dados facultados pelo departamento de logística da escola.

Gráfico 1 | Distribuição dos alunos por idades da turma 10.º α



Fonte: Autoria Própria.

Em termos de desempenho escolar, tratava-se de uma turma heterogénea, onde se encontravam alunos muito bons e outros com muitas dificuldades. No final do primeiro semestre, todas as disciplinas apresentavam situação de insucesso, com um aproveitamento escolar classificado pelo conselho de turma como "pouco satisfatório". Já no final do ano letivo, a turma 10.º α apresentava uma média global de 12,90 valores e de 12,39 valores à disciplina de História A.

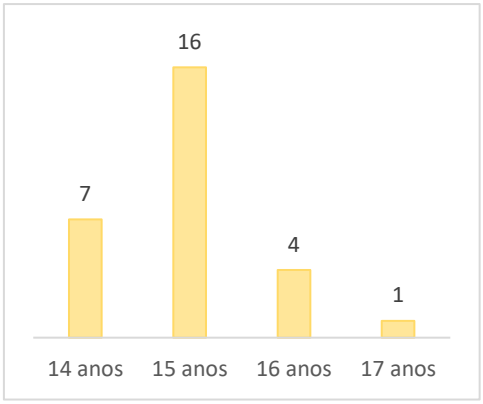
Ao nível das atitudes, os alunos mantinham muitos problemas interpessoais, o que acabava por se refletir nas dinâmicas da turma, nomeadamente no que diz respeito à participação – que era quase inexistente. Além disso, era não só preocupante o elevado número de faltas de presença que os discentes tinham, como também as inúmeras vezes que chegavam atrasados, mesmo já estando na escola. Nas várias reuniões de conselho de turma referia-se que os discentes "não cumpriam, não se envolviam e não se interessavam", além de que era notório que muitos deles não tinham motivação para estarem nas aulas. Apesar de tudo, e, de forma geral, a esmagadora maioria participou nas várias atividades que lhes foram propostas para o presente relatório de estágio.

Turma 10.º β

A turma 10.º β, por seu turno, era inicialmente composta por 28 alunos entre as faixas etárias dos 14 aos 17 anos, como se pode observar no gráfico 2. No entanto, a

partir do segundo semestre, a turma passou apenas a ser constituída por 27 alunos na disciplina que lecionávamos, História A. Tendo esta informação em conta, para este estudo apenas vamos considerar os 27 alunos.

Gráfico 2 | Distribuição dos alunos por idades da turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

Esta turma era o oposto da turma 10.º α. Salvo raríssimas exceções, esta turma era composta por alunos dedicados, empenhados, participativos, tornando as dinâmicas em sala de aula muito interessantes. Apesar de ter alunos com muitas dificuldades era notório o esforço que faziam para acompanhar as atividades propostas, o que tornava o trabalho docente muito gratificante, sendo que o conselho de turma, no final do primeiro semestre, classificou o seu aproveitamento como "satisfatório".

No final do ano letivo, a turma 10.º β apresentava uma média global de 13,57 valores, sendo que a História A obteve uma média de 12,67 valores.

2.2. *Os bastidores*: Objetivos e metodologia de estudo

Neste subcapítulo, especifica-se aquilo que se apelidou de "os bastidores" deste projeto. Assim, apresentam-se o processo da escolha do tema, a questão de partida e os objetivos que nortearam esta investigação.

Selecionar um tema para um projeto de investigação é, nas palavras de Judith Bell, "mais difícil do que parece à primeira vista"[84]. No caso do presente relatório, a dificuldade não residiu na escolha do tema em si.

A sétima arte sempre nos despertou um profundo fascínio. Mas, paradoxalmente, o cinema não esteve muito presente nas nossas salas de aula, nomeadamente na disciplina de História, o que evidencia uma limitação no aproveitamento do seu potencial pedagógico. Longe de pretender julgar as escolhas dos antigos professores, e depois de se apresentar um capítulo, no enquadramento teórico, dedicado às potencialidades que este recurso oferece no contexto educativo, importa agora refletir como se chegou até à escolha desta temática.

Entre as memórias mais marcantes do ensino básico, a simples frase do professor "vamos ver um filme", quando proferida, era recebida por todos com imenso entusiasmo. E porquê? Porque "ver um filme" era sinónimo de "não fazer nada". E a verdade é que era, diga-se de passagem!

Mas o cinema é um recurso com enorme potencial: o cinema conecta-nos! Através da imagem em movimento, dos cenários, do vestuário, da música, dos efeitos sonoros, a sétima arte permite visualizar diferentes realidades e sentir, de forma quase imersiva, uma história.

Além disso, o facto de o cinema mobilizar emoções constitui um fator determinante, na medida em que acaba por promover envolvimento, por parte do espetador, e despertar, por consequência, o seu interesse. E isto é particularmente relevante sobretudo na disciplina de História – disciplina muitas vezes considerada aborrecida pelos discentes. Quando o aluno se conecta com determinada narrativa histórica, torna a sua aprendizagem mais significativa, despertando, claro, o seu interesse e motivação.

Não é de descurar, contudo, a importância do visual na aprendizagem sobretudo nos dias de hoje, em que os alunos mais jovens, estão constantemente expostos a estímulos visuais. A verdade é que muitos filmes ajudam a contextualizar épocas históricas,

[84] BELL, Judith – *Como realizar um projeto de investigação*, 1993, p. 36.

visualizando uma possível interpretação dos acontecimentos que, muitas vezes, são difíceis de apreender, de forma tão eficaz, utilizando apenas o manual escolar ou outros recursos, como documentos escritos.

Ao ver um filme, os discentes não estão apenas a assistir, estão também a interpretar, questionar, analisar contextos históricos ou ideias implícitas. Claro que ver um filme de forma passiva não chega, mas se o professor estiver munido de ferramentas, facultando orientação aos alunos – usando, por exemplo, guiões de análise ou promovendo debate de ideias –, pode-se transformar numa atividade altamente ativa e frutuosa. É importante que muitos professores percebam que o cinema não é automaticamente educativo. Mas pode tornar-se educativo quando há intenção pedagógica associada. Caso contrário, a aula torna-se simplesmente uma aula de "não fazer nada".

Partindo destas ideias, elaborou-se a seguinte questão de investigação: *De que forma a utilização do cinema contribui, na aula de História, para a motivação, para o desenvolvimento de conhecimento histórico e da criatividade dos alunos?*

Com o intuito obter uma resposta para a questão de partida, foram definidos objetivos específicos, que orientaram a prática pedagógica desenvolvida:

- Avaliar de que forma os recursos cinematográficos contribuem para a motivação dos alunos para aprender História;
- Verificar se a utilização do cinema contribui para o desenvolvimento de conhecimentos históricos;
- Avaliar a criatividade dos alunos na exploração didática de conteúdos cinematográficos no contexto da aula de História.

Deste modo, a articulação entre a questão de investigação e os objetivos específicos foi a estrutura que alicerçou uma abordagem fundamentada para o uso do cinema no ensino da História, demonstrando o seu potencial enquanto recurso pedagógico.

A metodologia adotada na investigação assentou numa abordagem de investigação-ação. Ao longo da intervenção, foram integradas diferentes obras cinematográficas

nas aulas de História, selecionadas em função dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem e das características das turmas. O visionamento não ocorreu de forma isolada, tendo sido acompanhado por estratégias de exploração pedagógica, como a utilização de guiões e questionários de exploração, diálogo em sala de aula e a realização de atividades pelos alunos.

Ao longo da intervenção foram utilizados, não apenas filmes visualizados na íntegra, mas também e com maior regularidade, vários excertos cinematográficos de diversas obras, visando tornar mais visível e compreensível determinados conteúdos históricos trabalhados em aula.

Reigada afirma:

> Se a utilização completa do filme só se pôde efetivar uma vez, o recurso ao filme como ilustração foi mais recorrente e mostrou, igualmente, ser um recurso válido para os objetivos a atingir.[85]

Ainda assim, procurou-se evitar que as imagens fossem apresentadas aos alunos como reproduções transparentes e objetivas do passado. Os alunos foram sempre alertados para o facto de se encontrarem perante representações cinematográficas produzidas num contexto distinto daquele que procuravam representar, bem como para algumas escolhas, limitações ou anacronismos presentes nas obras.

Porém, estas questões não foram objeto de uma exploração aprofundada, uma vez que a intervenção privilegiou a utilização dos recursos cinematográficos para apoiar a compreensão dos conteúdos históricos trabalhos em aula. Deste modo, embora os discentes fossem alertados para não aceitarem de forma acrítica qualquer obra cinematográfica, não se procedeu a uma análise sistemática dos contextos de produção das obras.

Para avaliar os efeitos da intervenção, foram recolhidos dados através de um questionário inicial – aplicado antes da implementação sistemática dos recursos cinematográficos –, de guiões e produção de trabalhos realizados pelos alunos ao longo das

[85] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 70.

diferentes atividades, e ainda um questionário final, permitindo analisar as perceções dos alunos e compreender em que medida o cinema contribuiu para a sua motivação, para o desenvolvimento de conhecimentos históricos e para a criatividade. Esta criatividade é entendida, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como a capacidade de os alunos desenvolverem "ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, (…) com o objetivo de promover a criatividade e a inovação[86].

É importante frisar que os questionários inicial e final continham não só questões de resposta fechada, mas também questões de resposta aberta. Nas primeiras "o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião"[87]. Já as segundas permitem aos estudantes expressar livremente as suas opiniões, sugestões e experiências pessoais relacionadas com o cinema e o ensino da História.

A amostra deste estudo é uma amostra de conveniência, sendo constituída por sujeitos que se encontram mais acessíveis ao investigador. Assim, os participantes não foram selecionados de forma aleatória, mas integrados a partir de dois grupos previamente constituídos – neste caso, duas turmas já existentes. Este tipo de amostra é a mais comum em contextos educativos, nos quais se insere este projeto de investigação, uma vez que envolve, tal como refere Clara Coutinho, "grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas". Deste modo, "os resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo"[88].

Esta investigação adotou uma abordagem metodológica mista, combinando uma abordagem qualitativa e uma abordagem quantitativa. Com o intuito de compreender as perceções dos alunos relativamente às atividades às quais foram desafiados, das evidências recolhidas nessas diferentes atividades e sobretudo para verificar se a utilização

[86] Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 2017, p. 24.
[87] J. M. Moreira cit. TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 44.
[88] COUTINHO, Clara Pereira – *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2011, p. 90.

de cinema contribuiu para o desenvolvimento do seu conhecimento histórico, o estudo enveredou principalmente por uma abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem "penetra no mundo pessoal dos sujeitos", porque "se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social"[89].

Importa reconhecer que os resultados obtidos neste projeto de investigação se inserem num contexto específico, refletindo uma realidade também ela específica. O presente projeto de investigação visa contribuir para o estudo do cinema em contexto educativo. Assim, de acordo com Clara Coutinho, numa investigação qualitativa não se deve aceitar "a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade"[90].

Mas, tal como referido anteriormente, este estudo tem também uma abordagem quantitativa. Através desta analisaram-se questões fechadas incluídas nos questionários inicial e final aplicados aos discentes. Além disso, os resultados obtidos nos questionários de exploração cinematográfica e nas atividades criativas atribuídas aos alunos foram também avaliados com base em critérios previamente definidos e organizados por níveis de desempenho.

2.2.1. Pós-produção: o processo (in)visível

J. Nóvoa, Sara Dias-Trindade e Ana Isabel Ribeiro revelam que utilizar o cinema para despertar e desenvolver nos alunos o gosto pela interpretação, "poderá proporcionar um encontro com a informação histórica mais profícuo e duradouro", não se tratasse o cinema de uma brilhante forma de representar a realidade.

Porém, é necessário ter em conta a forma como se procede à sua utilização. R. Campos refere que "não parece muito correto utilizar duas ou três aulas, em dias diferentes, para passar um filme e somente para discuti-lo na outra semana"[91]. Para isso, uma solução é usar pequenos *frames* dos filmes escolhidos, "uma vez que a análise do

[89] *Ibidem*, pp. 16-17.
[90] *Ibidem*, p. 27.
[91] Campos cit. DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 30.

filme não precisa referir-se à totalidade da obra, mas apenas a alguns extratos"[92], o que permitirá ao professor focar a atenção dos alunos no que considera ser mais importante.

Tendo esta ideia como uma das premissas para a preparação das intervenções pedagógico-didáticas, procedeu-se não só a visualização integral de filmes, mas, sobretudo, à edição de vários excertos cinematográficos. Para isso, foram utilizadas ferramentas, como o *Adobe Premiere* – para a edição de som e imagem –, procurando garantir a integração do cinema em várias regências, nem que fossem por breves segundos.

Ao longo dos projetos de edição, tentou-se sempre que os cortes entre os vários *frames* do excerto compilado fossem impercetíveis, uma vez que Nicole F. Moniz, no seu relatório de estágio, referiu que os alunos "perderam o interesse inicialmente demonstrado, face aos cortes para avançar no filme"[93]. E isto era algo que não se pretendia.

A compilação dos excertos cinematográficos visualizados em aula constitui um processo, muitas vezes, invisível, mas, caros espetadores, é um procedimento extremamente exigente e moroso, que nos deve fazer valorizar ainda mais o trabalho de todos os profissionais que estão presentes naquilo que apelidamos de pós-produção. Tratou-se de um trabalho complexo e, por vezes, desafiante, mas que, no final de tudo, revelou-se bastante proveitoso, principalmente porque se permitiu desenvolver competências.

Estes excertos cinematográficos foram integrados nas aulas como elementos de motivação, contextualização ou problematização dos conteúdos históricos, que a par das diversas estratégias e atividades implementadas, tinham o objetivo de analisar o cinema na disciplina de História A.

[92] Marc Ferro cit. DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 30.
[93] MONIZ, Nicole Fernandes – *A importância do filme nas aulas de História B no Ensino Secundário*. 2020, p. 73.

2.3. "*Em exibição*": os filmes aplicados

Neste subcapítulo faz-se a apresentação dos recursos cinematográficos visualizados em sala de aula ao longo da prática pedagógica supervisionada.

O presente projeto de investigação resultou, desde já, de um trabalho contínuo e sistemático desenvolvido com os alunos ao longo das regências, no qual os recursos cinematográficos foram integrados de forma recorrente em diferentes conteúdos e em diferentes momentos das aulas de História.

Desde as primeiras regências, o cinema esteve presente de forma regular, quer através da visualização de excertos cinematográficos que se consideraram relevantes e passíveis de ser analisados, quer pela exploração aprofundada de determinados filmes, procurando familiarizar progressivamente os alunos com a análise e interpretação de representações históricas em contexto de sala de aula.

Ainda que, em alguns momentos, os recursos cinematográficos tenham sido utilizados apenas através de breves excertos – de forma a rentabilizar o tempo letivo disponível, mas, ao mesmo tempo, haver a possibilidade de integrar o cinema o maior tempo possível –, estes assumiram diferentes funções pedagógicas, funcionando como elemento de motivação, instrumento de consolidação de aprendizagens ou como um instrumento passível de análise.

Considerando a quantidade de filmes e excertos utilizados em contexto de sala de aula, optou-se por apresentar uma síntese dos recursos cinematográficos explorados, conforme disposto na Tabela 1. Nesta encontram-se identificados todos os filmes com os quais os alunos tiveram contacto ao longo das intervenções pedagógicas para o presente projeto, os conteúdos nos quais foram inseridos, bem como as respetivas modalidades de visualização. No entanto, só nos subcapítulos do capítulo "*3. Ação! As intervenções pedagógico-didáticas*" explicitar-se-á de que modo foram aplicados em contexto de sala de aula, bem como as respetivas intencionalidades pedagógicas.

Tabela 1 | Recursos cinematográficos utilizados no projeto de investigação

Filmes	Conteúdo lecionado	Forma de visualização
Gladiador I (2000)	Urbanismo na Roma Antiga	Excerto visualizado como motivação de aula
Pompeia (2014)	Espetáculos e lutas de gladiadores na Roma Antiga	Visualização parcial, com resposta ao questionário de exploração
Ben-Hur (1959)	Cristianismo no Império Romano	Excerto visualizado como exploração de conteúdo
Quo Vadis (1951)	Perseguição aos cristãos	Excerto visualizado como exploração de conteúdo
Conclave (2024)	Importância do bispo de Roma	Excerto visualizado como motivação de aula
Reino dos Céus (2005)	Cruzadas e conflitos religiosos	Excerto visualizado como exploração de conteúdo
O Nome da Rosa (1986)	Vida monástica e controlo do saber	Visualização integral, com resposta ao questionário de exploração e elaboração da atividade *Alerta Spoiler!*
O Corcunda de Notre Dame (1996)	Estilo gótico	Visualização integral para a atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*
Joana D'Arc (1999)		
Elizabeth (1998)		
Notre Dame em chamas (2022)		
John Wycliffe: A Estrela da Manhã (1984)	Críticas à Igreja: Antecedentes da Reforma Protestante	Excerto visualizado como exploração de conteúdo
Lutero (2003)	Reforma Protestante	Excerto visualizado como exploração de conteúdo

Fonte: Autoria Própria.

Entre os diferentes recursos cinematográficos utilizados ao longo das intervenções pedagógicas, destacam-se *Pompeia* (2014) e *O Nome da Rosa* (1986), cuja exploração didática assumiu maior profundidade. No caso de *Pompeia*, os alunos visualizaram um conjunto mais alargado de excertos cinematográficos selecionados previamente, acompanhados por um questionário de análise, enquanto *O Nome da Rosa* implicou uma visualização integral do filme, igualmente articulada com atividades pedagógicas específicas. Neste sentido, apresenta-se seguidamente uma breve contextualização de ambas as obras cinematográficas.

No filme *Pompeia*, realizado por Paul W. S. Anderson e estreado em 2014, acompanhamos a história de Milo, um escravo transformado em gladiador que se apaixona por Cassia, filha de um nobre de Pompeia. No âmbito da presente intervenção pedagógica, os alunos não visualizaram o filme na íntegra, mas sim um conjunto de excertos previamente selecionados, com uma duração aproximada de quinze minutos.

Os excertos escolhidos e compilados centravam-se, sobretudo, na infância de Milo e no massacre da sua família pelos romanos – quando estes dominaram a Britânia –, na sua transformação em escravo e gladiador, bem como nas lutas travadas na arena ao lado de Atticus. As diferentes sequências cinematográficas selecionadas retratam aspetos relacionados com os espetáculos públicos romanos, a violência presente nas arenas e a condição dos gladiadores na sociedade romana.

Realizado por Jean-Jacques Annaud e inspirada na obra de Umberto Eco, o filme *O Nome da Rosa* (1986) decorre em meados do século XIV, num mosteiro beneditino no Norte de Itália. Embora o enredo seja ficcional, a escolha deste filme residiu na forma como a realidade é retratada "com a máxima de fidelidade", uma vez que "pôde contar com a colaboração de uma importante equipe de medievalistas, dirigida pelo renomado historiador Jacques Le Goff"[94]. Através desta obra cinematográfica "os espetadores são transportados (…) para os infernos dos subterrâneos dos mosteiros medievais, onde a mão de ferro obscurantista da Santa Inquisição domina implacavelmente"[95].

O filme acompanha William of Baskerville – um frade franciscano e antigo inquisidor, conhecido pelo seu enorme intelecto –, e o jovem noviço Adson, que o acompanha numa viagem até à abadia onde decorre a ação.

Quando chegam ao mosteiro beneditino, ambos se deparam com uma série de misteriosos assassinatos que estavam a ocorrer na comunidade monástica. Perante a gravidade da situação, William começa a investigar os crimes e a tentar desvendar a verdade por detrás das mortes. No desfecho da obra, descobre-se que os assassinatos

[94] NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. 1995, p. 4.
[95] *Ibidem*, p. 7.

estavam relacionados com a tentativa de impedir a divulgação de uma obra de Aristóteles dedicada ao riso, escondida na biblioteca pelo monge Jorge de Burgos, que considerava que o riso ameaçava a autoridade da Igreja, uma vez que poderia levar as pessoas a questionar o poder e a religião. Jorge sintetiza esta ideia numa frase particularmente marcante: “O riso mata o medo e sem medo não há fé”.

Ao longo do filme, são retratados diversos aspetos da sociedade medieval, nomeadamente a organização da vida monástica, as vivências num mosteiro beneditino, a importância da religião na vida quotidiana dos crentes e o poder exercido pela Igreja sobre o conhecimento. A biblioteca da abadia assume um papel central no filme, surgindo como símbolo do controlo do saber.

Esta obra mostra ainda os conflitos religiosos e ideológicos da época, particularmente as tensões entre diferentes ordens religiosas, a repressão das heresias e a atuação da Inquisição. A obra destaca-se ainda pela forma como representa o ambiente sombrio e austero da Idade Média, através da arquitetura, da iluminação, do vestuário e das práticas religiosas retratadas ao longo da narrativa.

Apresentados os filmes utilizados no âmbito do presente relatório de estágio, importante agora compreender de que modo estes recursos cinematográficos foram explorados em contexto educativo. Mas isso ver-se-á no próximo capítulo.

3. *Ação!* As intervenções pedagógico-didáticas

Neste capítulo, descrevem-se as diferentes intervenções pedagógico-didáticas, começando com a apresentação do questionário inicial. Seguidamente, procede-se a uma descrição das várias atividades realizadas, apresentando-se, por último o questionário final.

3.1. *Take 1*: Questionário inicial

Definido o tema da nossa investigação, procedeu-se à elaboração de um questionário inicial. Este tipo de instrumento tem um enorme relevo na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação.

O questionário inicial tinha como objetivo conhecer os hábitos cinematográficos, interesses e perceções das turmas envolvidas relativamente ao uso de cinema no ensino da História. Era importante perceber se o cinema fazia parte do seu quotidiano e de que forma isso justificava a sua utilização nas aulas de História. Segundo Daniel Lima,

> Para a utilização dos filmes no processo de ensino/aprendizagem da história o professor/historiador deve procurar entender antes de tudo o que os alunos preferem assistir e como assistem aos filmes, pois sem esse conhecimento prévio o uso do cinema na sala de aula pode não ser muito produtiva.[96]

Deste modo, elaborou-se um questionário inicial[97] que permitiu recolher informações sobre, por exemplo, se os alunos gostavam de ver filmes, qual a frequência com que os visualizavam, a sua relação com filmes históricos, que filmes de História os marcaram, ou perguntas que faziam alusão a experiências anteriores com a utilização do cinema em contexto de sala de aula.

Paralelamente, procurava-se avaliar as opiniões dos alunos acerca do potencial pedagógico do cinema em sala de aula, nomeadamente no que concerne à motivação,

[96] LIMA, Daniel Rodrigues de – Cinema e História: O Filme como Recurso Didático no Ensino/Aprendizagem da História. Revista Historiador. 2015, p. 102.
[97] Veja-se no anexo 1.

compreensão dos conteúdos históricos, desenvolvimento do seu espírito crítico ou à própria fiabilidade histórica dos filmes.

No entanto, nem todas as questões incluídas neste questionário serão objeto de análise, uma vez que muitas apenas procuravam identificar interesses, preferências e sensibilidades relativamente ao cinema, com o intuito de adaptar a seleção dos filmes e excertos cinematográficos utilizados ao longo da intervenção pedagógica. Não se pretendia, de forma alguma, por exemplo, selecionar obras com níveis elevados de violência gráfica que pudessem causar desconforto nos alunos. Assim, muitas questões serviram sobretudo para caracterizar as turmas e orientar as opções didáticas adotadas, garantindo uma maior adequação dos recursos cinematográficos ao perfil dos discentes. Henriqueta Alface alertava para essa adequação do filme "à faixa etária, ao nível de ensino", devendo este "estar diretamente relacionado com os conteúdos e respeitar os valores socioculturais do meio onde a escola está inserida"[98].

Como forma de colmatar a possibilidade de alguns alunos não responderem ao questionário fora da sala de aula – com a típica frase "eiii ohhh stôra, esqueci-me completamente!" –, optou-se pela sua aplicação em regime presencial, no final das suas aulas de História A. Desta forma, garantiu-se o preenchimento do questionário inicial por parte de todos os alunos envolvidos, assegurando a completa recolha de dados.

3.2. "*Tragam as pipocas* (e espírito crítico!)": os excertos analisados

Ao longo do projeto de investigação, foram utilizados excertos cinematográficos de curta duração – entre 1 e 4 minutos – que se coadunavam com os conteúdos programáticos a lecionar. Se no capítulo "2.3. "Em exibição": os filmes aplicados" apresentamos numa tabela os excertos dos filmes utilizados em aula, neste far-se-á uma descrição mais detalhada de cada um dos excertos selecionados, mencionando em que momento da aula foram utilizados e com que intencionalidade pedagógica.

[98] ALFACE, Henriqueta da C. A. – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. 2009, p. 16.

No âmbito da lecionação de uma primeira aula de 100 minutos para a unidade temática "Urbanismo Romano" – que se enquadra no tema "As raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica", no subtema "O modelo romano" e cuja aprendizagem essencial é "Analisar a relevância do legado político e cultural clássico para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, a língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura."[99] – aplicou-se um pequeno excerto – com aproximadamente 1 minuto e 37 segundos de duração – do filme *Gladiador I* (2000). Este fora aplicado como motivação, para o início desta aula sobre a temática "Urbanismo Romano", tema que terminaria na aula seguinte.

O excerto selecionado retratava a chegada de Maximus a Roma, apresentando uma cidade muito movimentada, como era típico da época – não fosse esta a urbe por excelência de um vasto império e o centro urbano do mundo romano. A cena culminava no momento em que Maximus e os restantes gladiadores saíam de uma carroça e se deparavam pela primeira vez com o Anfiteatro Flávio, manifestando uma evidente expressão de espanto perante a grandiosidade do edifício.

A utilização deste recurso cinematográfico almejava que os alunos identificassem o espaço urbano e o edifício representado, estimulando simultaneamente a observação e a interpretação através da análise das expressões das personagens e da reflexão sobre o impacto que uma construção desta dimensão teria à época.

Na aula sobre "O triunfo do Cristianismo"[100] –, com duração de 100 minutos, foram utilizados dois excertos cinematográficos. O primeiro foi retirado do clássico filme *Ben-Hur* (1959), uma das mais reconhecidas produções cinematográficas, galardoado com onze óscares. A recriação do ambiente e das personagens tornaram-no uma obra-prima da história do cinema, e fazem dele um recurso cinematográfico mais que pertinente para abordar conteúdos relacionados com o Cristianismo primitivo e o mundo romano.

[99] Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação – *Aprendizagens Essenciais: História A – 10.º ano do ensino secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018. Rev. em 04 fev. 2022. p. 8.
[100] Este tema que não está integrado nas Aprendizagens Essenciais.

O excerto compilado tinha um total de 4 minutos e 16 segundos. Na sua parte inicial, era possível observar a passagem de Messala e do exército romano por Nazaré, em direção a Jerusalém. Objetivava-se que os alunos fossem capazes de diferenciar estes dois espaços e associá-los a duas províncias romanas da região: Nazaré à Galileia e Jerusalém à Judeia. Esta ideia materializava-se na visualização de um mapa apresentado após a visualização do excerto.

Nos primeiros minutos, o excerto permitia ainda observar a dimensão do exército romano e a forma desconfiada como a população local os observava. De seguida, a ação deslocava-se para a casa de um carpinteiro judeu – identificável pela mezuzá presente na porta e pelo gesto feito por uma das personagens à entrada da habitação. O objetivo desta sequência passava por levar os alunos a reconhecer José, pai adotivo de Jesus, mobilizando conhecimentos prévios que muitos têm, sobretudo através da catequese. Simultaneamente, a fala de José permitia compreender que a presença romana na região já se prolongava há bastante tempo.

Posteriormente, surge já Messala em Jerusalém, onde mantém uma conversa com Sextus, um comandante romano da guarnição da Judeia. Nesta conversa, Sextus faz um retrato da situação política e religiosa da região a Messala, referindo, o descontentamento dos judeus perante o domínio romano, a recusa dos pagamentos de tributos a Roma, a destruição de estátuas dos deuses romanos e do imperador, a expetativa na chegada de um Messias que libertará o povo, e faz ainda referência a um jovem da Galileia que atraia multidões e anunciava a vinda de Deus. O excerto terminava com a presença de Jesus Cristo, representado à semelhança do que acontece ao longo de todo o filme: através de planos distantes que ocultam o seu rosto.

Ainda nesta aula, foi passado um segundo excerto, de 3 minutos, do filme *Quo Vadis,* de 1951. A ação do excerto escolhido decorre num anfiteatro, durante a governação do imperador Nero, onde cristãos aguardam o martírio às mãos das autoridades romanas. Antes de começar aquilo que a sociedade romana considerava um espetáculo, surge a figura de S. Pedro, que encoraja os cristãos a enfrentar a morte com serenidade e esperança. Apesar da violência iminente, estes cristãos começam a cantar em con-

junto – o que é visto pelos romanos como um gesto de afronta perante a morte –, mostrando que a fé prevalece, mantendo a esperança de que o sofrimento terreno é efémero, quando comparado com a vida eterna junto de Deus.

Assim, a utilização deste excerto visava sensibilizar os alunos para a realidade das perseguições aos cristãos durante o Império Romano, ao evidenciar a violência exercida pelas autoridades romanas. Simultaneamente, pretendia-se que os discentes compreendessem o conceito de martírio, reconhecessem a importância da fé cristã na resistência às perseguições e de que forma isso contribuiu para a difusão e a sobrevivência do Cristianismo.

Para a aula "A Unidade da Crença"[101], com duração de 100 minutos, foram igualmente utilizados dois excertos cinematográficos. O primeiro, com duração de 1 minuto e 45 segundos, serviu como motivação para a aula que ia ser lecionada, e consistia num excerto compilado e editado do filme *Conclave* (2024), apresentado num formato semelhante ao de um *trailer*. A escolha deste recurso prendeu-se com o facto de se tratar de uma aula densa, marcada por múltiplos tecnicismos que os alunos teriam que dominar para perceberem a Época Medieval.

Em primeiro lugar, pretendia-se que os estudantes compreendessem o papel do Cristianismo como elemento estruturante da identidade da Europa Ocidental Medieval, analisando a importância da Igreja e do Papado enquanto elementos de unidade num espaço politicamente fragmentado. Em segundo lugar, objetivava-se que os discentes fossem capazes de distinguir as razões que conduziram à separação entre a Igreja Católica e Ortodoxa. E, por último, pretendia-se avaliar a forma como a Cristandade reagiu à expansão do Islão, nomeadamente através das Cruzadas.

À primeira vista, o visionamento deste excerto pode parecer anacrónico e descontextualizado, mas tinha uma intencionalidade pedagógica clara: compreender a importância do Papa, reconhecer quem participa no conclave e identificar simbolismos do processo de eleição do Sumo Pontífice, transportando os alunos para a atualidade. Tratava-se de um vídeo dinâmico, com música da banda sonora do filme que provocava um

[101] Este tema que não está integrado nas Aprendizagens Essenciais.

ambiente de suspense e expetativa. Além disso, o vídeo era composto por uma sucessão rápida de planos, cuidadosamente selecionados, onde se procurava captar a atenção dos alunos e despertar a sua curiosidade para os conteúdos que seriam abordados.

No final desta aula, ainda foi analisado um segundo excerto do filme *Reino dos Céus* (2005), com 3 minutos e 12 segundos. Com a sua utilização, almejava-se ilustrar o clima de animosidade entre cristãos e muçulmanos durante o período das Cruzadas e, simultaneamente promover uma reflexão sobre as motivações que estiveram na origem destas incursões militares.

O excerto iniciava com a presença de cruzados a dirigirem-se até Messina, sendo uma frase proferida: "Matar um infiel, disse o Papa, não é um assassínio. É o caminho para o céu". Esta afirmação permitia, desde logo, compreender a dimensão religiosa que legitimava as Cruzadas aos olhos dos cristãos e problematizar o caráter moral destas expedições militares.

Seguidamente, a ação deslocava-se para Jerusalém, numa época em que a cidade se encontrava sob o domínio cristão após ter sido conquistada aos muçulmanos. O excerto mostrava ainda a tensão entre cristãos e muçulmanos. No entanto, importa salientar que, no contexto retrato pelo filme, o rei cristão, Balduíno IV, procurava manter a paz através de acordos com Saladino, de forma a evitar o confronto direto entre os dois lados. Mas o excerto mostrava ainda uma reflexão muito interessante e convidava os alunos a refletirem. Através de um testemunho de um cruzado, este afirmava que dedicou toda a sua vida a Jerusalém. A sua reflexão revela, no entanto, que, embora inicialmente acreditasse que estava a lutar por Deus e pela fé cristã, acabou por concluir que a guerra era sobretudo motivada pela procura de riqueza, poder e terras.

No âmbito da lecionação da aula para a unidade temática "Reforma Protestante" – que se enquadra no tema "A abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI", no subtema "A renovação espiritual e religiosa" e cuja aprendizagem essencial é "Interpretar a reforma protestante como movimento de humanização e individualização das crenças e a contrarreforma

católica enquanto resposta aquela."[102] – foram utilizados dois filmes: *Lutero* (2003) e *John Wycliffe: A Estrela da Manhã* (1984).

O filme *Lutero* foi aplicado em dois momentos distintos da aula. Tratava-se de uma aula introdutória sobre Reforma Protestante, na qual se procurava abordar os antecedentes deste movimento de transformação religiosa do século XVI, nomeadamente as críticas dirigidas à Igreja Católica e algumas às práticas religiosas que suscitaram uma crescente contestação, terminando com o culminar da afixação das 95 Teses contra as Indulgências.

O primeiro excerto do filme *Lutero* – com aproximadamente 1 minuto de duração – foi utilizado como motivação da aula. Nele, os alunos conseguiam identificar um monge, Martinho Lutero, que se dirigia até Roma. Através deste excerto, pretendia-se que os discentes retirassem algumas hipóteses sobre as expetativas que Lutero tinha em relação àquele que é o centro da Igreja Católica Romana. Paralelamente, objetivava-se despertar a curiosidade dos alunos para os acontecimentos que seriam explorados ao longo da aula, preparando-os para compreender o contraste entre a visão idealizada que Lutero tinha da Igreja e as críticas que viria posteriormente a formular relativamente ao seu funcionamento e às suas práticas.

Mas, embora, numa fase inicial da aula, o questionamento sobre as expetativas que tinha Lutero em relação a Roma pudesse parecer pouco significativo para os discentes, tudo se tornava mais claro no final da aula. Assim, deste filme foi então retirado um segundo excerto – com cerca de 3 minutos de duração – que surgia quase no final da aula. Se, até esse momento, os alunos tinham contactado com os antecedentes da Reforma Protestante e com as críticas dirigidas à igreja Católica, este excerto permitia-lhes observar visualmente algumas das práticas que motivaram o crescente descontentamento de reformadores como Lutero.

Nesse vídeo, vê-se Lutero já em Roma, onde se depara com multidões a comprar indulgências – pessoas dispostas a sacrificar as suas próprias condições de vida em troca

[102] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História A – 10.º ano do ensino secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018. Rev. em 4 fev. 2022. p. 12.

da promessa de salvação –, com a comercialização desmedida de objetos religiosos e a corrupção clerical. A visualização destas cenas permitia aos alunos consolidar ideias que ao longo da aula foram referidas, e compreender o impacto destas práticas mais desviantes na vivência da fé e no questionamento de Lutero.

Nesta aula ainda era visualizado um excerto do filme *John Wycliffe: A Estrela da Manhã*, numa fase mais avançada da aula, com duração aproximada de um minuto. No excerto selecionado, um casal procurava por John Wycliffe após a morte do seu filho, profundamente preocupados com o destino da sua alma por este não ter recebido o sacramento do batismo. Esta cena permitia compreender a importância da religião na vida quotidiana das populações, perceber a dependência dos fiéis em relação aos sacramentos para alcançarem a salvação, e sistematizar as críticas de Wycliffe à Igreja, nomeadamente o uso do medo, da superstição e da manipulação religiosa.

Se a análise dos excertos cinematográficos utilizados ao longo desta intervenção permite concluir que o cinema tem um papel relevante no ensino da História? Deixar-se-á isso para um próximo capítulo.

3.3. "*Conta-me Como Foi*": os questionários e guiões de exploração

Apresentados os excertos cinematográficos aplicados em diferentes aulas, e explicitada a sua intencionalidade pedagógica, cabe agora apresentar os filmes que foram visualizados acompanhados por questionários de exploração.

No âmbito da lecionação da unidade temática "Urbanismo Romano", foram lecionadas duas aulas. A primeira, já mencionada no subcapítulo "3.2."Tragam as pipocas (e espírito crítico!)": os excertos analisados", servia sobretudo para caracterizar as principais características do urbanismo romano, identificar os edifícios mais emblemáticos das cidades romanas e, por último, relacionar as principais diferenças entre as habitações romanas com o estatuto económico dos seus habitantes.

Já a segunda aula – também ela de 100 minutos – centrava-se nos locais e atividades de ócio, como as termas romanas, os teatros, os circos e os anfiteatros. Com vista

a dar a conhecer aos alunos o papel dos anfiteatros na sociedade romana e levá-los a refletir sobre questões como a violência, desigualdade social e a própria condição dos gladiadores, foram selecionadas e compiladas uma série de sequências do filme *Pompeia*, reunidas num único excerto, com aproximadamente 15 minutos de duração. A sua visualização foi acompanhada por um questionário de exploração[103] especificamente elaborado para orientar a observação e a interpretação dos conteúdos apresentados.

Salienta-se ainda uma pequena coincidência particularmente curiosa. A primeira atividade formal que foi realizada sobre o cinema foi aplicada no dia 5 de novembro de 2025, data em que se celebra o Dia Mundial do Cinema. Embora se trate apenas de uma coincidência, não deixa de ser simbólico que a primeira atividade formal tenha ocorrido precisamente na data dedicada à celebração da sétima arte.

Através deste longo excerto, procurou-se explorar aspetos relacionados com os espetáculos públicos romanos, a condição dos gladiadores, a violência presente nas arenas e as desigualdades existentes na sociedade romana. Paralelamente, o questionário de análise aplicado aos alunos procurou estimular a reflexão crítica em torno da espetacularização da violência, da desumanização dos gladiadores e da oposição entre entretenimento e moralidade.

No cabeçalho do questionário era apresentada informação revelante como a direção do filme, o ano do seu lançamento, a duração do excerto que iam visualizar e as personagens que iam surgir nesse excerto de 15 minutos.

Quanto à estrutura do questionário, numa primeira fase, as questões incidiam sobre a identificação do tempo e do espaço representados no excerto, bem como sobre a compreensão do contexto histórico apresentado:

1. *Indica o tempo e o espaço inicialmente apresentados no excerto do filme.*
2. *Explica a razão dos romanos se encontrarem no local referido na questão anterior e como atuaram.*

[103] Veja-se no anexo 2.

Objetivava-se que os alunos fossem capazes de contextualizar os acontecimentos e compreender a atuação da presença romana nos territórios conquistados, que passavam a integrar o Império Romano – mobilizando conhecimentos adquiridos em aulas anteriores –, desenvolvendo, deste modo, competências de contextualização histórica.

Seguidamente, as questões tinham o intuito de direcionar a atenção dos discentes para a condição dos escravos e dos gladiadores, permitindo compreender a sua posição na hierarquia social romana e refletir sobre a forma como eram encarados pela sociedade romana:

3. *O que aconteceu ao último sobrevivente?*
4. *Vemos, anos mais tarde, Milo ("o Celta") a ser levado para Pompeia, acorrentado com outras pessoas. Que estatuto social tinham? E como é que eram tratadas pelos romanos? Como é que os romanos as viam?*

Neste questionário deu-se particular destaque à análise da personagem Atticus, um escravo que ter-se-ia tornando num gladiador e que tinha a expetativa de alcançar a liberdade, possibilitando problematizar a diferença entre aquilo que acontecia na teoria e aquilo que efetivamente ocorria na prática:

5. *Além de Milo, conhecemos ainda Atticus, que é apresentado como um gladiador forte e experiente. Apesar de o apelidarem como "campeão" (fruto das várias lutas que venceu na arena), não é um homem livre. No entanto, acredita que vai obter a liberdade num último duelo. O que é que isto nos revela sobre as regras dos gladiadores em Roma, na teoria?*

5.1. Em que momento é que viste que a atribuição de liberdade não se reflete na prática? Dá o exemplo presente no excerto do filme.

Numa fase posterior, o questionário procurava estimular competências de interpretação e empatia histórica. As questões relacionadas com as emoções manifestadas pelo público romano (6. *Que emoções predominam no público ao longo da luta?*), com as próprias palavras proferidas por Milo (7. *O quê que Milo, quando, na arena, se apercebe que será uma luta desigual, quis dizer com: "Isto não é uma batalha. É um massacre. [Sei disso] porque estive lá"?*) ou com a visão crítica de Cassia perante os combates

entre gladiadores (8. *O que queria dizer Cassia ao afirmar que "isto não é desporto"? O quê que isso revela a seu respeito?*), incentivavam os alunos a interpretar comportamentos, compreender diferentes perspetivas e analisar valores e mentalidades presentes na sociedade romana. Mais do que identificar informação explícita no respetivo excerto, pretendia-se que os alunos fossem capazes de inferir significados e compreender a complexidade das relações humanas representadas. Era, sobretudo, importante que os discentes se confrontassem com diferentes perspetivas sobre a violência, problematizando a forma como aquilo que para os romanos constituía entretenimento implicava o sofrimento e a morte de seres humanos.

O questionário ainda incluía duas questões finais que procuravam recolher indicadores sobre o impacto do recurso cinematográfico visualizado, permitindo perceber se o excerto despertara curiosidade pelo tema histórico abordado e se suscitara interesse para que os alunos, fora da sala de aula, visualizassem esta obra cinematográfica na sua totalidade.

O questionário do filme *O Nome da Rosa*[104] – visualizado na íntegra nos dias 6, 10 e 11 de março de 2026 –, integrava questões desde contextualização, caracterização, compreensão da Igreja enquanto instituição e análise da mentalidade medieval.

Primeiramente, as questões incidiam sobre a contextualização temporal e espacial da obra cinematográfica (1. *Identifica o tempo e o espaço do filme*.), bem como a caracterização dos espaços do mosteiro onde decorria a ação (2. *Caracteriza, genericamente, o local onde decorre a história, referindo os vários espaços apresentados ao longo do filme.*), como por exemplo, a biblioteca, o *scriptorium*, a enfermaria, a sala do capítulo, celas individuais dos monges, a cozinha e a igreja principal da abadia. Pretendia-se ainda que os alunos reconhecessem o mosteiro não apenas associando-o à sua função religiosa, mas também a sua importância cultural, intelectual e até económica.

Paralelamente, almejava-se que os estudantes fossem capazes de identificar as diferentes ordens religiosas presentes no filme (3. *Apresenta as ordens religiosas pre-*

[104] Veja-se no anexo 3.

sentes no filme.) – nomeadamente os monges da ordem beneditina do mosteiro e elementos pertencentes à ordem franciscana, com a presença das personagens Guilherme de Baskerville e Adson – consolidando conhecimentos abordados em aulas anteriores no que diz respeito à organização e à diversidade da Igreja Medieval, marcada por diferentes sensibilidades e interpretações da vivência religiosa.

O questionário também direcionava a atenção dos alunos para a narrativa central da obra. A questão relativa aos assassinatos (4. *Refere a que se devem os assassinatos e explica como eram interpretados.*) procurava levar os discentes a distinguir entre as causas reais das mortes ocorridas e a forma como estas eram interpretados pelas personagens. Embora os crimes estivessem relacionados com a tentativa de impedir a divulgação de uma obra de Aristóteles dedicada ao riso, muitos dos monges, não sabendo o motivo real das mortes ocorridas na abadia, interpretavam-nas como manifestações sobrenaturais ou sinais apocalípticos. Desta forma, pretendia-se que os alunos compreendessem o peso do medo e das crenças religiosas na mentalidade medieval.

Um dos aspetos centrais do questionário referia a reunião entre representantes de diferentes correntes religiosas. Ao solicitar a identificação dos participantes, dos temas debatidos e das divergências existentes, pretendia-se que os alunos compreendessem que a Igreja Medieval não constituía um bloco homogéneo, existindo tensões, debates e diferentes visões acerca da pobreza, da riqueza e do exercício do poder religioso. Esta atividade permitia igualmente aprofundar conteúdos relacionados com os conflitos internos da Cristandade e com as diferentes interpretações da mensagem cristã.

Por sua vez, a questão dedicada à Inquisição (6. *Indica as finalidades e métodos usados pela Inquisição*.) visava consolidar conhecimentos sobre os mecanismos de controlo religioso existentes na época. Através da identificação das suas finalidades e métodos de atuação, os alunos eram levados a refletir sobre a forma como a Igreja procurava preservar a sua ortodoxia e combater aquilo que considerava ser heresia.

Este questionário visava orientar a observação dos discentes ao longo da obra cinematográfica e consolidar os conteúdos históricos abordados na unidade temática dedicada à Cristandade Medieval, no que concerne às ordens religiosas.

3.4. "A sessão vai começar": *Quando o gótico é cenário de cinema*

Ao longo da intervenção pedagógica, os alunos foram frequentemente convidados a visualizar e analisar recursos cinematográficos previamente selecionados pelo docente. No entanto, esta atividade procurou inverter essa lógica. Em vez de assumirem o papel de espetadores de excertos selecionados pelo professor, os alunos deveriam assumir um papel mais ativo, sendo desafiados a colocarem-se na posição de quem seleciona, analisa e justifica a utilização de um recurso cinematográfica para uma aula.

Tendo esta ideia como premissa, surgiu a atividade "Quando a arte gótica é cenário de cinema"[105]. Desde o início, o objetivo era que fossem os discentes a colocarem-se no lugar do professor, devendo selecionar os excertos, para posteriormente serem utilizados como fator de motivação para uma aula. Mas como poderiam os alunos selecionar excertos cinematográficos sobre uma temática que ainda não lhes tinha sido lecionada? Esta pergunta ecoava, mas há uma resposta para ela.

Foi na sequência de um trabalho proposto pela professora cooperante, em meados de janeiro de 2026, que esta atividade teve mais sustentação. Organizados em grupos de até quatro elementos, os estudantes encontravam-se já a desenvolver um trabalho sobre o estilo gótico medieval, que, mais tarde, teriam que apresentar à turma[106]. Aproveitando o facto de os alunos se encontrarem, então, a aprofundar este tema, procurou-se que fossem capazes de reconhecer a presença deste estilo artístico em produções cinematográficas, selecionando sequências na qual estivesse presente e refletindo sobre o potencial pedagógico que esse excerto poderia ter numa aula de História.

Para a realização da atividade, foi atribuído a cada aluno um dos seguintes filmes, de forma totalmente aleatória: *O Corcunda de Notre Dame* (1996), *Elizabeth* (1998), *Joana D' Arc* (1999) ou *Notre Dame em Chamas* (2022). O principal desafio, numa primeira fase, consistia em selecionar um ou mais excertos cinematográficos nos quais fossem visíveis elementos característicos da arte gótica medieval. Caso optassem por selecionar

[105] Veja-se no anexo 4.

[106] O trabalho proposto pela professora cooperante tinha o mesmo peso, em termos percentuais, que um teste de avaliação, exigindo, por isso, um grande esforço por parte dos estudantes, e consistia numa apresentação em grupos de 30 minutos sobre arte gótica medieval.

várias sequências, os alunos tinham que verificar que a sua duração total, quando compilados, não excedia o limite máximo de dois minutos.

Os discentes deveriam ainda indicar os minutos exatos das sequências escolhidas e apresentar um breve resumo dos acontecimentos nelas representados. Esta indicação era importante, dado que, muitas vezes, os minutos de um mesmo filme podem variar ligeiramente consoante a plataforma ou versão utilizadas. Todas estas informações deveriam ser submetidas através do *Google Classroom*, num documento *Word*, até meados de fevereiro, onde constassem os minutos correspondentes aos excertos escolhidos e uma breve descrição do seu respetivo conteúdo.

A intencionalidade pedagógica, desta primeira fase, ultrapassava largamente a simples visualização de um filme. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem capacidades de observação atenta, análise e seleção de forma autónoma, mobilizando conhecimentos adquiridos com a elaboração do seu trabalho para a professora cooperante, identificando elementos da arquitetura gótica, como a verticalidade das construções, os arcos ogivais, os vitrais ou a simples monumentalidade dos edifícios representados.

Importa salientar que estes excertos seriam editados para a criação de vários vídeos que seriam utilizados na aula dedicada à Arte Gótica, lecionada a 13 de março, aula esta que serviria de motivação para as apresentações dos trabalhos.

Uma das dimensões mais interessantes da atividade prendia-se com o facto de os alunos serem convidados a pensar como professores. Para além de selecionarem os excertos, deveriam justificar de que forma estes poderiam funcionar como recurso para uma aula de História sobre a arte gótica. Desta forma, mais do que analisar um filme ou responder a um conjunto de questões, pretendia-se que os discentes se colocassem no lugar do docente e enfrentassem o desafio que tantas vezes permanece invisível aos olhos dos alunos: a seleção criteriosa de excertos cinematográficos com potencial pedagógico. Esta "inversão de papéis" permitia-lhes compreender melhor o processo de seleção dos materiais utilizados em contexto de sala de aula.

Numa segunda fase da atividade, os alunos foram desafiados a criar um panfleto criativo e apelativo sobre o excerto do filme selecionado. Nele deveriam identificar o

filme e o respetivo ano e lançamento, incluindo a sua capa, referir os elementos de arte gótica visíveis observados, resumir o excerto e explicar a sua pertinência para uma aula de História. Para além disso, eram incentivados a tornar o panfleto suficientemente atrativo para "fazer sonhar um espetador, convidando-o a viajar até à Idade Média".

Esta parte da atividade permitia desenvolver competências de comunicação escrita, síntese de informação e criatividade. Mais do que reproduzir conhecimentos, os alunos tiveram de organizar ideias, selecionar informação relevante e comunicar de forma clara e apelativa. Estiveram as turmas altura do desafio? É precisamente isso que se procurará perceber mais adiante, através da análise dos trabalhos.

3.5. *Alerta Spoiler*! Críticos de cinema

Após a visualização integral do filme *O Nome da Rosa* e de os alunos terem respondido ao respetivo questionário – que já falamos no capítulo 3.3. "Conta-me Como Foi": os questionários e guiões de exploração –, foi proposta aos alunos uma atividade intitulada *Alerta Spoiler!*[107]. E em que consistia esta atividade? Ao contrário do questionário de exploração que pretendia acompanhar e orientar o visionamento da obra, esta atividade procurava ir além da identificação e compreensão dos conteúdos representados, desafiando os alunos a assumirem uma postura mais crítica e reflexiva da obra, devendo pensar sobre aquilo que observaram.

Para tal, os estudantes foram convidados a assumirem o papel de jornalistas e escrever uma apreciação cinematográfica para um jornal, analisando a forma como o filme representa a Idade Média. Num texto bem estruturado, entre 150 e 200 palavras, deveriam apresentar a sua opinião, de forma fundamentada, sobre o filme que viram, devendo ainda atribuir-lhe uma classificação entre uma a cinco estrelas.

À primeira vista, esta atividade pode parecer relativamente simples. Afinal, os alunos estão mais que habituados a dar as suas opiniões sobre filmes ou séries, não

[107] Veja-se no anexo 5.

fossem eles espetadores assíduos nos seus tempos de lazer. No entanto, dizer que gostaram ou não de um filme é, talvez, a parte mais fácil. Difícil é explicar as razões que sustentam essa opinião. Mais do que escrever uma apreciação crítica, objetivava-se que os alunos fossem capazes de olhar para *O Nome da Rosa* para além da sua dimensão de entretenimento.

Esta atividade tinha intencionalidades pedagógicas específicas. Em primeiro lugar, pretendia-se desenvolver a capacidade de interpretação dos alunos, levando-os a analisar a forma como a Idade Média era representada ao longo do filme. Em segundo lugar, procurava-se desenvolver competências de argumentação escrita. Mais do que escrever uma opinião, os discentes tinham que a fundamentar, recorrendo a exemplos concretos do filme. Desta forma, a atividade promovia o desenvolvimento do espírito crítico e permitia mobilizar os seus conhecimentos em contextos de escrita argumentativa. Além disso, eram incentivados a refletir sobre aspetos como o poder da Igreja, o controlo do saber, a ação da Inquisição e a mentalidade medieval.

Esta atividade permitia ainda trabalhar uma outra competência que consideramos igualmente importante: a capacidade de síntese. Num texto relativamente curto, os alunos tinham que selecionar os aspetos que consideravam mais relevantes da obra, organizar as suas ideias e comunicá-las de forma clara e coerente. Eram, assim, colocados perante um desafio semelhante ao de um jornalista ou crítico de cinema quando pretendem transmitir a sua opinião a um leitor, sendo que lhes podem despertar ou não o interesse pela obra.

Além disso, colocarem-se no papel de um jornalista implicava criatividade para a construção do texto, de forma a construir uma crítica cinematográfica adequada ao contexto proposto. A atividade exigia que organizassem as suas ideias de forma coerente, adaptassem o registo ao género apreciativo, e apresentassem um trabalho com uma apresentação cuidada, conferindo autenticidade ao papel que assumiam.

3.6. *The End*: Questionário final

Após a realização das diferentes intervenções pedagógico-didáticas que integraram diversos recursos cinematográficos nas aulas, procedeu-se à elaboração e aplicação de um questionário final[108] aos protagonistas desta história. Este instrumento teve como principal finalidade recolher as perceções dos discentes relativamente ao impacto da utilização do cinema nas aulas de História, e nas diferentes atividades propostas, permitindo avaliar o alcance dos objetivos definidos para a investigação.

A primeira parte do questionário incidiu sobre a motivação e o envolvimento dos estudantes perante a utilização de recursos cinematográficos em contexto de sala de aula. As questões procuraram aferir se a integração de filmes e excertos cinematográficos contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas, aumentar o interesse pelos conteúdos abordados, captar a atenção dos alunos e promover uma participação mais ativa. Procurou-se, igualmente, compreender se os recursos cinematográficos favoreceram uma maior proximidade aos acontecimentos históricos estudados, estimularam a curiosidade pelos temas abordados e contribuíram para uma maior motivação para a aprendizagem da disciplina.

A segunda parte centrou-se na utilização de guiões e questionários de exploração cinematográfica aplicados durante o visionamento de um excerto mais extenso do filme *Pompeia* (2014) e visionamento integral do filme *O Nome da Rosa* (1986). As questões procuravam avaliar a utilidade de guiões enquanto estratégias de mediação pedagógica, nomeadamente ao nível da observação orientada e da compreensão dos conteúdos históricos.

A parte seguinte era dedicada à atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*. Nela, como já anteriormente visto, os alunos foram convidados a selecionar e analisar excertos cinematográficos que evidenciassem elementos da arte gótica medieval, e proceder, no final, à criação de um panfleto. As questões desta terceira parte procuraram avaliar o contributo da atividade para a compreensão das características da arte gótica,

[108] Veja-se anexo 6.

para a o desenvolvimento da capacidade de observação e análise visual e para a exploração do cinema enquanto recurso didático. Paralelamente, procurou-se aferir o impacto da atividade ao nível da criatividade, da participação ativa dos alunos e da sua capacidade de analisar os filmes de forma mais atenta e crítica. Foi ainda incluída uma questão de resposta aberta, destinada a recolher opiniões mais aprofundadas acerca dos aspetos considerados mais interessantes ou mais desafiantes da atividade.

A quarta parte fazia alusão à atividade *Alerta Spoiler!*, que consistiu na elaboração de uma crítica cinematográfica ao filme *O Nome da Rosa* (1986), na qual os alunos se tinham que colocar no papel de um jornalista.

As questões tinham o intuito de avaliar o contributo da atividade para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, da argumentação escrita e da reflexão crítica acerca da representação da Idade Média no cinema. Simultaneamente, pretendeu-se compreender se a elaboração da crítica permitiu aos discentes analisar o filme para além da sua narrativa principal, refletindo sobre questões relacionadas com o poder da Igreja, o controlo do saber e as mentalidades medievais. Tal como na parte anterior, foi incluída uma questão aberta destinada à recolha de opiniões mais detalhadas sobre a experiência vivenciada pelos alunos.

Para terminar, a última parte pretendia recolher informações relativas aos hábitos de visualização de filmes e ao eventual aumento do interesse por filmes fora da sala de aula. O questionário terminava com uma reflexão, na qual os alunos foram convidados a partilhar a sua opinião relativamente ao papel desempenhado pelo cinema na sala de aula. Assim, este questionário almejava recolher informação quantitativa e qualitativa relevante para a avaliação dos objetivos da investigação, nomeadamente no que concerne ao contributo dos recursos cinematográficos para a motivação dos alunos, para o desenvolvimento de conhecimento histórico e para a promoção da criatividade através da exploração didática do cinema numa sala de aula.

4. Análise e discussão dos resultados

Apresentadas todas as intervenções pedagógico-didáticas, procede-se, neste capítulo, a uma análise cuidada, de forma a interpretar e apresentar as respetivas conclusões decorrentes de cada intervenção.

4.1. *Take 1*: Análise dos resultados do questionário inicial

Neste primeiro inquérito participaram, no dia 8 de outubro de 2025, os 28 alunos da turma 10.º α, e os 27 estudantes da turma 10.º β, no dia 10 de outubro de 2025.

Como já referido no capítulo anterior, antes da implementação das atividades pedagógicas com recurso ao cinema, foi aplicado um questionário inicial.

Apresentam-se agora os resultados obtidos. Para facilitar a leitura e a interpretação dos dados recolhidos, foram elaborados gráficos representativos das respostas dos alunos.

Através deste primeiro questionário, foi possível apurar, analisando o gráfico 3, que 71% (n=20) dos alunos da turma 10.º α, numa escala entre 1 e 5 – em que a opção 1 significava "Discordo Totalmente" e a opção 5 "Concordo Totalmente" –, selecionaram a opção 5 na questão "Gostas de ver filmes?"; seguindo-se uma percentagem de 18% (n=5) na opção 4. As restantes classificações assinalaram valores residuais, registando-se 4% (n=1) nas opções 2 e 3 e 3% (n=1) na opção 1.

Na turma 10.º β (gráfico 4), por seu turno, 44% (n=12) dos alunos manifestaram um elevado grau de concordância garantindo que gostam de ver filmes, enquanto 41% (n=11) selecionaram a opção 4 e 15% (n=4) a opção 3. Não se registaram quaisquer respostas nas opções 1 e 2, o que evidencia que grande parte dos alunos gosta de cinema.

Gráfico 3 | Gostas de ver filmes? – Turma 10.º α

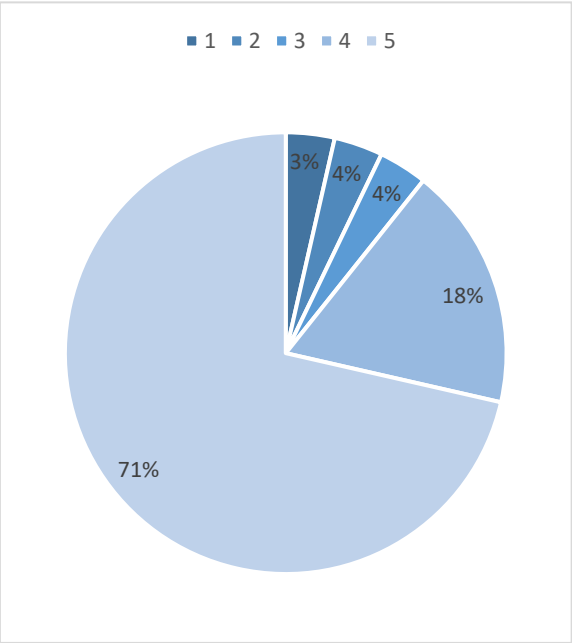
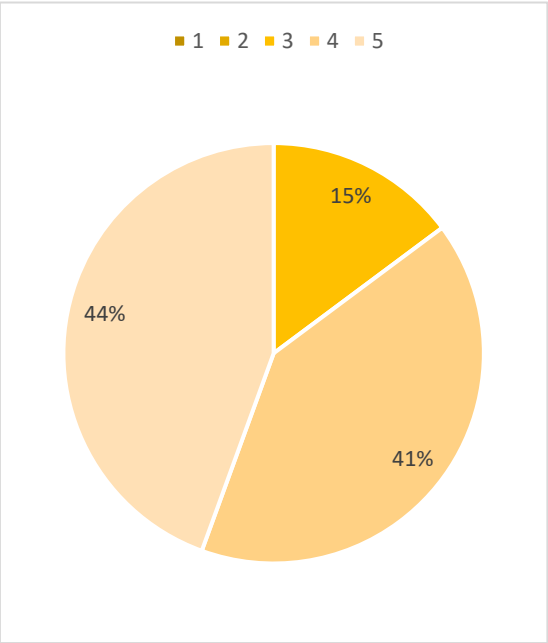


Gráfico 4 | Gostas de ver filmes – Turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

Este questionário inicial ainda permitiu perceber se os alunos tinham ou não hábitos regulares de consumo cinematográfico.

Observando as respostas à questão "Com que frequência costumas ver filmes?", na turma 10.º α (gráfico 5), 36% (n=10) dos discentes afirmaram ver filmes com regularidade (entre 4 a 5 vezes por mês), 25% (n=7) referiram fazê-lo frequentemente (todas as semanas) e 29% (n=8) indicaram assistir filmes ocasionalmente (uma vez por mês). Apenas 7% (n=2) afirmaram ver filmes raramente e 3% (n=1) declararam nunca o fazer.

Já na turma 10.º β (gráfico 6), embora a maioria das respostas se concentre na opção "ocasionalmente", com uma percentagem de 52% (n=14), verifica-se igualmente uma presença significativa de hábitos de visualização cinematográfica: 22% (n=6) dos estudantes garantem ver filmes regularmente e 19% (n=5) dos alunos vê filmes frequentemente. Apenas 7% (n=2) referiram assistir raramente, não se registando nenhuma resposta na categoria "nunca".

Gráfico 5 | Com que frequência costumas ver filmes? - Turma 10.º α

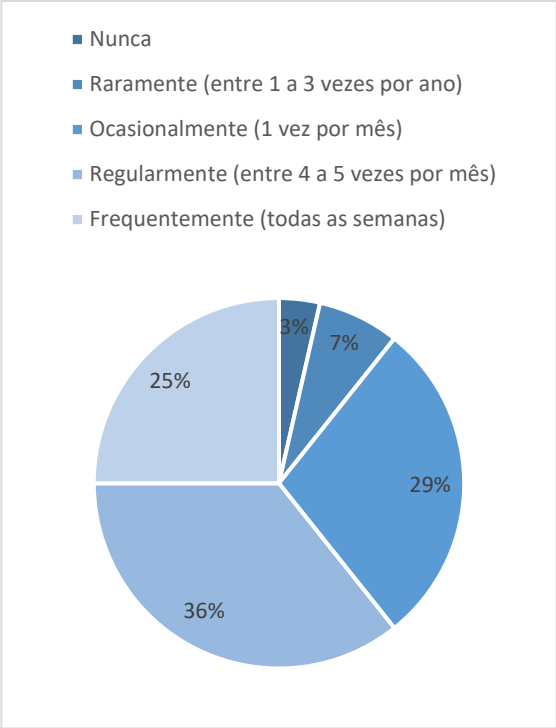
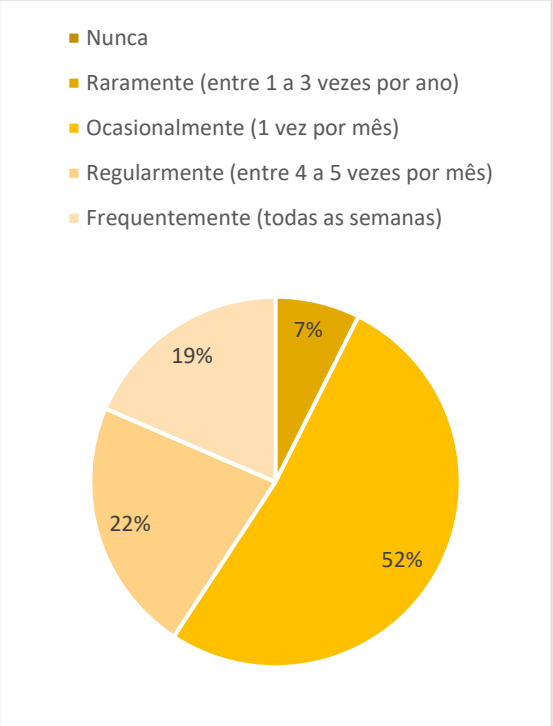


Gráfico 6 | Com que frequência costumas ver filmes? - Turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

Estes resultados permitem concluir que o cinema faz parte dos hábitos da generalidade dos alunos das turmas, o que sugeria que havia condições favoráveis à utilização do cinema como recurso pedagógico, uma vez que os discentes demonstravam familiaridade com esta expressão audiovisual. Na realidade, estes resultados não nos surpreenderam, uma vez que o cinema faz parte do universo dos alunos, assumindo-se como uma das formas de entretenimento muito apreciadas pelos estudantes.

Relativamente à questão "Os teus professores de História costumam passar filmes nas aulas?" (gráfico 7), verificou-se que a maioria respondeu que "Não" em ambas as turmas. Pelos resultados entendeu-se que o cinema não constitui um recurso pedagógico utilizado pelos anteriores professores de História dos discentes deste estudo. Mas, apesar disso, quando questionados sobre se gostariam que as suas aulas de História incluíssem mais filmes, os resultados foram praticamente unânimes (gráfico 8). Na

turma 10.º β todos os estudantes manifestaram essa vontade. Já na turma 10.º α, 27 dos 28 alunos submetidos a este questionário, apenas um aluno respondeu que não gostaria de ver filmes na aula de História – o mesmo aluno que referiu que não gosta de filmes (gráfico 3) e que nunca vê filmes (gráfico 4).

Gráfico 7 | Os teus professores costumam passar filmes nas aulas?

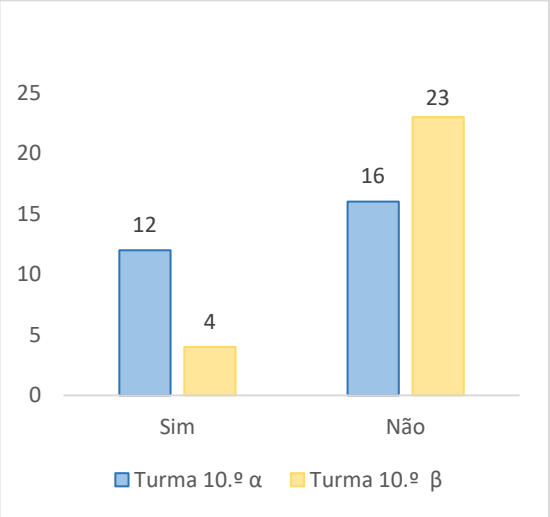
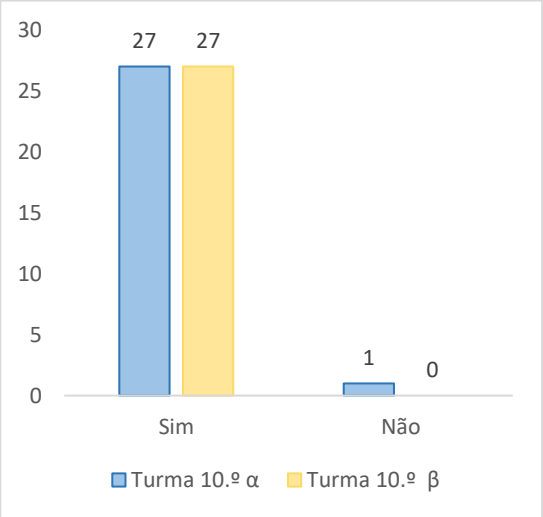


Gráfico 8 | Gostarias que as tuas aulas de História incluíssem mais filmes?



Fonte: Autoria Própria.

A análise conjunta destas duas questões permite concluir que, apesar de os discentes dizerem que os seus anteriores docentes raramente usavam cinema nas aulas de História, existia uma forte recetividade relativamente à sua integração na sala de aula. Estes resultados evidenciam, na sua maioria, uma clara vontade dos alunos em ver recursos cinematográficos a ser incorporados em contexto educativo, o que reforçava a pertinência desta intervenção pedagógica, pois

> numa época em que a imagem domina o quotidiano dos jovens, um excerto de um filme, um documentário ou uma série, podem ter o poder de motivar um aluno, desenvolver o seu espírito crítico e, mais importante ainda, gerar interesse e curiosidade pelo ensino e pela aprendizagem da História."[109].

[109] PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia. 2021, p. 12.

No entanto, apesar de os alunos demonstrarem uma relação bastante positiva com o cinema em geral, os resultados relativos aos filmes de História revelam um menor grau de entusiasmo. Na turma 10.º α (gráfico 9), numa escala de 1 a 5 – em que a opção 1 significava "Não gosto" e a opção 5 "Adoro" –, apenas 32% (n=9) responderam à opção 5, garantindo que gostam de ver filmes de História. Outros 32% (n=9) optaram pela opção 4 e em igual percentagem foi escolhida a opção intermédia (opção 3), verificando-se apenas 4% (n=1) de respostas na opção 1 e nenhuma na opção 2.

Na turma 10.º β (gráfico 10) observa-se que a classificação mais escolhida foi a opção 4, com 41% (n=11) das respostas, seguida da opção 3, com 37% (n=10). Apenas 4% (n=1) dos alunos disseram com firmeza que gostam de ver filmes de História, enquanto 18% (n=5) selecionaram a opção 1. Estes resultados sugerem que apesar de os alunos apreciarem o cinema de forma geral, como verificado no gráfico 4, não manifestaram o mesmo entusiamo relativamente a filmes de temática histórica.

Gráfico 9 | Gostas de ver filmes de História? - Turma 10.º α

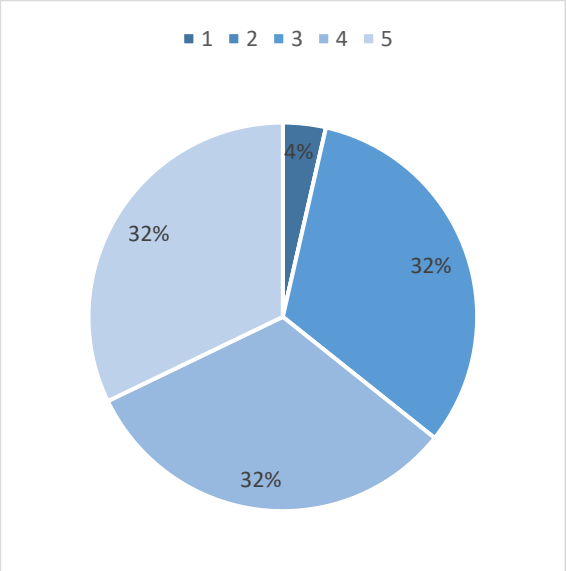
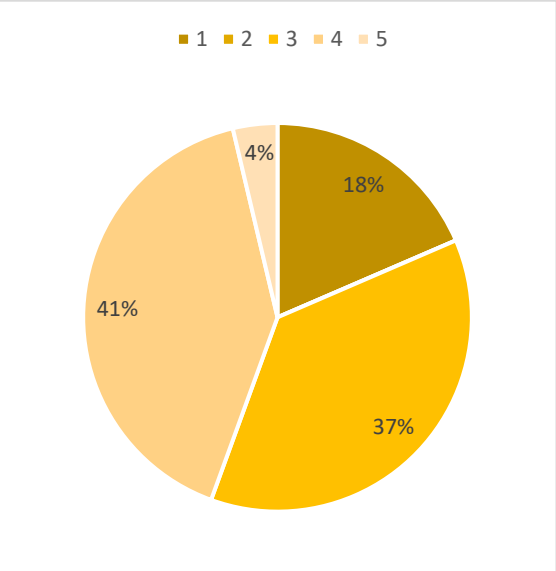


Gráfico 10 | Gostas de ver filmes de História? - Turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

No que concerne à frequência com que os alunos assistem a filmes históricos, os resultados demonstram um consumo relativamente reduzido deste género cinematográfico, percebendo-se que os filmes históricos não ocupam um lugar de destaque nos

hábitos dos alunos. Na turma 10.º α (gráfico 11), 43% (n=12) dos alunos dos discentes afirmaram que raramente veem filmes históricos, enquanto 32% (n=9) indicaram fazê-lo ocasionalmente (1 vez por mês). Apenas 14% (n=4) refeririam assistir a este tipo de filmes regularmente, registando-se 7% (n=2) de respostas na opção "Nunca" e apenas um aluno escolheu a opção "Apenas quando o meu professor coloca na aula".

Os resultados obtidos na turma 10.º β (gráfico 12) seguiram uma tendência semelhante. A maioria das respostas concentra-se igualmente nas opções "Raramente", com 48% (n=13), e "Ocasionalmente", com uma percentagem de 33% (n=9). Apenas 4% (n=1) disseram ver filmes de História regularmente, enquanto 8% (n=2) afirmavam que nunca visualizavam. Os restantes 7% (n=2) referiram ver apenas quando são apresentados pelo docente em contexto de sala de aula.

Gráfico 11 | Com que frequência costumas ver filmes de História? - Turma 10.º α

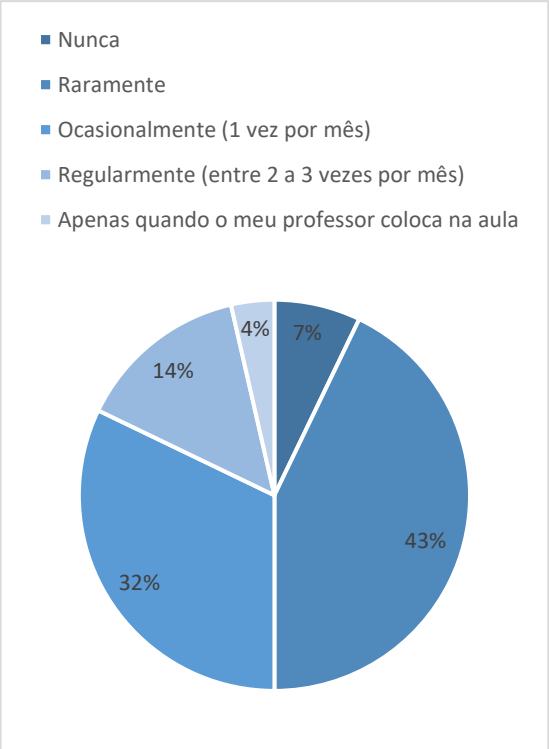
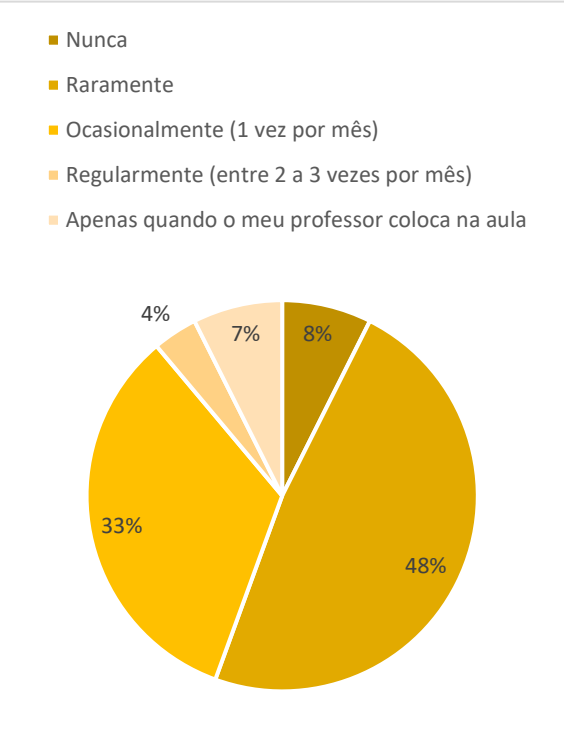


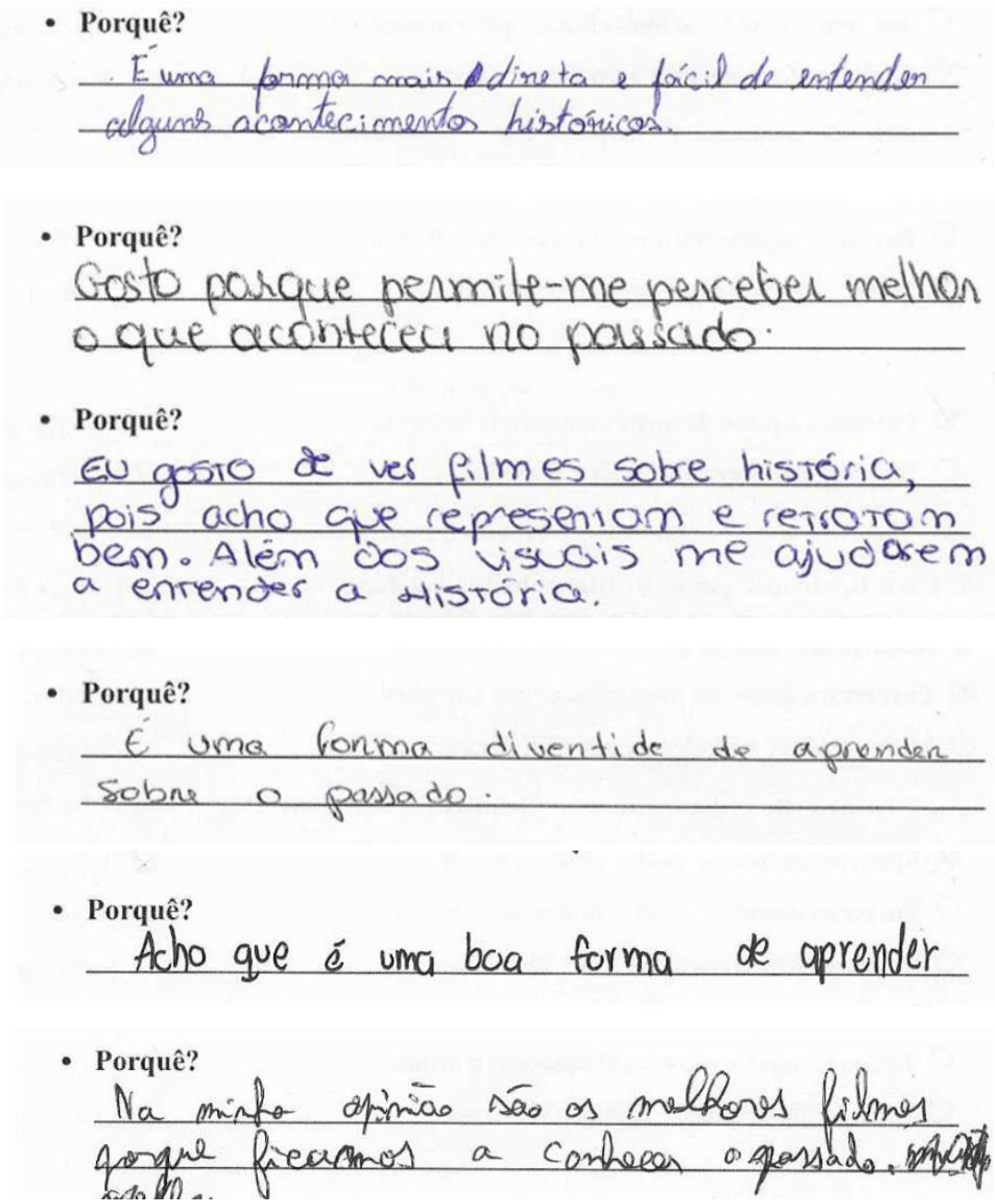
Gráfico 12 | Com que frequência costumas ver filmes de História? - Turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

Ainda sobre a questão “Gostas de ver filmes sobre História?”, os alunos foram convidados a justificar o porquê das suas respostas. Os discentes que escolheram opções como a 4 e 5, justificaram a sua escolha destacando ideias como a capacidade de os filmes históricos facilitarem a compreensão do passado, tornando a aprendizagem mais acessível ao mundo deles. Entre as justificações apresentadas surgem afirmações como “É uma forma mais direta e fácil de entender alguns acontecimentos históricos”, “permite-me perceber melhor o que aconteceu no passado.”, “(…) além dos visuais me ajudarem a entender a História”, “É uma forma divertida de aprender sobre o passado”, “Acho que é uma boa forma de aprender” ou “Na minha opinião são os melhores filmes porque ficamos a conhecer o passado.” (fig. 1).

Figura 1 | Algumas respostas à questão "Gostas de ver filmes sobre História? Porquê?"

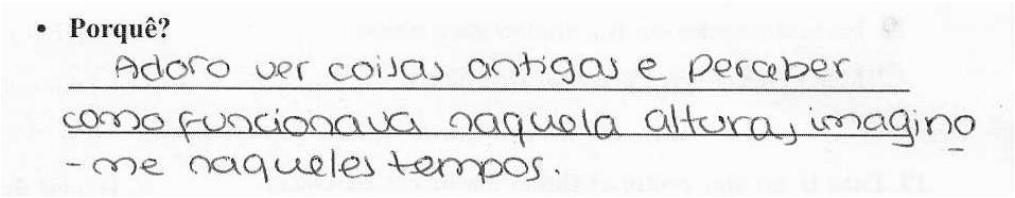


Fonte: Autoria Própria.

Outros alunos destacaram ideias como a dimensão visual e imersiva do cinema, referindo que este lhes permite imaginar-se nos contextos históricos, dizendo "imagino-

me naqueles tempos" (fig. 2). Este tipo de respostas sugere que o cinema facilita a aproximação dos alunos às realidades do passado e contribui para uma compreensão mais concreta e contextualizada dos acontecimentos históricos.

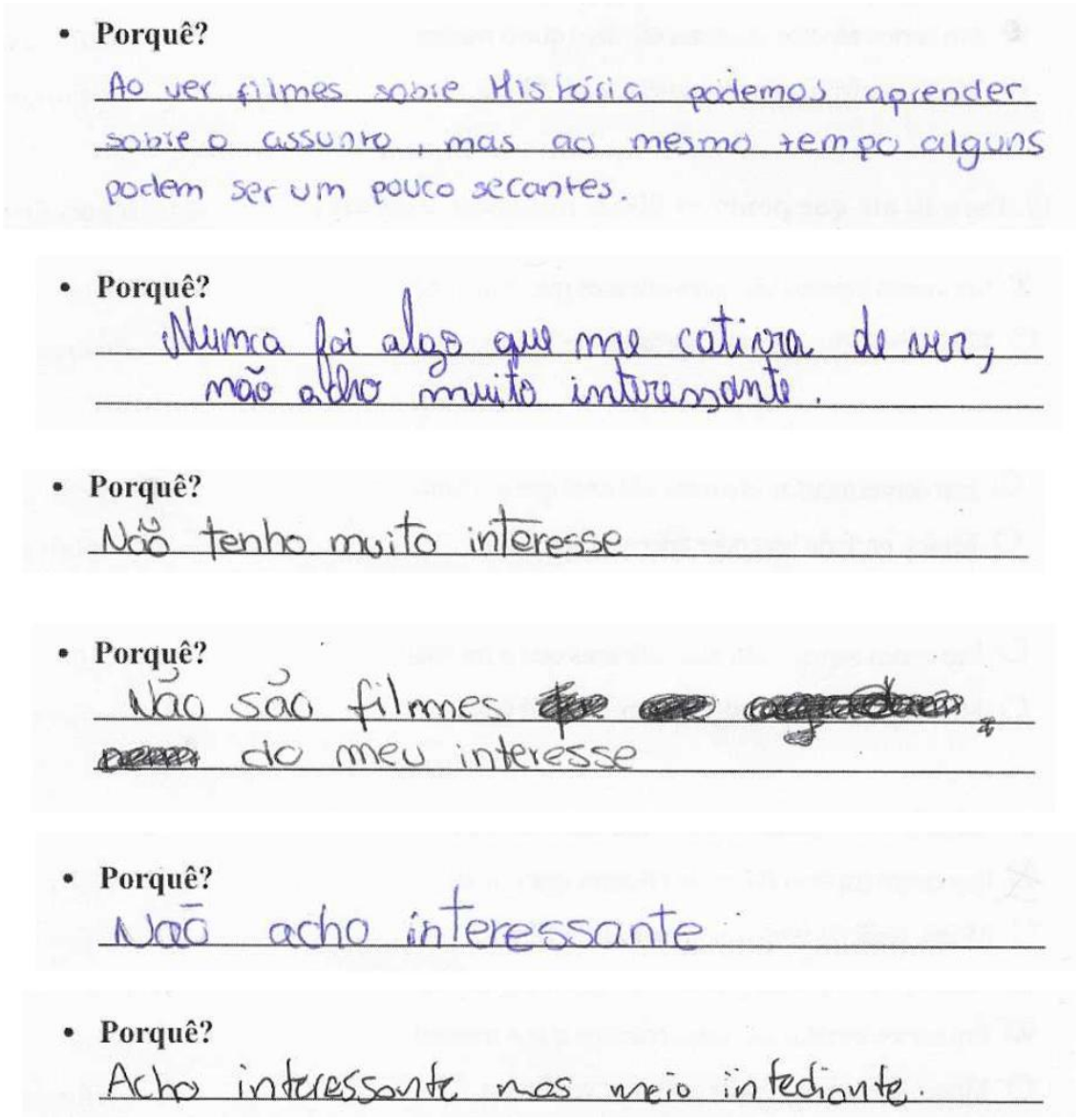
Figura 2 | Resposta à questão "Gostas de ver filmes sobre História? Porquê?"



Fonte: Autoria Própria.

Todos os discentes que escolheram as opções 1, 2 e 3 justificaram a sua escolha manifestando um total desinteresse pelos filmes de temática histórica. Entre as justificações apresentadas pelos alunos que selecionaram estas opções, muitos consideram este género desinteressante ou aborrecido. Respostas como "acho interessante, mas meio entediante", "Ao ver filmes de História podemos aprender sobre o assunto, mas ao mesmo tempo alguns podem ser um pouco secantes", "não acho interessante" ou "não são filmes do meu interesse" (fig. 3) ilustram esta perceção.

Figura 3 | Resposta à questão "Gostas de ver filmes sobre História? Porquê?"



Fonte: Autoria Própria.

Tendo isto em consideração, era imperativo não apenas selecionar obras que fossem historicamente relevantes para os conteúdos previstos para o ano de escolaridade em questão, mas, ao mesmo tempo, serem capazes de captar a atenção, a motivação e o interesse dos alunos.

Para terminar a análise dos resultados do questionário inicial, uma das perguntas de resposta aberta finais solicitava aos alunos que indicassem um filme de História que os tivesse marcado. É curioso perceber que os discentes ou confessaram que não houve um filme deste género que os tivesse marcado – num total 18 alunos em ambas as turmas –, ou referiram apenas filmes da época contemporânea, relacionados com temas como a Revolução do 25 de Abril, Holocausto – sendo que o filme "O rapaz de pijama às riscas", fora o mais indicado, com um total de 10 menções – e a I e II Guerra Mundial. Apenas cinco alunos dos 55 que responderam ao questionário referiram um filme da antiguidade clássica: o *Gladiador*.

Estes resultados não são totalmente surpreendentes. Ao longo do ano letivo, vários alunos confessaram que o seu interesse pela disciplina de História se desenvolveu durante o 9.º ano, período em que os conteúdos curriculares incidem sobre a História Contemporânea. Ao mesmo tempo, estes resultados revelam que os alunos possuem um conhecimento relativamente reduzido de filmes históricos no geral e que as referências se concentram essencialmente em temas do século XX.

No que diz respeito a esta última ideia, uma explicação plausível poderá residir no facto de os conteúdos relativos a este período histórico, lecionados maioritariamente no 9.º ano, assumirem nos programas curriculares um maior destaque. Além disso, num estudo realizado por Cláudia Ribeiro e Luís Alberto Alves, procedeu-se a uma análise ao programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se observou que "no 7.º ano há apenas três propostas [de filmes] em treze subtemas possíveis", enquanto no 9.º ano existiam "oito propostas em dez subtemas (…)"[110]. Os autores referem ainda que:

> A progressiva complexificação dos conteúdos e dos objetivos a atingir, a maior relevância de aspetos de natureza cultural e o facto de existir uma maior produção cinematográfica que versa sobre problemáticas do século XX podem ser aspetos clarificadores desta tendência.[111]

[110] 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*, 2014, p. 168.
[111] *Ibidem*, pp. 168-169.

Estes dados tornaram a intervenção pedagógica mais desafiante, uma vez que implicava despertar o interesse dos alunos por filmes cuja ação decorre em períodos históricos distintos dos filmes da época mais mencionada. Simultaneamente, esta metodologia constituía ainda uma oportunidade para aumentar a sua cultura cinematográfica, colocando-os em contacto com obras que retratam outras épocas, como a Antiguidade e da Idade Média.

4.2. Os excertos analisados: Observação direta

No capítulo anterior, foram apresentados os diferentes excertos cinematográficos que foram utilizados ao longo desta intervenção, explicitando que os alunos não foram apenas meros espetadores dos recursos apresentados, mas convidados a observar, interpretar, inferir e problematizar.

Para compreendermos de que forma estes excertos cinematográficos foram recebidos pelos alunos, pretende-se agora analisar os dados recolhidos através da observação direta. Nem sempre é fácil perceber "o que vai na alma" de adolescentes, mas a observação direta constitui uma ferramenta importante para identificar comportamentos e atitudes manifestados em contexto de sala de aula. Tal como nos afirmam Quivy e Campenhoudt na sua obra "Manual de investigação em ciências sociais":

> Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho.[112]

A observação direta foi realizada através de uma grelha construída especificamente para o efeito (Tabela 2), que deveria obedecer a critérios previamente formula-

[112] QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc V. – *Manual de investigação em ciências sociais*. 2005, p. 196.

dos (Tabela 3). Esta contemplava duas dimensões consideradas relevantes para a investigação: a atenção demonstrada durante a visualização dos recursos cinematográficos e a participação dos alunos nos momentos de discussão em sala de aula.

Tabela 2 | Tabela de Observação

Nº Alunos	**Atenção durante a visualização do excerto cinematográfico**			**Participação em sala de aula**		
	Nenhuma	Intermédia	Elevada	Passiva	Intermédia	Ativa
1						
2						
3						
4						
…						

Fonte: Autoria Própria.

Tabela 3 | Critérios de Observação

Dimensão	**Nível**	**Critérios**
Atenção durante a visualização do recurso cinematográfico	***Nenhuma***	O aluno apresenta distrações frequentes, utiliza materiais não relacionados com a atividade ou demonstra desinteresse pelo recurso cinematográfico.
	Intermédia	O aluno acompanha parcialmente a visualização, entre momentos de atenção com períodos de distração.
	Elevada	O aluno acompanha atentamente a visualização de todo o excerto cinematográfico.
Participação em sala de aula	***Passiva***	O aluno não intervém espontaneamente nem responde às questões colocadas.
	Intermédia	O aluno participa quando solicitado ou realiza intervenções esporádicas durante a análise do excerto.
	Ativa	O aluno intervém espontaneamente, responde às questões colocadas e contribui regularmente para a discussão dos conteúdos abordados.

Fonte: Autoria Própria.

A atenção foi inferida a partir de comportamentos observáveis, como o acompanhamento do excerto do primeiro ao último segundo. A participação foi avaliada através das intervenções dos alunos nos momentos de diálogo e exploração dos recursos.

No entanto, há aqui aspetos que se deve ter em consideração no que diz respeito à forma como se procedeu à observação direta. Segundo Quivy e Campenhoudt, "O investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos «ao vivo», dado que a memória é seletiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos"[113].

Tendo esta ideia como princípio, importa salientar que os registos foram efetuados por duas observadoras – por mim e pela minha colega de estágio –, para reduzir a subjetividade inerente ao processo de observação direta e aumentar a consistência dos dados recolhidos.

Após cada aula, procedeu-se à comparação das grelhas preenchidas de ambas as observadoras, procurando-se alcançar uma interpretação consensual dos comportamentos observados. Além disso, como forma de sustentar esta observação direta, a análise das perceções dos discentes será reservada para o capítulo dedicado ao questionário final, onde lhes é dado voz de forma mais direta.

Os resultados que aqui estão dispostos resultam da agregação dos dados recolhidos de cinco tabelas de observação das duas aulas de "Urbanismo Romano", "O triunfo do Cristianismo", "A unidade da Crença" e "Reforma Protestante". Depois, para cada aluno, foi atribuída a categoria que ocorreu com maior frequência.

Estas grelhas de observação foram impressas e preenchidas manualmente, ao longo das aulas, e continham registos e comentários sobre os alunos. Como forma de se manter o anonimato dos mesmos e salvaguardar a sua privacidade, optou-se por não incluir estes documentos nos anexos do presente relatório.

[113] *Ibidem*, p. 199.

Os dados recolhidos permitem identificar algumas tendências relativamente à atenção e à participação dos discentes durante a visualização e a discussão dos recursos cinematográficos utilizados ao longo das várias aulas.

No que concerne à atenção durante a visualização dos excertos (gráfico 13), verificou-se, através da observação direta, um predomínio da categoria "Elevada" em ambas as turmas observadas. Na turma 10.º α, de um total de 28 alunos, 17 foram classificados neste nível.

Já na turma 10.º β, com 27 discentes, esse valor ascendeu a 19 alunos. Por sua vez, os níveis intermédios de atenção corresponderam a 10 alunos no 10.º α e a oito estudantes no 10.º β. Apenas um aluno da turma α foi registado na categoria de atenção reduzida, não se verificando qualquer ocorrência desta categoria na turma β.

Estes resultados parecem indicar que os recursos cinematográficos utilizados conseguiram captar a atenção da generalidade dos alunos durante a visualização, uma vez que

> a aplicação do cinema como estratégia didática permite, também, quebrar com a monotonia das aulas, ao diversificar os recursos e as estratégias utilizadas em sala de aula, suscitando o interesse e a atenção dos(as) alunos(as)[114].

Relativamente à participação (gráfico 14) nos momentos de discussão e exploração dos recursos, na turma α, registaram-se 12 alunos que nunca participaram em nenhuma análise dos excertos cinematográficos, apenas sete discentes participavam ativamente, e nove estudantes participavam ou quando eram solicitados ou fazendo intervenções pontuais. Por sua vez, na turma β a participação era mais ativa, sendo que apenas cinco nunca intervieram nem manifestaram qualquer intenção para o fazer.

Esta adesão à participação foi também evidenciada por Reigada no seu estudo, que referiu que a utilização do filme na sala de aula traduziu-se "no aumento da participação e do contributo dos alunos para a discussão das temáticas históricas do filme"[115].

[114] CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. 2020, p. 32.
[115] REIGADA, Tiago – Relato de uma experiência didática com Cinema. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. 2014, p. 197.

Cardoso reiterava o mesmo nível de adesão à participação mencionando que "durante o visionamento de pequenos excertos ou *trailers* de filmes, os(as) alunos(as) mostraram-se interessados, com uma participação ativa sobre as questões levantadas"[116]. Também Sara Lopes garantia que os alunos que participaram no seu estudo mostravam-se "satisfeitos face ao filme e com vontade de participar oralmente"[117].

Gráfico 13 | Nível de atenção

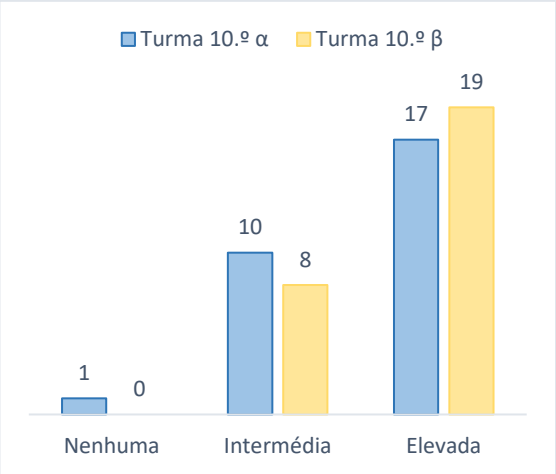
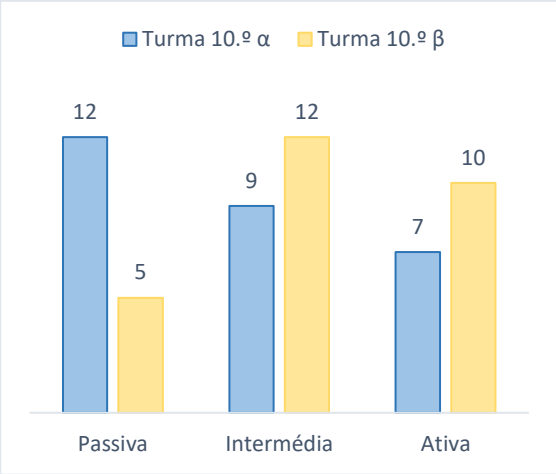


Gráfico 14 | Adesão à participação



Fonte: Autoria Própria.

A diferença entre os resultados dos níveis de atenção e de participação era expectável, uma vez que a participação depende não apenas do interesse pelos conteúdos, mas também de fatores como a confiança, a personalidade ou a predisposição para intervir em sala de aula. Por isso, os resultados, no que concerne à adesão à participação da turma 10.º α, revelam o perfil da turma em questão. Já na turma 10.º β, percebia-se que muitos alunos participavam muito mais e sentiam-se muito à vontade quando o cinema era aplicado.

[116] CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. 2020, p. 50.
[117] LOPES, Sara Raquel Caetano – *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*. 2015, p. 53.

De forma geral, os resultados da observação direta permitem concluir que os recursos cinematográficos foram acompanhados por elevados níveis de atenção pelos estudantes e por uma participação relativamente positiva, o que são indícios de envolvimento demonstrado pela utilização de cinema em sala de aula.

No entanto, há que frisar que a participação dos alunos foi-se tornando cada vez mais notória ao longo da intervenção. Com o passar do tempo, um número crescente de alunos manifestou vontade de participar e, inclusivamente, demonstrou ser capaz de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos, identificando elementos anteriormente vistos em recursos cinematográficos.

Por exemplo, na aula que se realizou a 12 de maio, na turma 10.º α, e a 13 de maio, na turma 10.º β, os alunos foram capazes de identificar que Lutero era um monge através da sua tonsura – estabelecendo uma relação com o filme *O Nome da Rosa*, visualizado meses antes, no qual essa característica já tinha sido explorada.

Outro episódio que reforça esta ideia ocorreu durante a lecionação da temática sobre as "Igrejas Reformadas" e, em particular, do Anglicanismo, quando os discentes que tinham trabalhado o filme *Elizabeth* (1998), da atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*, conseguiram relacionar a personagem histórica então em estudo com a protagonista da obra cinematográfica que haviam visualizado no âmbito desta atividade. Esta associação, realizada vários meses após a visualização do filme, sugere que o contacto com a obra cinematográfica deixou uma referência que os alunos foram capazes de recuperar e mobilizar perante um novo conteúdo.

Estes são alguns dos muitos exemplos que mostram a capacidade de os discentes mobilizarem conhecimentos previamente adquiridos através do visionamento de recursos cinematográficos. Estes episódios não permitem, por si só, comprovar a aquisição de conhecimentos históricos, mas constituem um indício de que a exploração do filme permaneceu na memória dos discentes, como reforça Joana Cardoso ao afirmar que os alunos podem criar "memórias mais vívidas sobre a temática com recurso ao filme"[118].

[118] CARDOSO, Joana Filipa Alves – *O cinema na aula de História: a ficção como recurso*. 2018, p. 33.

Todavia, importa salientar que os resultados, através da observação direta, tornam-se mais sólidos e significativos quando cruzados com outros dados. Por isso, decidiu-se incluir no questionário final dos alunos um conjunto de questões, com o intuito de recolher e compreender as perceções dos próprios discentes.

4.3. O questionário do excerto do filme *Pompeia* (2014)

A primeira atividade formal de exploração cinematográfica foi realizada a 5 de novembro de 2025, na turma α, e no dia 11 de novembro, na turma β. Em ambas as turmas, a correção do questionário foi realizada na aula seguinte, o que permitiu esclarecer dúvidas e corrigir eventuais interpretações incorretas.

A análise dos resultados da resposta ao questionário do excerto do filme *Pompeia*[119] tem por base as respostas elaboradas individualmente pelos alunos. No entanto, uma vez que nem todos estiveram presentes em aula, analisar-se-ão as respostas de 25 dos 28 alunos da turma 10.º α e 24 dos 27 alunos da turma 10.º β. Acresce ainda que, a partir da questão 6, a turma β passa a contar apenas 23 respostas, dado que um dos alunos teve que sair da aula mais cedo, não tendo, por isso, concluído o questionário.

Optou-se por solicitar o preenchimento dos questionários ao mesmo tempo em que se procedia ao visionamento do excerto, havendo a possibilidade de dar alguns minutos no final para os alunos que quisessem terminar conseguirem fazê-lo. No entanto, é importante salientar que as condições de realização da atividade não foram semelhantes para as duas turmas. A turma α dispôs de mais 20 minutos para concluir e refletir sobre as perguntas, enquanto a turma β teve apenas cerca de 2 minutos para finalizar o questionário, sendo que a maioria estava mais interessada em sair para ir ao intervalo. Esta diferença pode ter condicionado a profundidade das respostas dos discentes, devendo, por isso, ser tida em consideração na interpretação dos resultados.

[119] No anexo 7, encontram-se respostas modelo para este questionário.

Importa referir que este questionário tinha o objetivo de desenvolver conhecimentos históricos. Embora os alunos ainda não estivessem completamente familiarizados com espetáculos entre gladiadores – que era um dos objetivos da aula que estava a ser lecionada e do excerto a ser visualizado –, já tinham, porém, contactado, em aulas anteriores, com conteúdos relacionados com o caráter expansionista e militarizado do Império Romano, a estrutura social, os direitos e privilégios da cidadania romana. Almejava-se, por isso, que fossem capazes de mobilizar esses conhecimentos para a interpretação de pequenos detalhes do excerto.

Era agora possível consolidar estes conhecimentos e compreender de que forma se aplicavam não apenas na cidade de Roma, mas também noutras regiões do Império, como a Britânia e Pompeia. Além disso, a visualização dos combates entre gladiadores e da realidade de violência e desumanização a que estes eram sujeitos, que contrastava com o entusiasmo e euforia do público romano perante o espetáculo, tinha o intuito de tornar estas aprendizagens mais significativas. Afinal, dizer aos alunos que os gladiadores eram escravos obrigados a lutar até à morte, é diferente de lhes permitir observar visualmente essas realidades, confrontando-os com as emoções e as contradições de uma sociedade que transformava o sofrimento em entretenimento.

Para analisarmos as respostas, foram elaborados critérios de correção[120] para cada uma das questões do questionário. Estes critérios assentaram na identificação de tópicos de resposta aos quais os alunos deveriam chegar, bem como na definição de três níveis de desempenho. Procurou-se, desta forma, tornar a análise das respostas mais objetiva, permitindo identificar se os alunos respondiam corretamente às questões e com que grau de profundidade.

Acrescenta-se ainda que, dada a quantidade de dados resultantes da presente análise, considerou-se pertinente proceder à sua representação gráfica, de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos resultados. Para esse feito, elaboram-se dois gráficos, presentes no final deste subcapítulo, que sintetizam a distribuição das respostas pelos diferentes níveis de desempenho em cada uma das questões do questionário.

[120] Veja-se anexo 8.

Analisadas as respostas dos estudantes neste questionário, apresentam-se agora os resultados de cada uma das turmas deste estudo.

Começando com a turma α, no que concerne à questão 1, na qual se pretendia que os discentes fossem capazes de localizar no tempo e no espaço o momento em que se iniciava o excerto do filme, verifica-se que 18 alunos responderam corretamente à questão, estando inseridos no nível 3. Por sua vez, seis alunos apresentaram respostas incompletas, só mencionando o espaço, e apenas um dos alunos respondeu de forma incorreta. Já na turma β, 17 alunos responderam corretamente à questão, enquanto cinco alunos responderam de forma incompleta e dois alunos situam-se no nível 1.

Os resultados permitem concluir que a maioria dos alunos conseguiu identificar o espaço e o tempo apresentado inicialmente no excerto. Uma possível explicação para algumas respostas, a esta primeira questão, não terem sido totalmente corretas pode ter que ver com o facto de a informação relativa ao tempo e ao espaço surgir logo nos primeiros segundos do excerto. Como acontece frequentemente em contexto de sala de aula, alguns alunos encontravam-se ainda a preparar-se o que pode ter condicionado a retenção desta informação inicial.

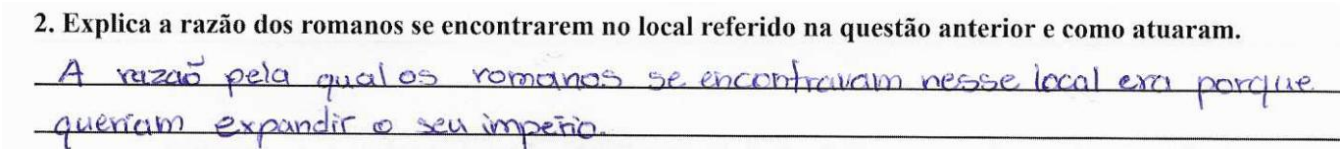
Na questão 2, os resultados são bastante diferentes. Observa-se que, na turma 10.º α, 17 alunos situaram-se no nível 2, ou seja, foram capazes de mobilizar pelo menos um dos tópicos de resposta. Apenas três alunos não fizeram referência a qualquer tópico de resposta e quatro alunos conseguiram mobilizar dois ou mais tópicos, integrando-se no nível 3. Por sua vez, na turma 10.º β, os resultados revelam maiores dificuldades. Dez alunos não fizeram referência a nenhum dos tópicos de resposta, sendo que três não responderam. Apenas nove alunos atingiram o nível 2 e somente dois alunos conseguiram elaborar respostas mais completas, situando-se no nível 3.

Estes resultados indicam que, embora os estudantes conseguissem identificar alguns aspetos relacionados com a atuação dos romanos, muitos revelaram dificuldades em construir uma resposta mais desenvolvida e articulada. Esta questão exigia não apenas a observação do excerto, mas também a mobilização de conhecimentos previa-

mente adquiridos acerca da expansão territorial de Roma, o que poderá justificar o número reduzido de respostas no nível 3. Por isso, talvez esta diferença entre as duas turmas se explique pelo facto de a questão exigir um maior grau de articulação entre conhecimentos prévios e informações retiradas do excerto do filme. Não bastava apenas descrever aquilo que viam. Era necessário compreender o significado histórico daquela ação militar e relacioná-la com o caráter expansionista do Império Romano.

Vejamos exemplos de respostas de nível 2 e nível 3. Como exemplo de nível 2, surgiu a afirmação "A razão pela qual os romanos se encontravam nesse local era porque queriam expandir o seu império" (fig. 4), na qual é possível verificar que o aluno foi capaz de referir um dos tópicos da resposta.

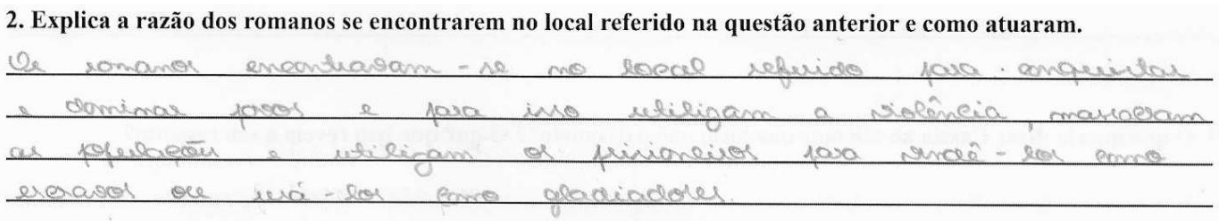
Figura 4 | Exemplo de resposta de nível 2 à questão 2


2. Explica a razão dos romanos se encontrarem no local referido na questão anterior e como atuaram.
A razão pela qual os romanos se encontravam nesse local era porque queriam expandir o seu império.

Fonte: Autoria Própria.

Por sua vez, uma resposta de nível 3 referia que "Os romanos encontravam-se no local referido para conquistar e dominar povos e para isso utilizam a violência, massacram as populações e utilizam os prisioneiros para vendê-los como escravos ou usá-los como gladiadores" (fig. 5), onde o aluno conseguiu compreender o contexto, identificar a atuação dos romanos no local e ainda articular com o que tinha sido lecionado.

Figura 5 | Exemplo de resposta de nível 3 à questão 2

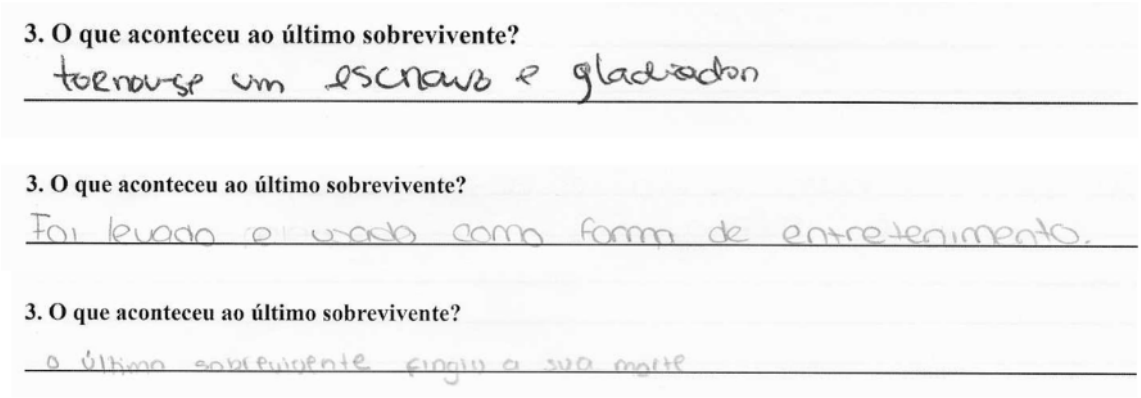

2. Explica a razão dos romanos se encontrarem no local referido na questão anterior e como atuaram.

Fonte: Autoria Própria.

Analisando agora as respostas da questão 3, cujo objetivo é descrever o que aconteceu ao último sobrevivente da tribo celta invadida pelos romanos, vê-se que na turma 10.º α, apenas três alunos se situam no nível 3, 17 alunos mencionaram apenas um dos tópicos de resposta, quatro alunos encontram-se no nível 1, e um aluno não apresentou nenhuma resposta. Já na turma 10.º β, verifica-se que a maioria dos alunos se situou no nível 2, correspondendo a 15 discentes que fizeram referência a pelo menos um dos tópicos de resposta. Por sua vez, cinco alunos integraram o nível 3, enquanto os restantes quatro se enquadram no nível 1, não fazendo referência a qualquer tópico de resposta que se pretendia.

Através da leitura das respostas a esta questão, verificou-se que a maioria que se encontra no nível 2 que menciona que "o último sobrevivente fingiu a sua morte", que "foi levado e usado como forma de entretenimento" e que se "tornou-se um escravo e gladiador" (fig. 6).

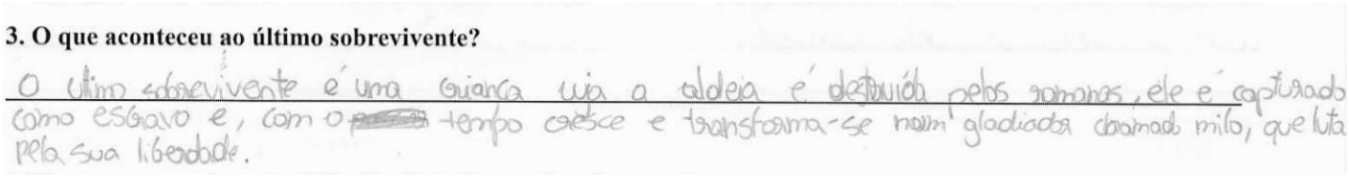
Figura 6 | Exemplos de respostas de nível 2 à questão 3



Fonte: Autoria Própria.

Uma resposta de nível 3 dada por um dos alunos foi, por exemplo: "O último sobrevivente é uma criança cuja aldeia é destruída pelos romanos, ele é capturado como escravo e, com o tempo cresce e transforma-se num gladiador chamado Milo, que luta pela sua liberdade" (fig. 7).

Figura 7 | Exemplo de resposta de nível 3 à questão 3


3. O que aconteceu ao último sobrevivente?

O último sobrevivente é uma criança cuja a aldeia é destruída pelos romanos, ele é capturado como escravo e, com o tempo cresce e transforma-se num gladiador chamado Milo, que luta pela sua liberdade.

Fonte: Autoria Própria.

No entanto, estas ideias aparecem apenas de forma dispersa em diferentes alunos. Todos os alunos que se situam neste nível, identificam apenas um dos tópicos da resposta, revelando dificuldades em articular os diferentes aspetos e em construir uma resposta completa. Mas, apesar de tudo, as respostas permitem inferir que os estudantes apreenderam que o último sobrevivente foi capturado pelos romanos e que o seu destino ficou marcado pela sua vida como escravo e gladiador.

No que diz respeito à questão 4, na turma α, sete alunos situaram-se no nível 3, visto que demonstraram uma compreensão mais completa da condição dos escravos. Por sua vez, 14 alunos enquadraram-se no nível 2, fazendo referência a pelos menos um dos tópicos de resposta, enquanto quatro alunos não fizeram qualquer referência dos elementos considerados essenciais, integrando-se, assim, no nível 1.

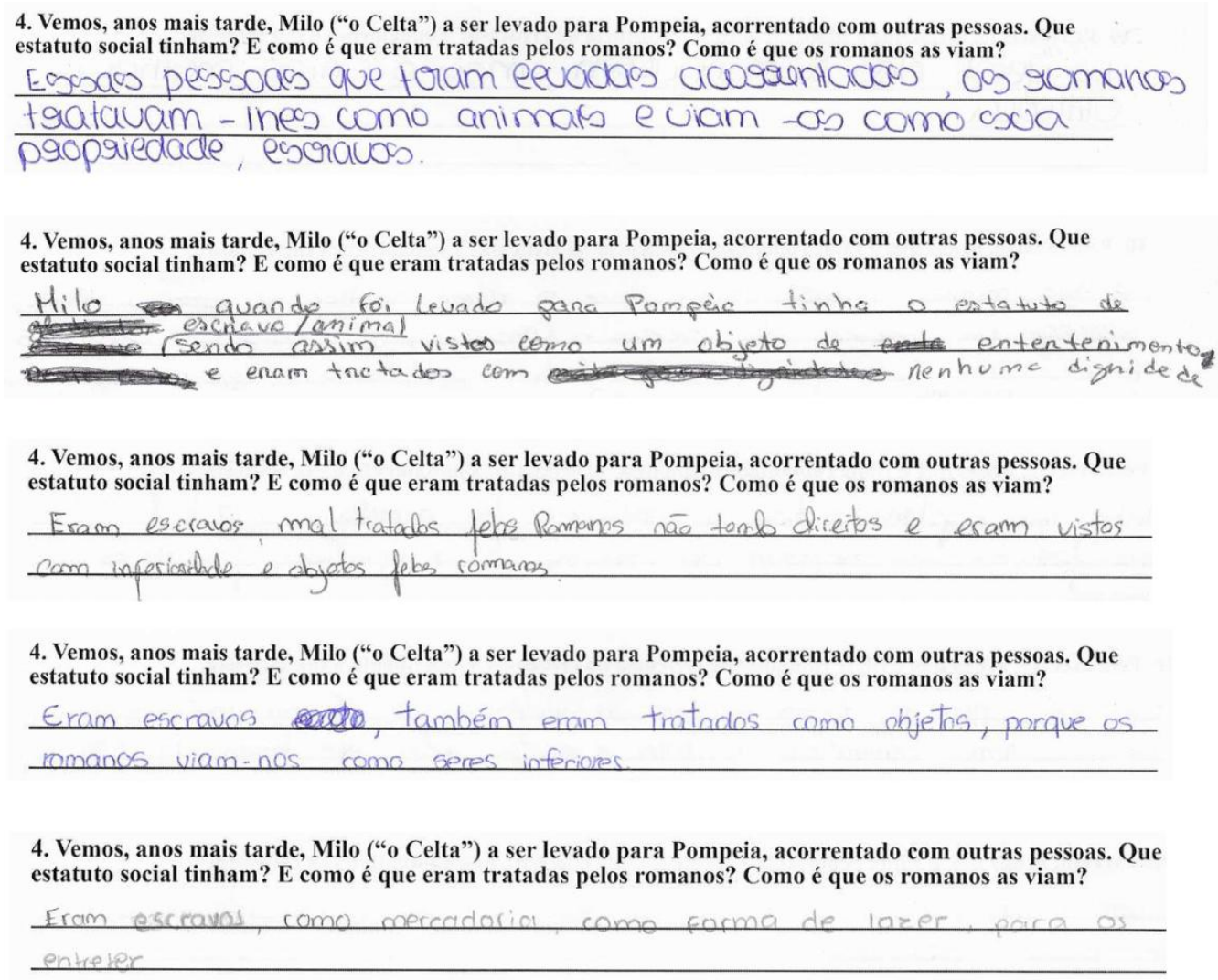
Na turma β, verificou-se uma distribuição mais equilibrada dos resultados. Dez alunos responderam de forma mais completa, situando-se no nível 3, enquanto sete alunos se enquadraram no nível 2 e outros quatro no nível 1, sendo que três alunos não responderam.

Pelas respostas dadas pelos alunos que se situam no nível 2, verifica-se que percebem que as pessoas representadas são escravos, mas não são capazes de desenvolver uma resposta consistente, articulando ideias como a cidadania romana e os direitos que lhe estavam associados.

Mas, tal como já referido, os alunos foram apresentando respostas de nível 3 como “eram escravos, maltratados pelos romanos não tendo direitos e eram vistos com

inferioridade", "eram tratados como objetos", "os romanos tratavam-[nos] como animais e viam-[nos] como a sua propriedade", "vistos como um objeto de entretenimento e eram tratados com nenhuma dignidade" (fig. 8).

Figura 8 | Exemplos de respostas de nível 3 à questão 4



Fonte: Autoria Própria.

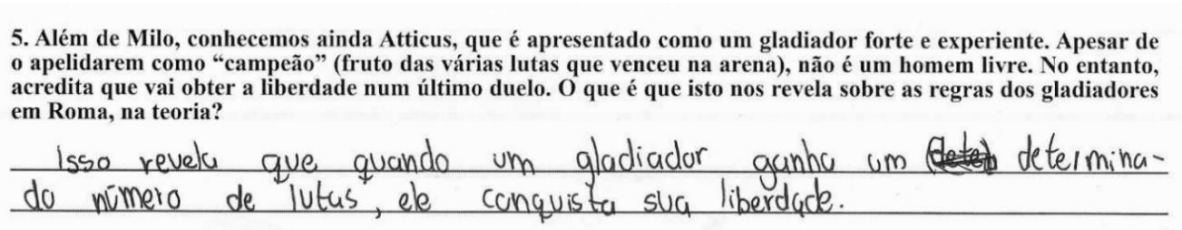
Ainda sobre esta questão 4, é importante fazer uma reflexão crítica, porque talvez os seus objetivos devessem ter sido explicitados de maneira mais concreta. A forma como foi formulada permitia respostas pouco concretas. Eventualmente, uma possível

formulação mais orientada – embora sem se tornar excessivamente literal – poderia ter conduzido os alunos à construção de respostas mais completas e articuladas, mobilizando inclusivamente conhecimentos previamente adquiridos sobre a cidadania romana e os direitos que lhe estavam associados.

No que concerne às respostas da pergunta 5, na turma α, 14 alunos conseguiram elaborar uma resposta mais completa. Por sua vez, cinco alunos situaram-se no nível 2, apresentando respostas ainda incompletas, enquanto seis alunos não fizeram referência ao tópico de resposta, integrando-se no nível 1. Estes dados refletem que a maioria da turma foi capaz de compreender de que, pelo menos em teoria, um gladiador poderia alcançar a sua liberdade depois de um certo número de combates vencidos. No entanto, o mesmo não aconteceu na turma β, na qual dez alunos alcançaram o nível 3, revelando igualmente uma compreensão adequada da ideia. Quatro alunos situaram-se no nível 2 e oito no nível 1, sendo que dois alunos não apresentaram nenhuma resposta.

Talvez o facto de esta questão não ter tido uma taxa de sucesso maior se explique pelo facto de a informação, embora relativamente explícita no excerto, surja integrada nos diálogos entre as personagens, exigindo uma maior atenção por parte dos alunos. No entanto, surgiram respostas de nível 3, como "quando um gladiador ganha um determinado número de lutas, ele conquista [a] sua liberdade" (fig. 9).

Figura 9 | Exemplo de uma resposta da questão 5


5. Além de Milo, conhecemos ainda Atticus, que é apresentado como um gladiador forte e experiente. Apesar de o apelidarem como "campeão" (fruto das várias lutas que venceu na arena), não é um homem livre. No entanto, acredita que vai obter a liberdade num último duelo. O que é que isto nos revela sobre as regras dos gladiadores em Roma, na teoria?

Isso revela que quando um gladiador ganha um ~~deter~~ determinado número de lutas, ele conquista sua liberdade.

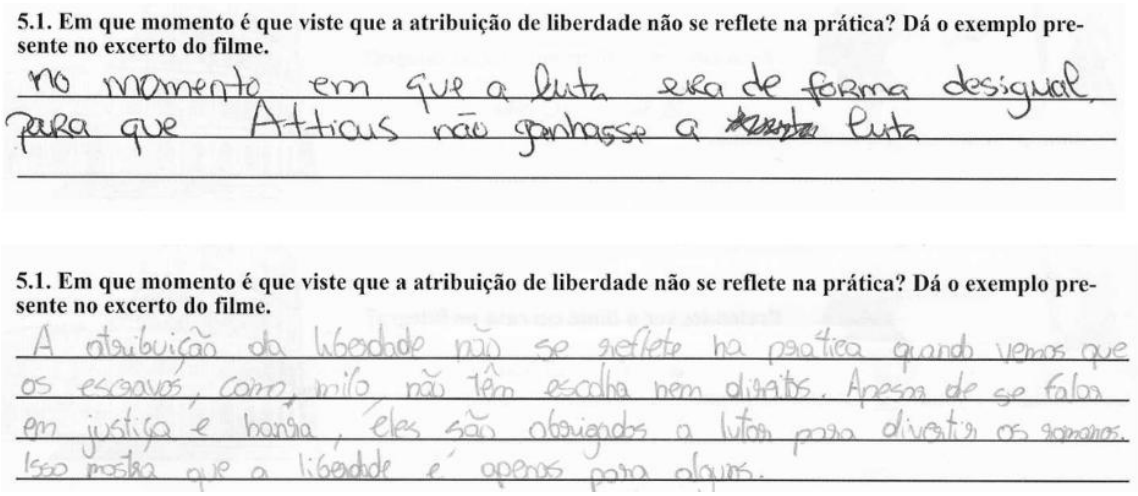
Fonte: Autoria Própria.

Quanto à resposta da questão 5.1., os resultados revelam diferenças significativas entre as duas turmas. Na turma 10.º α, 16 alunos foram capazes de responder de

forma completa à questão colocada, 6 alunos situam-se no nível 2 e apenas três alunos se encontram no nível 1. Já na turma 10.º β, os resultados apresentam-se menos favoráveis. Sete alunos não foram capazes de fazer qualquer referência aos tópicos de resposta, sendo que seis deles deixaram a pergunta em branco. Dos restantes 24 alunos que preencheram o questionário, quatro deles insere-se no nível 2 e sete no nível 3.

Para responder a esta questão, não bastava apenas recordar que Atticus esperava obter a liberdade, por exemplo, como referem estas respostas de nível 2: "No momento em que a luta era de forma desigual para que Atticus não ganhasse a luta" ou "A atribuição da liberdade não se reflete na prática quando vemos que os escravos, como Milo, não têm escolha nem direitos. Apesar de se falar em justiça e honra, eles são obrigados a lutar para divertir os romanos. Isso mostra que a liberdade é apenas para alguns." (fig. 10).

Figura 10 | Exemplos de resposta de nível 2 à questão 5.1.

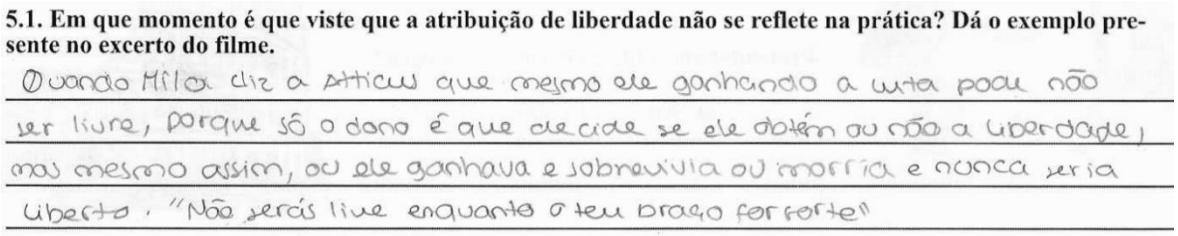


Fonte: Autoria Própria.

Era necessário compreender que o desenrolar dos acontecimentos colocava em causa essa promessa e permitia concluir que a libertação dos gladiadores dependia, em grande medida, da vontade dos seus proprietários. Vejamos alguns exemplos de respostas de nível 3 dadas pelos alunos: "Quando Milo diz a Atticus que mesmo ele ganhando a luta pode não ser livre, porque só o dono é que decide se ele obtém ou não a liberdade,

mas mesmo assim, ou ele ganhava e sobreviva ou morria e nunca seria liberto. «Não serás livre enquanto o teu braço for forte».” (fig. 11).

Figura 11 | Exemplo de resposta nível 3 à questão 5.1.


5.1. Em que momento é que viste que a atribuição de liberdade não se reflete na prática? Dá o exemplo presente no excerto do filme.

Quando Mila diz a Atticus que mesmo ele ganhando a luta pode não ser livre, porque só o dono é que decide se ele obtém ou não a liberdade, mas mesmo assim, ou ele ganhava e sobrevivia ou morria e nunca seria liberto. "Não serás livre enquanto o teu braço for forte"

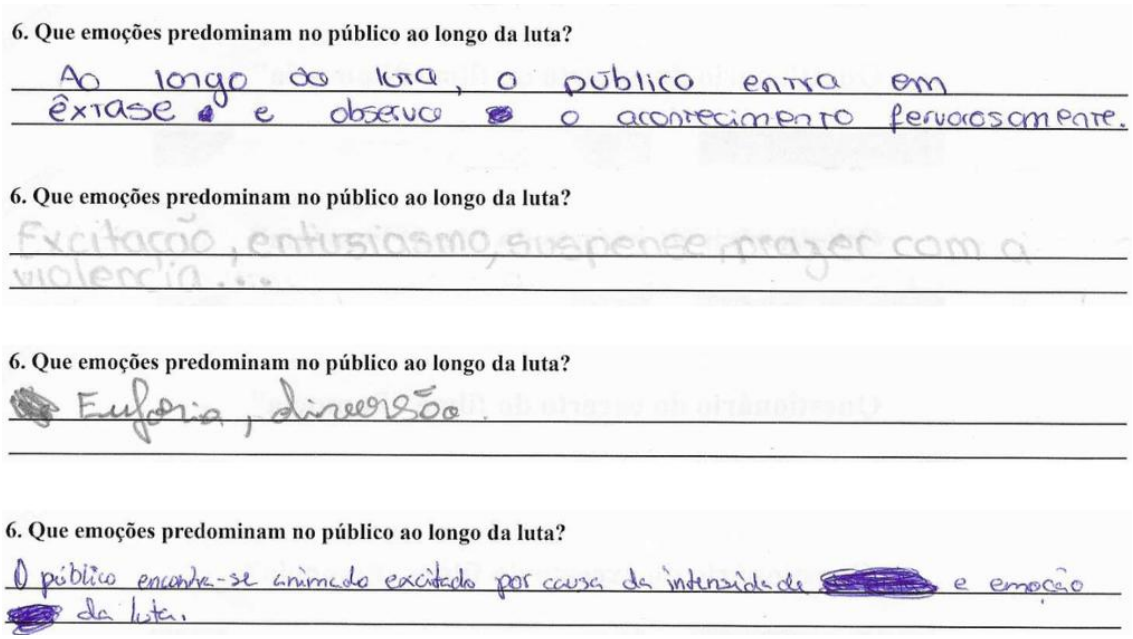
Fonte: Autoria Própria.

Aquilo que se depreende é que os alunos, quando confrontados com questões de interpretação que implicam inferências mais abstratas como a pergunta 5.1., podem levantar maiores dificuldades. Por outro lado, quando comparamos respostas cuja forma de responder depende sobretudo da observação ou da identificação de informações explícitas, os alunos conseguem responder de forma mais correta e consistente. Este fenómeno foi corroborado na investigação de Björn Nicolay et al. onde se pode verificar que uma grande proporção de alunos consegue adquirir conhecimento, mas falha na transição entre adquirir e aplicar esse conhecimento[121].

Mas vejamos o caso da pergunta 6. Através da análise das respostas, todos os alunos foram capazes de identificar as emoções predominantes no público ao longo do combate na arena, referindo respostas como “Ao longo da luta, o público entra em êxtase e observa o acontecimento fervorosamente”, “excitação, entusiasmo, suspense, prazer com a violência”, “euforia, diversão” ou “O público encontra-se animado por causa da intensidade e emoção da luta” (fig. 12). Isto acontece porque a combinação entre som, música e os efeitos sonoros proporcionam uma experiência sensorial épica que despoleta um maior impacto emocional.[122]

[121] NICOLAY, Björn *et al.* – Lost in Transition – Learning Analytics on the Transfer from Knowledge Acquisition to Knowledge Application in Complex Problem Solving. Computers in Human Behavior. 2021, p. 18.
[122] SOUAND, Kaddouri – Integration of Films in Education: Practices in Teaching Literature. Journal for Educators, Teachers and Trainer. 2024, p. 280.

Figura 12 | Exemplos de resposta à questão 6



Fonte: Autoria Própria.

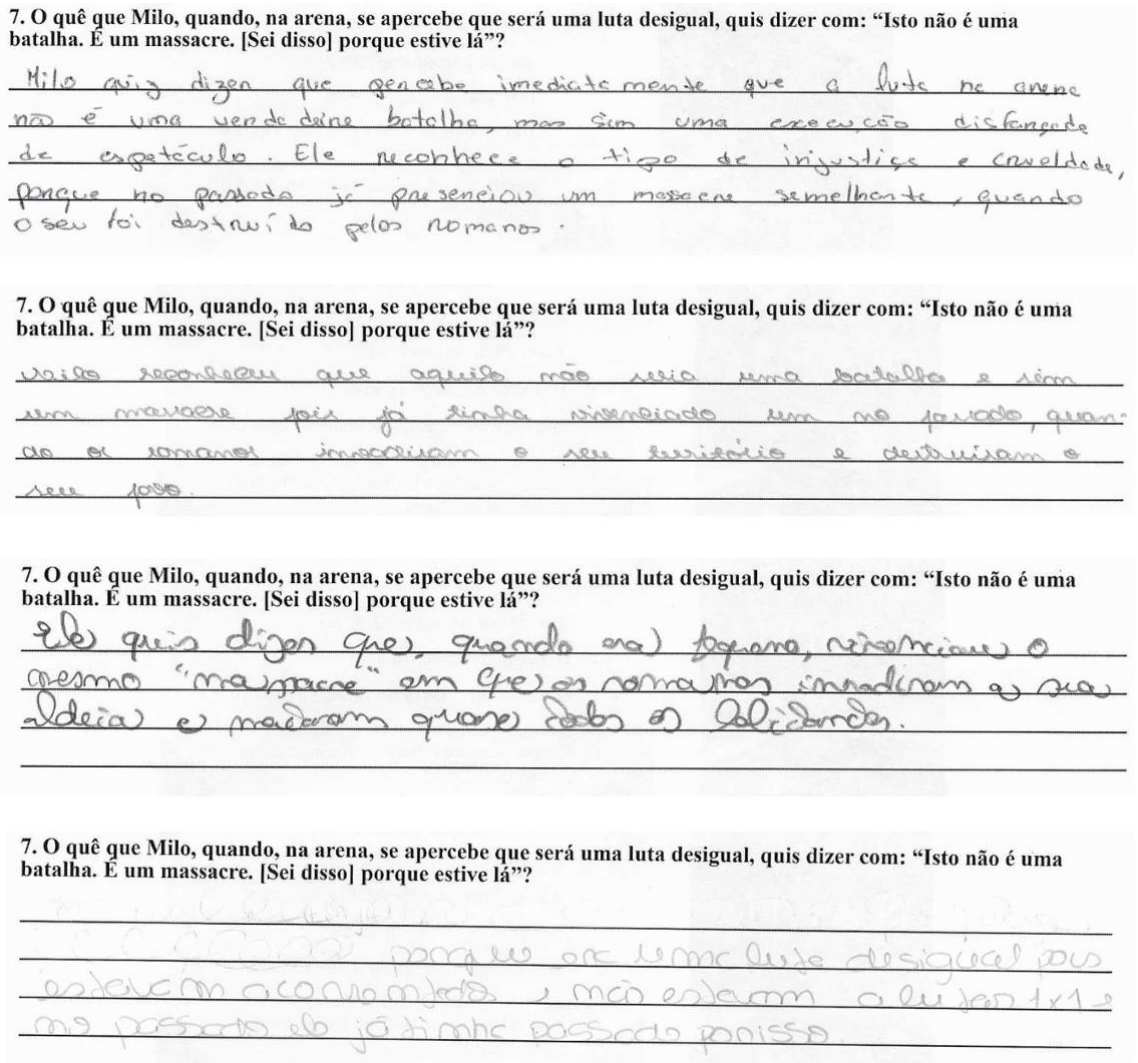
Na questão 7, os resultados voltam a revelar dificuldades, quando comparados com os obtidos na questão anterior. Na turma 10.º α, 12 alunos situaram-se no nível 3, enquanto cinco se enquadraram no nível 2, e oito no nível 1. Na turma 10.º β, os resultados são mais positivos: 14 alunos responderam de forma completa e assertiva, quatro alunos situaram-se no nível 2, três alunos no nível 1, sendo que dois alunos não apresentaram qualquer resposta.

Embora as perguntas 6 e 7 exigissem interpretação, a questão 6 assentava sobretudo na identificação de emoções e comportamentos visivelmente explícitos nas imagens. Já a questão 7 exigia que os estudantes fossem capazes de estabelecer um paralelismo entre o massacre vivido por Milo na infância e o combate desigual na arena, inferindo um significado que não se encontrava diretamente expresso no excerto.

Mas, apesar de tudo, foram várias as respostas que atingiram esse objetivo, como "Milo qui[s] dizer que percebe imediatamente que a luta na arena não é uma verdadeira batalha, mas sim uma execução disfarçada de espetáculo. Ele reconhece o tipo

de injustiça e crueldade, porque no passado já presenciou um massacre semelhante, quando o seu foi destruído pelos romanos", "Milo reconheceu que aquilo não seria uma batalha e sim um massacre pois já tinha vivenciado um no passado, quando os romanos invadiram o seu território e destruíram o seu povo", "quis dizer que quando era pequeno vivenciou o mesmo massacre em que os romanos invadiram a sua aldeia e mataram quase todos os habitantes" ou "porque era uma luta desigual pois estavam acorrentados e não estavam a lutar 1 x 1 e no passado ele já tinha passado por isso" (fig. 13).

Figura 13 | Exemplos de resposta à questão 7



Fonte: Autoria Própria.

Analisando as respostas à pergunta 8, os resultados obtidos apresentam-se particularmente positivos em ambas as turmas. Na turma 10.º α, 18 dos 25 alunos situaram-se no nível 3, enquanto apenas dois se encontram no nível 1. Já na turma 10.º β, os resultados são ainda mais expressivos, com 20 dos 23 alunos a situarem-se no nível 3, apresentando apenas dois alunos no nível 1, e um aluno no nível 2.

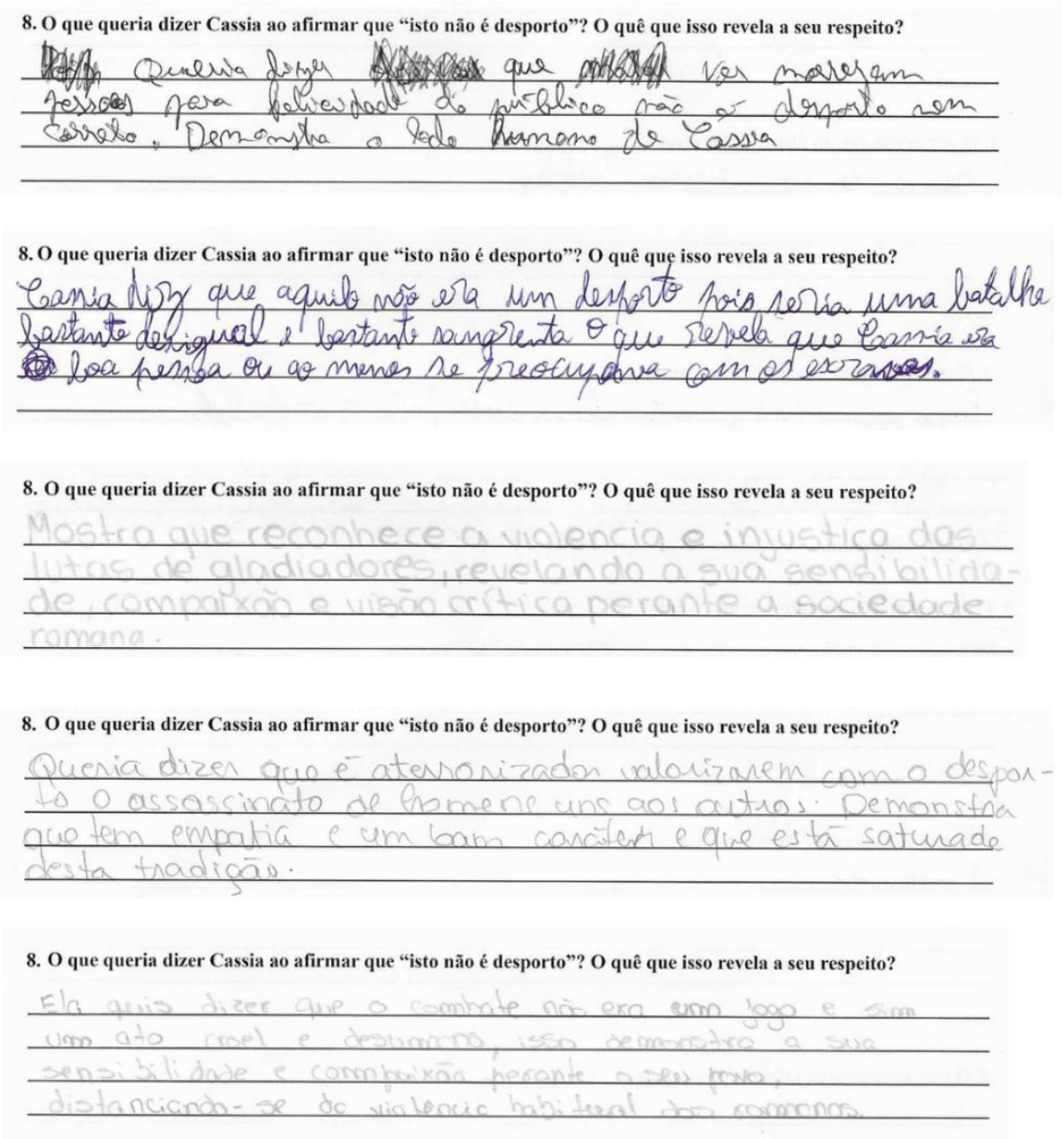
Algumas respostas dos alunos que se situaram no nível 3 referem ideias como "Queria dizer que ver morrer várias pessoas para felicidade do público não é desporto nem correto. Demonstra o lado humano de Cassia", "diz que aquilo não é desporto pois era uma batalha bastante desigual e bastante sangrenta o que revela que Cassia era boa pessoa ou ao menos se preocupava com os escravos". Outros alunos salientaram que a afirmação proferida por Cassia "mostra que reconhece a violência e injustiça das lutas de gladiadores, revelando a sua sensibilidade, compaixão e visão crítica perante a sociedade romana" ou "Demonstra que tem empatia e um bom carácter e que está saturada desta tradição." ou "Ela queria dizer que o combate não era um jogo e sim um ato cruel e desumano, isso demonstra a sua sensibilidade e compaixão distanciando-se da violência habitual dos romanos".

Estas últimas citações são particularmente interessantes, porque os discentes conseguiram compreender que a personagem não se sente apenas chocada com o espetáculo, mas que rejeita um costume socialmente aceite pela sociedade romana (fig. 14). Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de que:

> as imagens em movimento permitem ainda ao aluno ter uma melhor perceção dos assuntos abordados em aula, facilitando uma melhor perceção dos acontecimentos, criando no aluno uma imagem com a qual melhor se identifica ou através da qual melhor consegue compreender uma determinada ideia ou acontecimento[123].

[123] PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia. 2021, p. 3.

Figura 14 | Exemplos de respostas de nível 3 à questão 8



Fonte: Autoria Própria.

Curiosamente, os resultados desta questão parecem demonstrar que os alunos conseguem mobilizar com maior facilidade competências de interpretação quando estas se encontram associadas a situações emocionalmente marcantes e a dilemas de na-

tureza humana e moral. Também Marcus e Stoddard "sustentaram a ideia de que a utilização de histórias emocionais que relacionam os alunos com sentimentos e experiências dramáticas parecem, ao mesmo tempo, interessantes e provocatórias"[124].

Além disso, um fator que não se deve descurar é o facto de os discentes se relacionarem emocionalmente com as personagens, levando-os "a entender com maior profundidade o objeto de estudo"[125]. Esta perspetiva é também defendida por O'Connor, como já anteriormente visto, que refere que os alunos ficam atentos a elementos psicológicos emocionais da experiência cinematográfica.

Um outro facto prende-se com a violência das imagens e o sofrimento humanos que parecem resultar na capacidade de "dar vida às personagens". Através da análise desta questão é possível perceber que o uso do cinema não facilita apenas a aquisição de conhecimentos, mas desenvolve outras dimensões como a empatia e o espírito crítico[126], sobretudo quando confronta os alunos com problemas humanos e éticos. Por isso, é pertinente que o filme contemple a dimensão emocional, porque desperta no aluno diversas emoções, potenciando o seu envolvimento.[127]

No final deste questionário, os alunos tinham ainda duas perguntas de resposta rápida: a primeira que questionava se o excerto do filme os tinha incentivado a procurar mais sobre a temática; a segunda com o objetivo de compreender quantos alunos tinham a intenção de ver o filme integralmente.

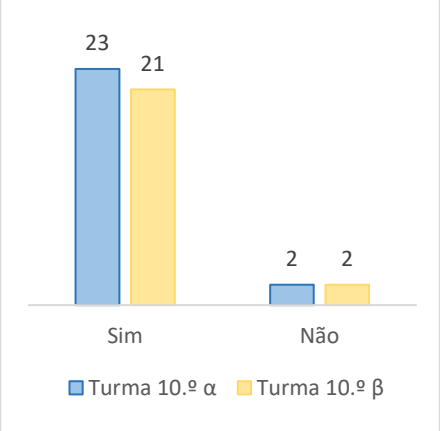
Segundo os dados obtidos, 23 dos 25 alunos da turma α sentiu-se incentivado a procurar mais sobre o tema depois da visualização do excerto cinematográfico aplicado em sala de aula. Os resultados da turma β seguem a mesma tendência, havendo um total 21 respostas afirmativas em 23 alunos.

No que diz respeito à segunda questão, 17 alunos da turma 10.º α tinha o objetivo de ver o filme na íntegra, já na turma β 21 alunos mostravam essa intenção. No

[124] Marcus *et al.* cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 56
[125] *Ibidem*, idem.
[126] SOUAND, Kaddouri – Integration of Films in Education: Practices in Teaching Literature. Journal for Educators, Teachers and Trainer. 2024, p. 280.
[127] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 56.

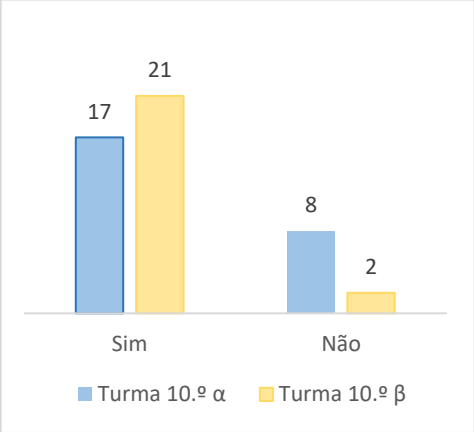
entanto, um aluno da turma 10.º β, apesar de ter assinalado que não pretendia ver o filme na íntegra em casa, confessou que ia ver o resumo para ver como acabava.

Gráfico 15 | O excerto incentivou-te a procurares mais sobre o tema?



Fonte: Autoria Própria.

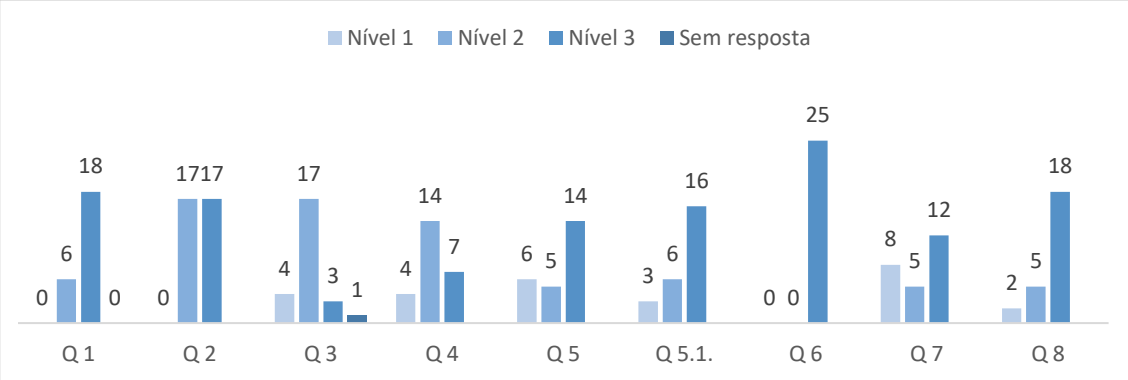
Gráfico 16 | Pretendes ver o filme na íntegra?



Fonte: Autoria Própria.

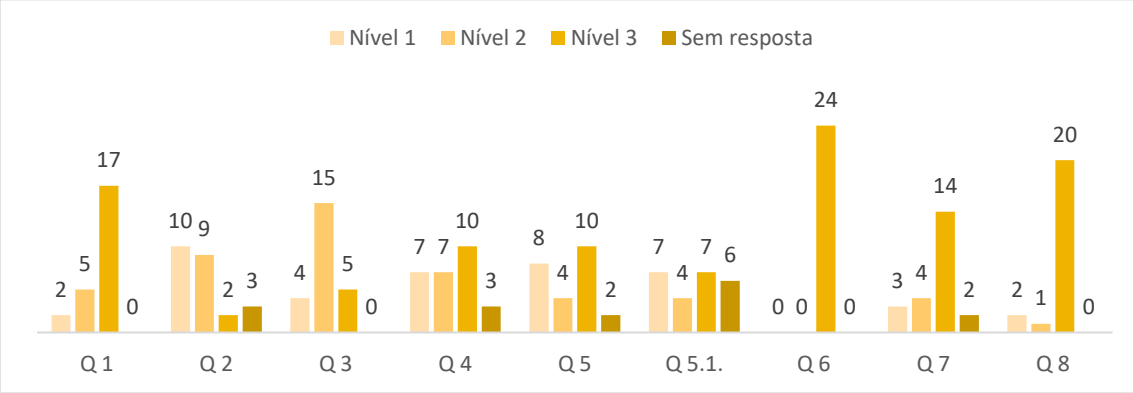
Olhando, novamente e de forma geral, para os gráficos 17 e 18 que agregam os dados obtidos, há várias ideias que podem ajudar a interpretar os resultados.

Gráfico 17 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º α



Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 18 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

Em primeiro lugar, é primordial ter em conta que esta foi a primeira atividade formal onde se aplicou cinema. Para muitos alunos – e atendendo aos resultados que nos foram facultados no questionário inicial –, tratou-se do primeiro momento em que um filme fora aplicado pedagogicamente em sala de aula.

Em segundo lugar, deve-se ter em consideração a diferença no tempo disponível que os alunos tiveram para concluir o questionário. A turma 10.º α teve muito mais tempo para concluir e refletir sobre as suas respostas, enquanto a turma β se encontrava já mais focada no intervalo e na saída da sala de aula, o que pode ter condicionado o cuidado empregue nas suas respostas.

Em terceiro lugar, o questionário foi preenchido durante o visionamento do excerto, ou seja, isto pressupunha que os alunos observassem, ouvissem diálogos, escrevessem, ao mesmo tempo, que refletiam. Isto poderá ter levado a que alguns perdessem informações importantes ou nem tivessem tempo para maturar as suas ideias.

Finalmente, algumas perguntas exigiam que os alunos mobilizassem conhecimentos prévios – não bastava apenas observar e refletir sobre o que viram, mas articular com ideias já lecionadas em aulas anteriores, por exemplo, sobre a cidadania romana – ; outras poderiam ter outra formulação, direcionando melhor os alunos para respostas mais objetivas. Ainda assim, esta atividade evidencia que o cinema pode assumir um

papel que ultrapassa a mera compreensão de um conteúdo específico. Como refere Sara Dias-Trindade e José António Moreira,

> A riqueza do uso do cinema em contexto educativo é que este não precisa servir apenas para compreensão de um dado assunto curricular pois, se os estudantes estiverem familiarizados com a linguagem do cinema, podem ler, estudar, interpretar o filme, analisar a sua produção, as suas características principais e levar o filme a situações didáticas relacionadas com outros conhecimentos.[128]

Conseguimos também concluir que nem todas as questões de interpretação apresentam o mesmo grau de dificuldade. As interpretações de natureza mais abstrata parecem suscitar maiores dificuldades, ao passo que as perguntas de interpretação associadas a emoções, problemas humanos e morais e experiências de forma explícita parecem ser mais facilmente apreendidas pelos alunos. Esta perspetiva está em consonância com o que fora referido por Cardoso que aludia que "os estudos realizados sobre a aplicação didática dos filmes em sala de aula, revelam que a empatia pode servir como uma plataforma para conseguir o interesse dos(as) alunos(as)"[129].

Embora haja uma grande quantidade de discentes que não atingiu o nível 3 nas suas respostas, é importante reforçar que estes resultados devem ser vistos como um ponto de partida de um longo processo para a evolução das aprendizagens e das competências feitas pelos alunos durante a presente intervenção. Mas vejamos a análise dos resultados do questionário do filme *O Nome da Rosa*.

[128] DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António – Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência. Educar em Revista. 2020, p. 5.
[129] CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. 2020, p. 27.

4.4. O questionário do filme *O Nome da Rosa* (1986)

À imagem da análise do questionário de exploração do excerto do filme *Pompeia,* a análise às respostas ao questionário do filme *O Nome da Rosa*[130]*,* visionado na íntegra, tem igualmente por base as respostas elaboradas individualmente pelos alunos.

Todavia, esta análise apresenta uma pequena particularidade. O filme foi visualizado ao longo de várias aulas e alguns alunos faltaram, principalmente da turma α. Por isso, para análise destes resultados apenas serão analisadas as respostas ao questionário dos alunos que acompanharam o visionamento integral desta obra cinematográfica. Assim, na turma 10.º α foram analisadas as respostas de 19 dos 28 alunos, enquanto no 10.º β existem 25 respostas ao questionário dos 27 alunos que compõem a turma.

Tal como no questionário anterior, o seu preenchimento foi realizado ao mesmo tempo em que os alunos visualizavam o filme, mas era-lhes dada a possibilidade de dar tempo para que quisessem terminar de preenchê-lo sem qualquer pressão.

À semelhança do excerto do filme *Pompeia*, o objetivo do filme *O Nome da Rosa* visava desenvolver o conhecimento histórico. No entanto, os alunos não partiram para o seu visionamento como uma "folha em branco". Ao longo das diferentes aulas dedicada à Idade Média, os alunos foram sempre ouvindo que a igreja detinha o controlo do saber, que controlava a educação e que, de algum modo, exercia uma profunda influência sobre a mentalidade da época, influenciando a forma como os homens e as mulheres interpretavam o mundo, a salvação, o pecado e até fenómenos naturais.

Além disso, nos minutos que antecederam a exibição do filme, deram-se algumas ideias essenciais aos alunos, nomeadamente sobre as ordens religiosas – e, em particular, as ordens mendicantes, bem como as diferenças entre franciscanos e dominicanos (falou-se, inclusivamente, de Bernardo Gui, figura histórica que assume um papel central na obra cinematográfica, mas cuja ordem religiosa à qual pertence no filme é difícil de identificar) –, a pobreza urbana e as desigualdades sociais, bem como o papel das ordens mendicantes e das confrarias.

[130] No anexo 9, encontram-se respostas modelo para este questionário.

Mas este filme é de uma riqueza tal que permite explorar outras ideias importantes, constituindo uma oportunidade para abordar questões como o papel dos mosteiros, a preservação e controlo do conhecimento, o valor atribuído aos livros na sociedade medieval – e a sua raridade – a relação entre saber, poder e autoridade religiosa, e ainda o funcionamento e os métodos da inquisição[131].

Mais uma vez, tal como se procedeu para a análise do questionário do excerto de *Pompeia* e com o intuito de tornar a sua análise mais objetiva, elaboraram-se critérios de correção[132], permitindo identificar se os discentes respondiam às questões de forma correta. Além disso, de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos resultados, apresentar-se-ão dois gráficos, um para cada turma, que sintetizam a distribuição das respostas pelos níveis de desempenho em cada questão do questionário.

Passemos, então, a analisar as respostas ao questionário, começando pela questão 1, na qual se pretendia que os alunos identificassem o tempo e o espaço no filme visualizado. Analisadas as respostas verificou-se que todos os discentes, de ambas as turmas, que visualizaram e preencheram o questionário responderam corretamente.

No que concerne à questão 2, os resultados sugerem que o filme levou os alunos visualizar e compreender a organização e as múltiplas funções de um mosteiro. Na turma 10.º α, 17 dos 19 alunos que preencheram o questionário atingiram o nível 3, sendo que os restantes dois se encontram no nível 2.

Já na turma 10.º β, 18 dos 25 alunos situam-se no nível 3, e sete no nível 2. Importa salientar que nenhum aluno se posicionou no nível 1, o que mostra que todos conseguiram identificar e caracterizar pelo menos um dos espaços representados no filme.

Na questão 3, em ambas as turmas nenhum aluno se situou no nível 1, o que, mais uma vez, demonstra que todos conseguiram identificar pelo menos uma das ordens religiosas presentes no filme, consolidando o que tinham aprendido minutos antes

[131] Apesar da Inquisição não ser um ponto da matéria desta unidade temática, permitia aos alunos ficarem já familiarizados, com o que era, que funções tinha e que métodos utilizava.
[132] Veja-se anexo 10.

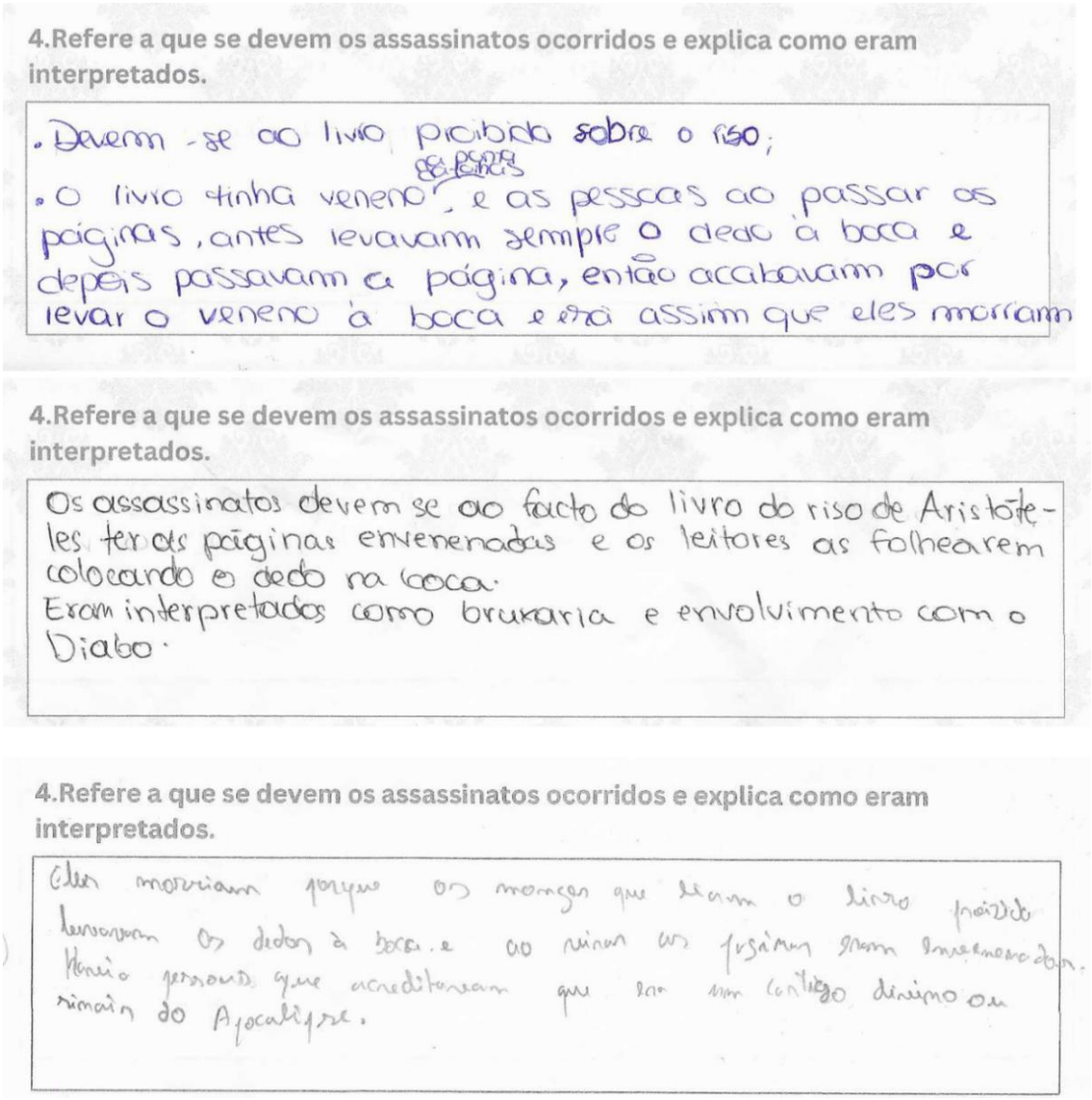
da sua visualização integral. Mas analisemos os dados obtidos de cada turma de forma mais concreta. Na turma α, os 19 alunos encontram-se no nível 2. Na turma β, por sua vez, cinco alunos situam-se no nível 3, enquanto vinte estão no nível 2.

Observando as respostas dos alunos, a grande dificuldade para atingir o nível 3 residiu na não identificação da Ordem dos Dominicanos, na figura de Bernardo Gui. Embora se tenha feito menção a esta figura no início da aula, é possível que os alunos a tenham apenas associado ao seu papel enquanto inquisidor, não mobilizando esse conhecimento para identificar a ordem religiosa à qual pertencia. Além disso, esta dificuldade poderá igualmente ser explicada pelo facto de o filme não explicitar, em nenhum momento, a pertença desta figura à Ordem Dominicana.

Sobre a pergunta 4, na turma 10.º α, 15 dos 19 alunos atingiram o nível 3, três alunos estavam no nível 2 e um no nível 1. Já na turma 10.º β, 15 alunos encontravam-se no nível 3, oito alunos situavam-se no nível 2, um aluno no nível 1, e um aluno não apresentou qualquer resposta.

Estes resultados apresentam um desempenho positivo em ambas as turmas, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu chegar ao nível máximo de desempenho, referindo que os assassinatos ocorridos no filme "Devem-se ao livro proibido sobre o riso; o livro tinha veneno na ponta das folhas e as pessoas ao passar as páginas, antes levavam sempre o dedo à boca e depois passavam a página, então acabavam por levar o veneno à boca e era assim que eles morriam" ou "os assassinatos devem-se ao facto [de o] livro do riso de Aristóteles ter as páginas envenenadas e os leitores as folhearem colocando o dedo na boca. Eram interpretados como bruxaria e envolvimento com o Diabo." ou "eles morriam porque os monges que liam o livro proibido levavam os dedos à boca e ao virar as páginas eram envenenadas. Havia pessoas que acreditavam que era um castigo divino ou sinais do Apocalipse." (fig. 15).

Figura 15 | Exemplos de respostas à questão 4



Fonte: Autoria Própria.

Quanto à questão 5.1., na turma α, apenas nove alunos foram capazes de responder de forma completa à questão colocada, sendo que os restantes dez discentes situavam-se no nível 2. Na turma 10.º β, por seu turno, 17 alunos encontravam-se no nível 3, sete no nível 2, sendo que apenas um aluno não apresentou qualquer resposta.

A análise das respostas permite verificar que os alunos que não atingiram o nível 3, se limitaram a fazer referência aos franciscanos e aos representantes do Papa, esquecendo-se dos monges beneditinos que pertenciam à abadia na qual decorria a reunião. Esta situação poderá ser explicada porque, no filme, o abade e os monges beneditinos que o acompanham não participam ativamente no debate teológico como representantes de uma posição doutrinal específica – ao contrário dos membros da ordem franciscana e os delegados papais.

Apesar de tudo, em alguns casos, surgiram respostas que mencionavam a presença de "um abade" de forma muito genérica, o que, apesar de não estar errado, considerou-se uma resposta incompleta, uma vez que era necessário especificar que se tratava do abade do mosteiro beneditino onde se desenrolava a ação, até porque este abade estava acompanhado por dois monges da mesma abadia.

Por outro lado, houve alunos que mostraram não perceber que num mosteiro só existe um abade, fazendo referência de que na reunião estavam presentes "vários abades". Isto poder-se-á explicar pelo facto de alguns discentes não conseguirem distinguir claramente diferentes figuras da hierarquia eclesiástica – abade, bispo, cardeal, monge, etc. –, não reconhecendo que o abade, embora seja um monge, desempenha uma função de autoridade na comunidade monástica, como se o abade fosse um monge entre os restantes monges de um mosteiro. Além disso, esta dificuldade torna-se mais evidente num contexto em que cada vez menos alunos frequentam a catequese ou não contactam regularmente com a organização e a terminologia da Igreja.

Acresce ainda que a diferença entre clero regular e clero secular, bem como entre alto e baixo clero (nomeadamente entre abades/abadessas e monges/freiras) foram abordadas, de forma muito breve, apenas para contextualizar a hierarquia da igreja, na aula sobre a "Unidade da Crença" em dezembro de 2025, e não voltaram a ser retomadas posteriormente. Agora, em março de 2026, era necessário que os alunos mobilizassem ou, pelo menos, recuperassem, esses conhecimentos. Mas isso não aconteceu.

Uma vez que estas ideias tinham sido abordadas de forma breve e vários meses antes, compreende-se que os alunos já não as recordassem.

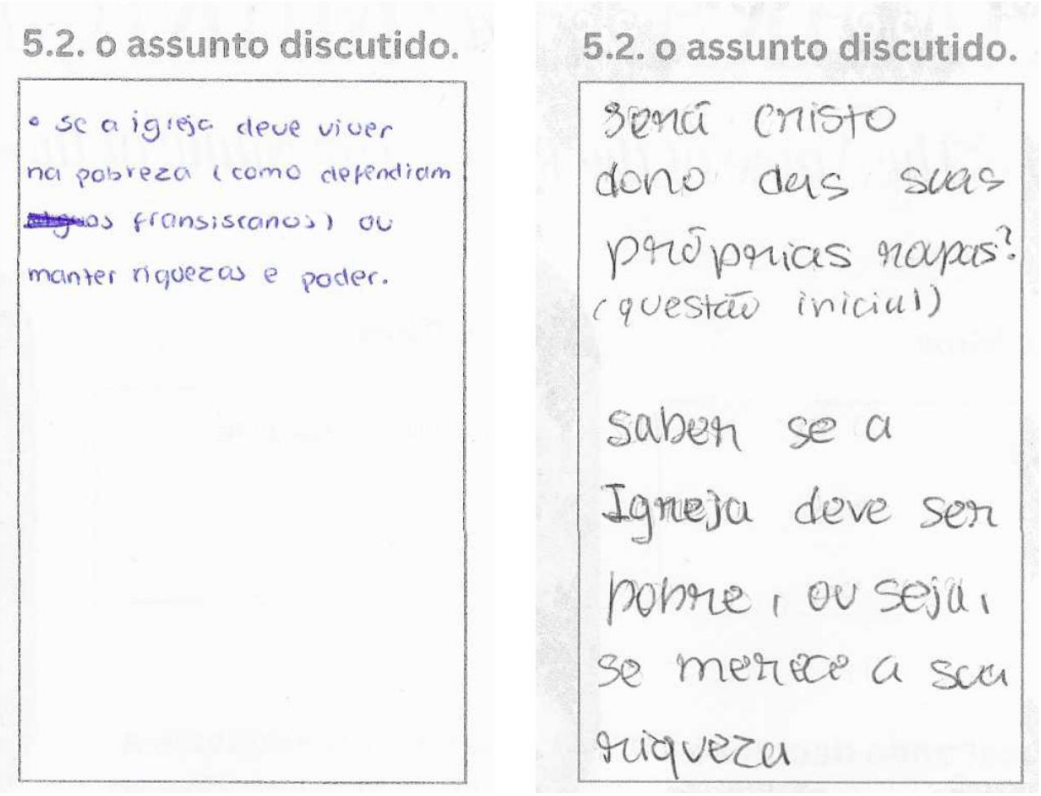
Mas voltemos à análise das respostas dos alunos no presente questionário. No que diz respeito à questão 5.2., na turma α, 13 alunos posicionaram-se no nível 3, três no nível 2 e três no nível 1. Na turma 10.º β, 18 alunos atingiram o nível 3, cinco o nível 2 e apenas um o nível 1, registando-se ainda uma resposta em branco.

Os resultados obtidos permitem verificar que os alunos que se situaram no nível 2 fizeram referência apenas a um dos tópicos de resposta, centrando-se mais no argumento utilizado pelos franciscanos relativo à questão se Cristo possuía ou não bens materiais. Embora estas respostas revelem que os estudantes apreenderam o fundamento teológico central do debate, a verdade é que não conseguiram estabelecer ligação explícita entre este argumento e a problemática mais ampla centrada na questão se a Igreja devia ou não possuir riqueza.

Na turma 10.º α, os discentes que se encontravam no nível 1 não conseguiram identificar o assunto discutido na reunião e houve casos em que apenas escreveram na sua resposta que o assunto discutido era "a vida de Cristo", resposta que só por si não é concreta o suficiente. No caso da turma β, verificou-se ainda uma resposta em que o aluno confundiu esta reunião com o julgamento conduzido pela inquisição.

As respostas analisadas permitem, apesar de tudo, verificar que a maioria dos alunos conseguiu identificar o assunto central da reunião, compreendendo que o debate incidia sobre a questão da pobreza da Igreja e a sua legitimidade de esta viver ou não em riqueza. Várias foram as respostas que sintetizavam o assunto discutido nesta reunião, nomeadamente "Se a Igreja deve viver na pobreza (como defendem os franciscanos) ou manter riquezas e poder". Muitos acrescentaram ainda à sua resposta uma das questões proferidas pelos franciscanos durante a discussão "Será Cristo dono das suas próprias roupas?" (fig. 16).

Figura 16 | Exemplos de respostas à questão 5.2.



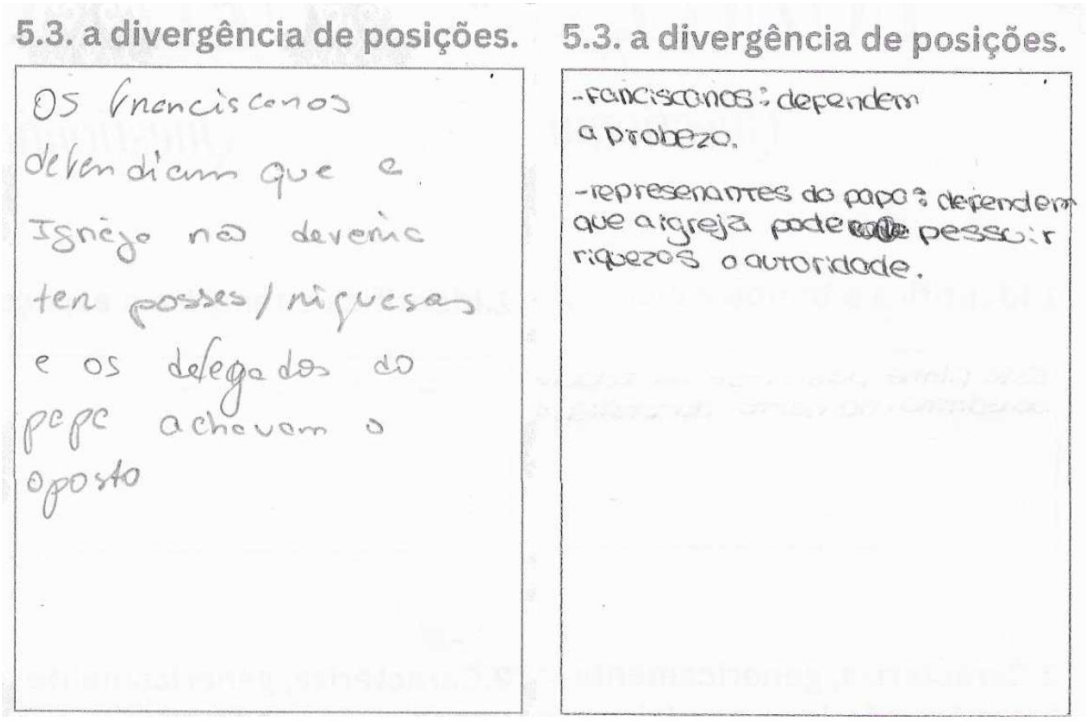
Fonte: Autoria Própria.

Relativamente à questão 5.3., na turma α, 12 alunos conseguiram diferenciar de forma clara a divergência de posições em confronto. No entanto, seis alunos encontram-se no nível 2, porque apesar de conseguirem distinguir duas posições em confronto e de identificar o que dizia cada um deles, confundiram os representantes do papa com os monges beneditinos do mosteiro. Registou-se, contudo, uma resposta em branco.

Na turma 10.º β, 13 alunos enquadraram-se no nível 3, quatro alunos no nível 2, e cinco alunos no nível 1. Registaram-se ainda três respostas em branco, sendo que uma delas corresponde ao mesmo aluno que não respondeu às questões 4, 5.1. e 5.2.

Em ambas as turmas, entre os vários resultados, foram consideradas de nível 3 respostas como: "Os franciscanos defendiam que a Igreja não deveria ter posses/riquezas e os delegados do Papa achavam o oposto." ou "Franciscanos: defendem a pobreza; representantes do papa: defendem que a Igreja pode possuir riquezas e autoridade." (fig. 17).

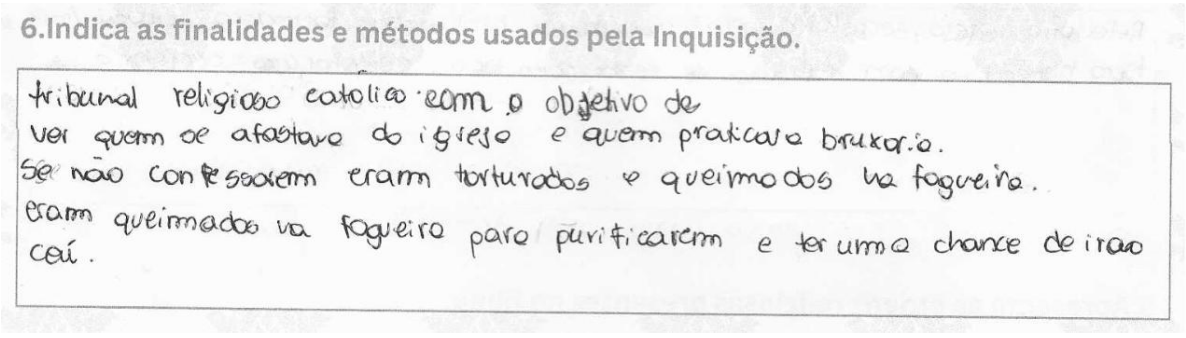
Figura 17 | Exemplos de respostas à questão 5.3.



Fonte: Autoria Própria.

Passemos agora à última questão do questionário. No que diz respeito à questão 6, os resultados mostram diferenças significativas entre as duas turmas. Na turma 10.º α, apenas um discente conseguiu atingir o nível 3, referindo que se tratava de um "Tribunal religioso católico com o objetivo de ver quem se afastava da igreja e quem praticava bruxaria. Se não confessassem eram torturados e queimados na fogueira. Eram queimados na fogueira para purificarem e ter uma chance de ir [para o] céu" (fig. 18).

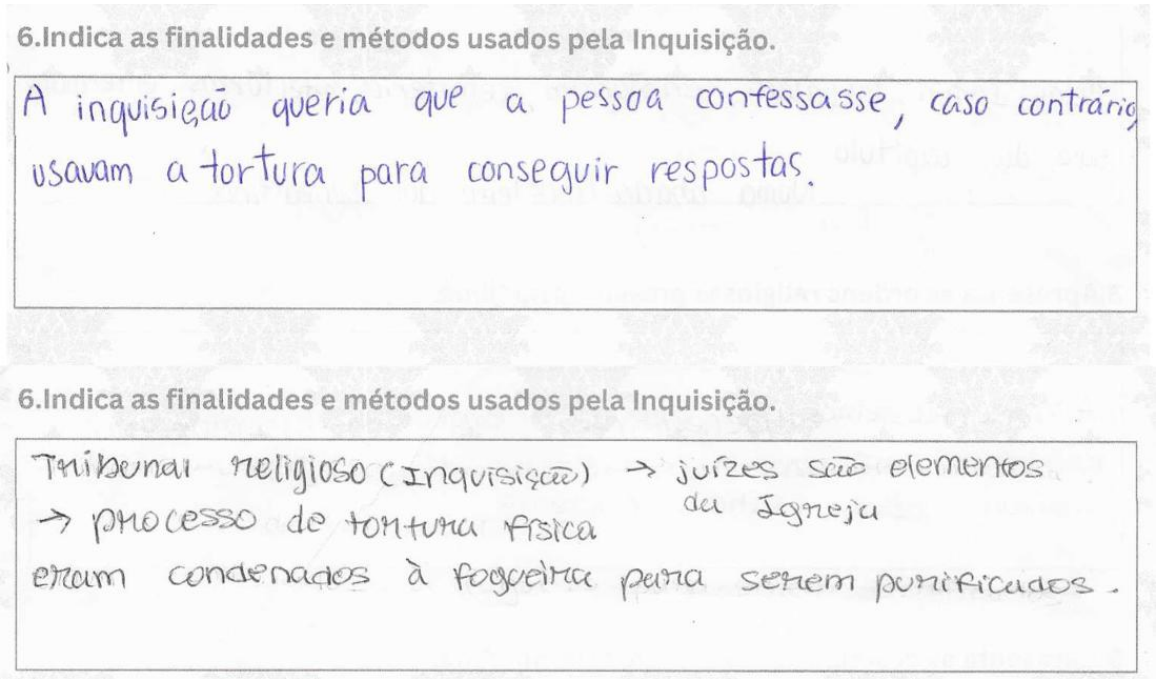
Figura 18 | Resposta de nível 3 do aluno da turma 10.º α



Fonte: Autoria Própria.

Ainda nesta turma, houve um aluno que não apresentou qualquer resposta e os restantes 17 alunos que responderam à questão limitaram-se a fazer referência apenas aos métodos utilizados pela Inquisição, referindo que esta "queria que a pessoa confessasse, caso contrário, usavam a tortura para conseguir respostas" e que os culpados "eram condenados à fogueira para serem purificados" (fig. 19).

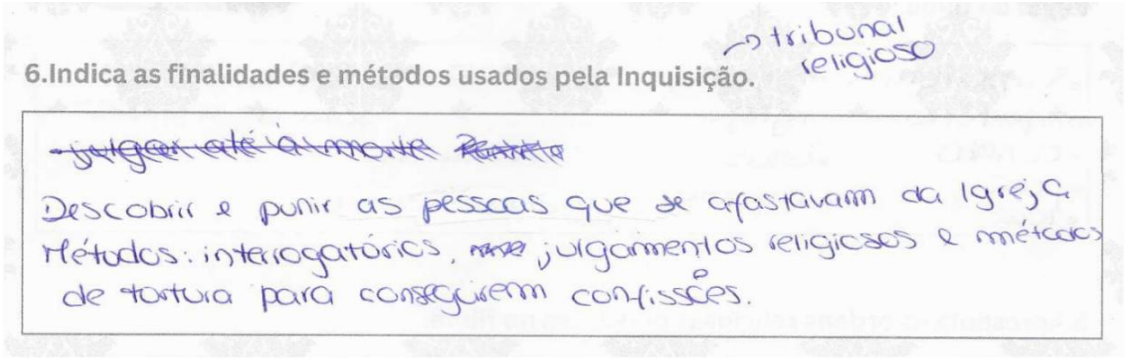
Figura 19 | Exemplos de respostas de nível 2 da turma 10.º α



Fonte: Autoria Própria.

Já na turma 10.º β, 12 discentes atingiram o nível 3 – conseguindo apresentar não apenas os métodos, mas também as finalidades da inquisição, referindo, por exemplo, que a inquisição tinha como finalidade "descobrir e punir as pessoas que se afastavam da Igreja; métodos: interrogatórios, julgamentos religiosos e métodos de tortura para conseguirem confissões" (fig. 20). Entre os restantes alunos da turma 12 situaram-se no nível 2, registando-se apenas uma resposta em branco, correspondente ao mesmo aluno que não respondeu às questões anteriores.

Figura 20 | | Exemplo de resposta nível 3 da turma 10.º β

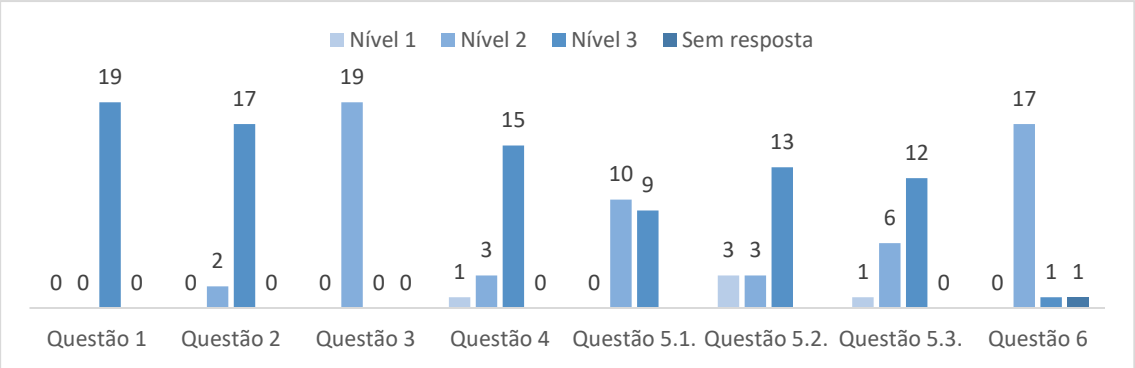


Fonte: Autoria Própria.

O facto de a maioria dos alunos não conseguir indicar quais eram as finalidades da inquisição prender-se-á ao facto de que este tema ainda não tinha sido objeto de estudo no presente ano letivo[133]. No entanto, uma vez que os métodos de atuação da inquisição eram visíveis, os alunos conseguiram identificá-los corretamente.

Olhemos uma vez mais para os gráficos 19 e 20, que sintetizam o número de respostas nos diferentes níveis de desempenho nas turmas α e β, respetivamente.

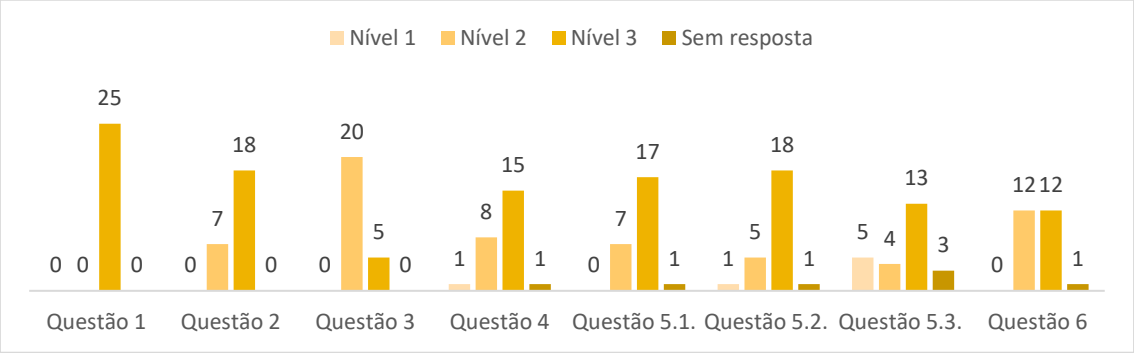
Gráfico 19 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º α



Fonte: Autoria Própria.

[133] No entanto, a aplicação deste filme revelou-se particularmente útil, quando, já no final do ano letivo, se lecionou o tema da Inquisição, uma vez que os alunos já tinham referências sobre o que era. Além disso, a sua utilização torna-se ainda mais importante, uma vez que muitos alunos associam a Inquisição a um tribunal religioso que surgiu só na Idade Moderna.

Gráfico 20 | N.º de respostas nos diferentes níveis de desempenho - Turma 10.º β



Fonte: Autoria Própria.

Quando comparados com os resultados obtidos no questionário do excerto do filme *Pompeia*, observa-se uma tendência geral de melhoria nas respostas dos alunos e isso pode explicar-se por várias razões.

Em primeiro lugar, importa recordar que o questionário do excerto do filme *Pompeia* constituiu a primeira atividade de exploração cinematográfica desenvolvido no âmbito da presente intervenção pedagógica. Assim, quando visualizaram e realizaram o questionário relativo ao filme *O Nome da Rosa*, os alunos já estavam mais familiarizados com a forma como deveriam observar e analisar um filme.

Apesar de ter decorrido um período significativo de tempo entre as duas atividades foram visualizados e trabalhados vários recursos cinematográficos de curta duração. Isto poderá ter facilitado a observação e a compreensão dos detalhes, dos diálogos e das personagens, aperfeiçoando as suas competências de interpretação e análise.

Em segundo lugar, os alunos tiveram uma contextualização prévia relativamente a várias temáticas presentes na obra cinematográfica, nomeadamente as ordens religiosas, as diferenças entre franciscanos e dominicanos, a pobreza rural e o papel das ordens mendicantes. Tal como considera Lankford, "no momento da pré-visualização do filme, (…) o professor deverá (…) relacionar o conteúdo do filme com o conhecimento anterior dos alunos"[134]. Também Larissa Freire e Ana Caribé "sugerem a realização de

[134] Mary Lankford cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 64.

uma aula introdutória antes da projeção", como forma de os alunos se melhor inteirarem com a realidade do filme que irão visualizar[135]. Por isso, esta preparação poderá ter facilitado a identificação de determinadas situações representadas no filme.

Por último, houve, desta vez, a preocupação de formular perguntas mais diretas e mais próximas da informação presente no filme, ou seja, de um modo geral, várias das perguntas deste questionário assentavam sobretudo na identificação e compreensão de informações apresentadas ao longo da obra cinematográfica. Assim, embora os resultados sejam mais positivos, é importante perceber que havia diferenças entre estes dois instrumentos de recolha de dados.

A elaboração de um conjunto de questões orientadoras permitiu direcionar a atenção dos alunos para os aspetos mais relevantes da obra cinematográfica. Esta opção metodológica vai ao encontro do que é defendido por Reigada, segundo o qual o professor deve elaborar um guião de exploração com forma de dar ao aluno "uma plataforma de referência que lhe permita descortinar com objetividade, as relações existentes entre o filme que está a ver e a analisar, com a matéria que está a aprender"[136]. E a verdade é que as respostas dos alunos demonstram uma compreensão global dos conteúdos relacionados, por exemplo, com a sociedade medieval, o papel dos mosteiros, as ordens religiosas e as relações entre saber, poder e autoridade religiosa – temas essenciais previstos no programa de História A que os alunos devem dominar.

Além disso, o facto de se ter utilizado um recurso cinematográfico para abordar este tema pode ser um grande indicador para a compreensão dos conhecimentos históricos. Neste sentido, as conclusões obtidas vão ao encontro da perspetiva de Rosenstone, para quem "o mundo audiovisual une elementos que a história escrita separa"[137]. Esta ideia é completada por Sara Dias-Trindade e José Moreira que defendem

[135] Freire e Caribé cit. REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 64.
[136] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 304.
[137] Rosenstone cit. DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António – Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência. Educar em Revista. 2020, p. 6.

que o recurso audiovisual "consegue expressar melhor todo um contexto social, emocional e mesmo plurissignificativo da história, que o texto escrito não permite."[138]

Por conseguinte, os resultados permitem concluir que o filme *O Nome da Rosa*, juntamente com este questionário, podem constituir um recurso pedagogicamente relevante para o desenvolvimento de conhecimentos históricos.

4.5. *Quando o gótico é cenário de cinema*

A atividade *Quando o gótico é cenário de cinema* contou com a participação de 23 dos 28 alunos da turma α e 23 dos 27 alunos da turma β. Para esta atividade, é importante relembrar que o foco não era propriamente o conteúdo narrativo do filme, nem os acontecimentos históricos retratados. O objetivo da atividade residia na identificação visual de elementos da arte gótica, ou seja, os filmes iriam funcionar sobretudo como suporte visual e recurso iconográfico.

A análise dos resultados desta atividade foi realizada tendo por base critérios elaborados que especificam três aspetos fundamentais: a identificação correta dos elementos da arte gótica medieval, a justificação do potencial didático do excerto cinematográfico escolhido e a criatividade demonstrada na elaboração do panfleto. Para cada um destes tópicos, foram elaborados três níveis de desempenho[139].

Esta atividade foi realizada em contexto não letivo, pelo que os discentes tiveram de visualizar autonomamente o filme que lhes tinha sido atribuído, selecionar os excertos e elaborar as suas criações fora da sala de aula.

É importante ressalvar que dos 23 alunos que realizaram a atividade da turma α, cinco quiseram elaborar algo diferente, acabando por visualizar o filme e desenvolver a atividade em conjunto, pelo que tivemos apenas 19 panfletos para analisar. Estes alunos elaboraram o panfleto de forma manual, procurando criar uma proposta diferente das

[138] *Ibidem*, idem.
[139] Veja-se anexo 11.

restantes criações dos colegas – que foram realizadas em formato digital, usando a plataforma *Canva*. Assim, uma vez que os cinco alunos produziram conjuntamente um único panfleto, o trabalho do grupo será contabilizado apenas uma vez na análise dos resultados.

Para melhor visualizarmos os resultados dos alunos por parâmetro, foi elaborada uma tabela, com base nos critérios e respetivos níveis de desempenho, que apresenta o número de discentes que se situam em cada nível dos diferentes critérios analisados (Tabela 4). Serão ainda apresentados alguns trabalhos elaborados pelos alunos, ao longo deste capítulo, como forma de ilustrar o que fora descrito. Mas, sem mais demoras, passemos à análise dos panfletos dos produzidos pelos alunos.

Tabela 4 | Resultados do n.º de alunos por critério na atividade "Quando o Gótico é cenário de cinema"

Turma 10.º α			
Critérios	**Descritores de Desempenho**		
	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**
Identificação dos elementos de arte gótica	1	2	16
Criatividade e qualidade do panfleto	1	6	12
Potencial didático do(s) excerto(s) selecionado(s)	1	4	14
Turma 10.º β			
Critérios	**Descritores de Desempenho**		
	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**
Identificação dos elementos de arte gótica	1	9	13
Criatividade e qualidade do panfleto	0	7	16
Potencial didático do(s) excerto(s) selecionado(s)	1	2	20

Fonte: Autoria Própria.

Os resultados obtidos pelas turmas foram globalmente positivos, uma vez que, em todos os critérios analisados, a maioria das criações dos alunos se situou no nível 3.

No que diz respeito ao parâmetro "identificação dos elementos da arte gótica", na turma 10.º α, dos 19 panfletos criados, 16 situaram-se no nível 3, enquanto dois se situaram no nível 2 e apenas um no nível 1.

Já na turma 10.º β, das 23 produções do panfleto, 13 atingiram o nível 3, nove situaram-se no nível 2 e apenas uma no nível 1. Estes resultados demonstram que a grande maioria conseguiu identificar corretamente os vários elementos característicos da arte gótica nos excertos que selecionaram, recorrendo ao vocabulário específico da disciplina. Todos os alunos que se situaram no nível 2 deste parâmetro apresentaram apenas alguns elementos. Porém, no excerto que selecionaram, ficaram a faltar muitos elementos que não foram identificados.

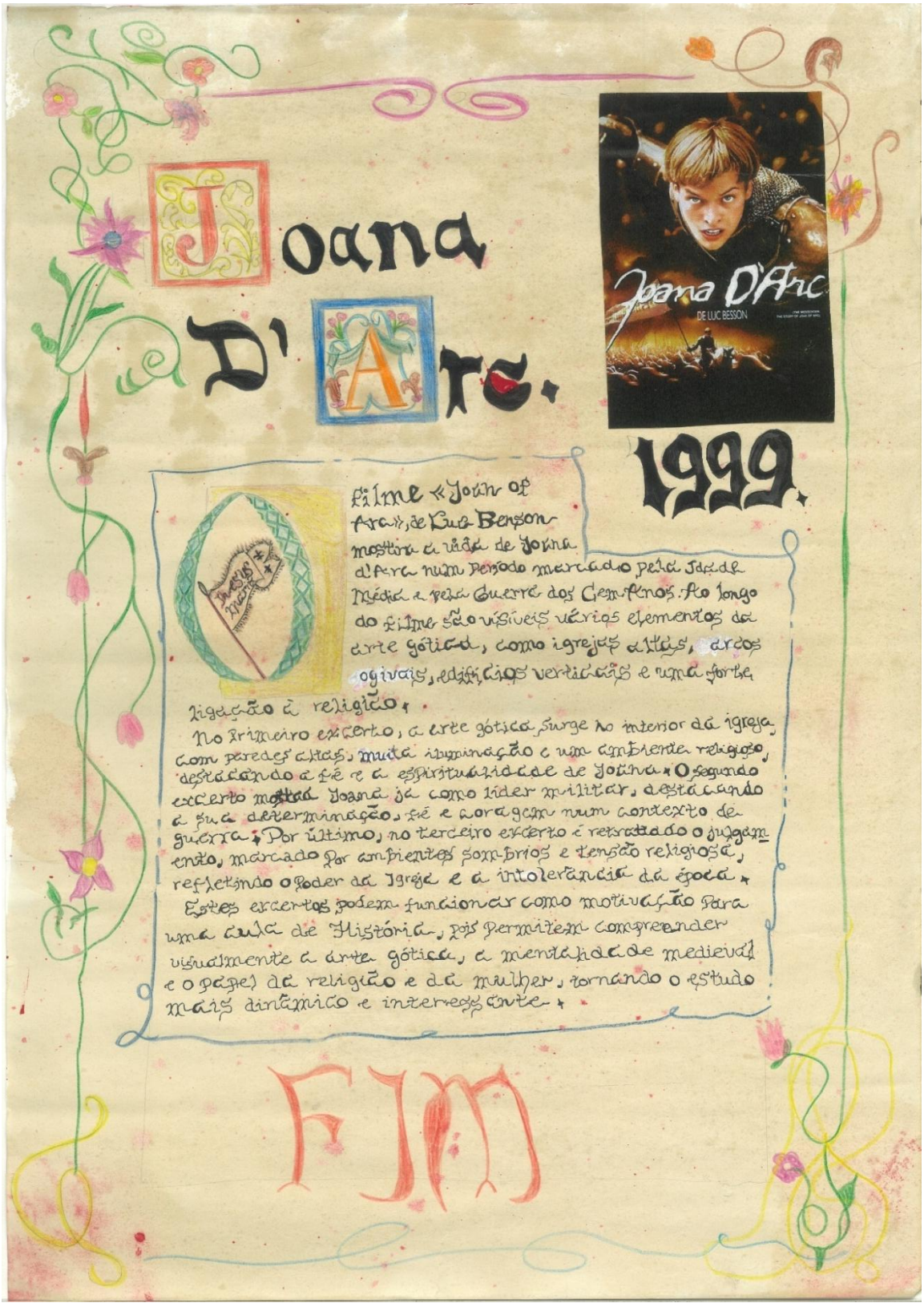
Estes resultados podem indiciar que, no momento em que a atividade foi proposta, alguns alunos ainda não se encontravam familiarizados com os elementos característicos de arte gótica. Embora a professora cooperante já tivesse proposto, dias antes, um trabalho que implicava o estudo desta temática para o realizarem – e que, por isso, lhes poderia fornecer os conhecimentos necessários para a realização da presente atividade –, é possível que alguns grupos ainda não tivessem desenvolvido suficientemente esse trabalho.

No que concerne ao critério "criatividade e qualidade do panfleto", os resultados revelam um desempenho globalmente positivo. Na turma 10.º α, 12 das 19 criações situaram-se no nível 3, seis no nível 2, e apenas uma no nível 1.

Na turma 10.º β, por sua vez, 16 alunos atingiram o nível 3 e os restantes alunos situaram-se no nível 2, não se registando ninguém no nível 1. Isto demonstra que a maioria dos alunos procurou apresentar panfletos visualmente cuidados, organizados e atrativos. A criatividade manifestou-se sobretudo através da organização entre o texto e a imagem e na utilização de elementos gráficos associados à estética medieval e gótica.

Entre os trabalhos analisados, importa destacar uma produção realizada integralmente à mão e que foi realizada por cinco alunos que quiseram fazer a atividade juntos. Num conjunto de trabalhos realizados com recursos digitais, os cinco alunos envolveram-se coletivamente na redação do texto – adotando, inclusive um grafismo próprio –, na organização do panfleto e nas ilustrações elaboradas, na tentativa de reproduzir algo parecido com uma iluminura – nos elementos decorativos, os motivos florais e letras ornamentadas –, conferindo-lhe um caráter especial. Confessaram que tiveram de molhar várias folhas em café, para que o efeito saísse "perfeito" e semelhante ao de um pergaminho. Portanto, a criatividade não está apenas no facto de terem evitado o digital, mas sobretudo na tentativa de relacionar a própria forma visual do panfleto com a época histórica explorada (fig. 21).

Figura 21 | Exemplo de panfleto elaborado à mão – Turma α (alunos n.º 6, 12, 13, 18 e 24)



Fonte: Autoria Própria.

No critério relativo ao "potencial didático do(s) excerto(s) selecionado(s)", a 14 alunos da turma 10.º α deram justificações bem fundamentadas para o potencial que o(s) excerto(s) escolhido(s) tinha(m) para uma aula de História sobre arte gótica medieval. Além disso, quatro alunos situaram-se no nível 2 e apenas um no nível 1 – o mesmo aluno que não se situou no nível 1 no parâmetro anterior.

Entre as 14 justificações de nível 3, destacam-se ideias como:

- (…) permitem compreender visualmente a arte gótica, a mentalidade medieval e o papel da religião e da mulher, tornando o estudo mais dinâmico e interessante" (fig. 21);
- "(…) Usar um excerto do filme motiva a aula de História, pois permite aos alunos visualizar a arte gótica e compreender a relação entre arte, religião e sociedade medieval de forma simples e interessante." (fig. 22);
- "(…) Isto torna a aprendizagem mais interessante e dinâmica, facilitando a compreensão dos conteúdos históricos e artísticos abordados em sala de aula" (fig. 23)[140].
- "(…) pode ser uma boa forma de tornar as aulas de História mais interesse, porque liga um acontecimento recente à idade média. Ajuda os alunos a perceber melhor a arquitetura gótica, o papel da Igreja na Época Medieval e a importância de valorizar o património cultural europeu." (fig. 24).

Importa destacar esta última justificação, que mostra que o discente reconhece a possibilidade de estabelecer uma ligação entre um acontecimento contemporâneo, o incêndio da Catedral de Notre-Dame, e os conteúdos relativos à arte gótica medieval. Esta resposta distingue-se por não limitar o potencial do filme à visualização das características arquitetónicas, reconhecendo também a possibilidade de reconhecer a valorização do património cultural.

[140] Como forma de manter o anonimato dos alunos, este panfleto apresenta algumas partes desfocadas, uma vez que o aluno colocou o seu nome no trabalho que desenvolveu.

Figura 22 | Exemplo de justificação do potencial didático - Turma 10.º α (aluno n.º 1)



Fonte: Autoria Própria.

Figura 23 | Exemplo de justificação do potencial didático - Turma 10.º α (aluno n.º 19)



Fonte: Autoria Própria.

Figura 24 | Exemplo de justificação do potencial didático - Turma 10.º α (aluno n.º 22)



Fonte: Autoria Própria.

Na turma 10.º β, por seu turno, 20 alunos encontram-se no nível 3, dois no nível 2, e apenas um no nível 1. Entre as 20 ideias de nível 3 apresentadas que demonstram o potencial didático do(s) excerto(s) selecionado(s), destacam justificações como:

- "(…) mostra, de forma visual e interessante, como eram as grandes catedrais medievais e a importância que tinham na vida religiosa e social da época. Através das imagens, os alunos conseguem compreender melhor as características da arquitetura gótica e imaginar como era o ambiente das cidades medievais. O filme ajuda assim a tornar o estudo da Igreja Média mais dinâmico e apelativo." (fig. 25);
- "Este excerto pode funcionar como motivação (…) porque ajuda-nos a visualizar como eram as grandes igrejas medievais e a perceber melhor como a arte e a religião estavam ligadas na vida das pessoas dessa época, tornando o estudo mais interessante e mais fácil de compreender." (fig. 26);
- "Estes excertos são boas representações do que é a arte gótica, tornando a aula mais visual. Além disso, é interessante perceber ao mesmo tempo que acontecia a guerra dos cem anos, a arte gótica também fazia parte daquela época. O filme ajuda a perceber que diferentes aspetos da História acontecem ao mesmo tempo e estão ligados entre si." (fig. 27).

Estas justificações permitem concluir que os alunos reconhecem diferentes potencialidades didáticas nos excertos cinematográficos, destacando a importância do visual que o cinema proporciona e considerando que este permite compreender melhor as características da arte gótica. Além disso, associaram a visualização dos excertos à forma como estes acabam por facilitar a compreensão dos conteúdos, não se limitando, portanto, a considerar o cinema como uma simples fonte de entretenimento.

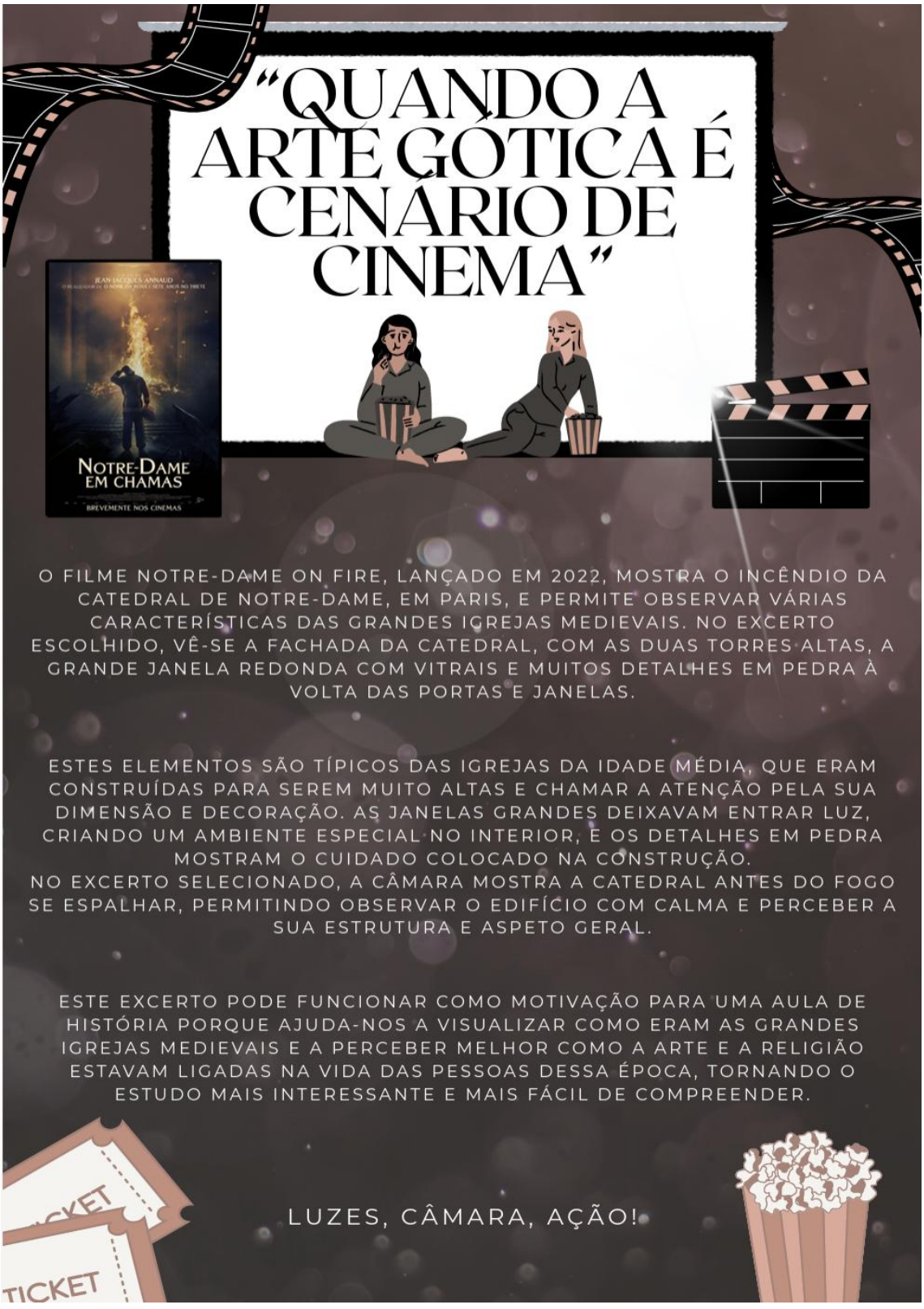
É também interessante a última justificação apresentada da turma 10.º β. Ao relacionar a arte gótica com a guerra dos cem anos, o aluno aludiu para a ideia de que diferentes fenómenos históricos coexistem e se articulam num mesmo período, tal como sempre fomos dizendo ao longo do ano letivo: "A História não se fecha por gavetas. Tudo está relacionado!".

Figura 25 | Exemplo de justificação do potencial didático - Turma 10.º β (aluno n.º 3)



Fonte: Autoria Própria.

Figura 26 | Exemplo de uma justificação - Turma 10.º β (aluno n.º 21)



Fonte: Autoria Própria.

Figura 27 | Exemplos de uma justificação - Turma 10.º β (aluno n.º 28)



Fonte: Autoria Própria.

Observando a globalidade dos resultados, considera-se que, de forma geral, a atividade contribuiu para a concretização dos objetivos definidos. Os resultados demonstram que a maioria conseguiu identificar elementos associados à arte gótica e reconhecer as potencialidades didáticas nos excertos selecionados. Além disso, esta atividade permitiu que o cinema deixasse de constituir apenas um recurso apresentado pelo professor e passasse a ser apropriado e transformado pelos próprios alunos num objeto de comunicação e expressão. Percebe-se ainda que a atividade permitiu aos discentes explorar criativamente conteúdos cinematográficos e possibilitou avaliar essa criatividade através das produções dos panfletos realizadas por eles.

Um dos fatores que poderá explicar estes resultados prende-se com a natureza da atividade. Os alunos foram desafiados a colocar em prática os conhecimentos que foram adquirindo com a realização do trabalho proposta pela professora cooperante, ao identificar os elementos da arte gótica nos excertos que foram selecionados. Deste modo, o conhecimento histórico constituiu o ponto de partida para uma tarefa de aplicação e criação de um panfleto, com uma apresentação visualmente apelativa, colocando em prática competências de natureza criativa.

Renshaw acredita que a criatividade é um "elemento essencial do desenvolvimento intelectual dos alunos", e que "necessita de ser promovida e trabalhada de forma sistemática"[141]. Neste sentido, também Napolitano, citado por Daniela Lopes, garante que uma das habilidades e competências que "o trabalho sistemático e articulado com filmes em sala de aula (e projetos escolares relacionados)" pode ajudar a desenvolver e a aperfeiçoar é "a criatividade artística"[142]. A mesma ideia é apontada por Luís Pontes, ao reiterar que "a utilização do cinema na sala de aula servirá igualmente de estímulo ao desenvolvimento da criatividade intelectual e artística"[143].

[141] PEREIRA, Pedro Daniel Martins – *O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem na História e de Geografia: Uma exploração com alunos do 8.º ano de História e alunos de 11.º ano de Geografia*. 2012, p. 9.
[142] Napolitano cit. LOPES, Daniela Miller de Araújo – O Cinema na aula de História: Discurso e Prática Pedagógica. In "Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História", 2015, p. 10.
[143] PONTES, Luís Filipe Matança da Costa Monteiro – *Desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas pelo recurso ao cinema*. 2023, p. 5.

A autonomia concedida aos estudantes pode também ter constituído outro elemento determinante para o sucesso da atividade. Ao contrário de outras tarefas propostas ao longo da intervenção, nas quais os excertos cinematográficos eram previamente selecionados pela professora, aqui foram os próprios alunos a assumir esse papel. Além disso, a articulação entre o cinema e uma produção, cuja criatividade é o ponto chave, poderá ter contribuído para os resultados alcançados. Acresce ainda que esta atividade tornou-se particularmente divertida, porque se deu toda a liberdade de os alunos produzirem o seu próprio panfleto, tomarem as suas próprias decisões e porem em prática a sua criatividade. Embora todos partissem dos mesmos conteúdos históricos e dos mesmos objetivos para a concretização desta atividade, os produtos finais foram muito diferentes entre si, o que tornou o resultado muito interessante.

Um aspeto muito relevante prende-se com o facto de esta atividade ter tido tanta adesão, apesar de ter sido uma tarefa realizada em contexto não letivo. Estes resultados poderão ser explicados, em parte, pela própria natureza da atividade. Afinal, a sua realização implicava visualizar uma obra cinematográfica, uma prática que, pelos resultados que se obteve no questionário inicial é muito frequente entre os protagonistas desta intervenção. Embora a tarefa exigisse a mobilização de conhecimentos históricos e a concretização de um panfleto final, o processo necessário à sua realização poderá ter sido percecionado como apelativo do que uma tarefa escolar que os alunos têm habitualmente.

Como refere Luís Alberto Alves, "aprender e divertir não são verbos incompatíveis" e um simples passatempo pode-se "transformar num verdadeiro espaço de aprendizagem"[144]. E isto acabou por se verificar nesta atividade, dado que uma prática associada ao lazer dos alunos – ver filmes – foi mobilizada como ponto de partida para a pesquisa, a aplicação de conhecimentos históricos e para a criação de um panfleto.

[144] 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*. 2014, p. 227.

Quando se descreveu esta atividade no capítulo anterior, fechamos a sua descrição com uma pergunta: "Estiveram as nossas turmas a altura do desafio?". É caso para responder que sim!

4.6. *Alerta Spoiler!*

A atividade *Alerta Spoiler!* foi realizada em contexto não letivo e contou com a participação 20 alunos da turma α e 22 alunos da turma β.

Percebe-se que dos 20 alunos da turma 10.º α, 19 visualizaram e responderam ao questionário do filme *O Nome da Rosa*, e todos eles realizaram esta atividade; um aluno, apesar de não ter conseguido ver o filme na totalidade em aula, o que o levou a não responder ao questionário por esse mesmo motivo, confessou que visualizou o filme na íntegra em casa e, sem que estivesse obrigado, realizou a atividade como os colegas.

Já na turma 10.º β, dos 25 alunos que responderam ao questionário do filme, apenas 22 realizaram esta tarefa. Curiosamente, os três estudantes que não participaram, também não realizaram a atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*, uma tarefa igualmente não letiva. Esta ausência de participação não se parece tratar necessariamente com as características propostas para a atividade, mas talvez uma menor predisposição destes discentes para a realização de tarefas fora do contexto letivo.

A análise dos resultados desta atividade foi também realizada tendo por base critérios[145] classificativos que, na sua génese, contemplam três aspetos fundamentais: a mobilização de conhecimentos históricos adquiridos – como o poder e a influência da Igreja, o controlo do saber, a ação da Inquisição, o medo da heresia, a oposição entre a fé a razão, a capacidade de associar personagens a ordens religiosas e espaços do mosteiro –, a fundamentação da apreciação crítica e a qualidade da apresentação, que tinha em conta a organização visual e a adequação do produto final à tipologia da atividade.

[145] Veja-se anexo 12.

Procedeu-se à elaboração de uma tabela, visando sintetizar e melhor visualizar os resultados dos alunos por parâmetro, com base nos critérios e respetivos níveis de desempenho. Esta tabela apresenta o número de alunos que se encontram em cada nível dos diferentes critérios analisados (Tabela 5). Ademais, tal como se fez na análise da atividade anterior, também nesta análise serão apresentados alguns trabalhos elaborados pelos alunos[146].

Tabela 5 | Resultados do n.º de alunos por critério na atividade *Alerta Spoiler!*

Turma 10.º α			
Critérios	**Descritores de Desempenho**		
	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**
Mobilização de conhecimentos históricos	0	3	17
Fundamentação da apreciação crítica	0	6	14
Qualidade da apresentação da apreciação crítica	7	2	11
Turma 10.º β			
Critérios	**Descritores de Desempenho**		
	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**
Mobilização de conhecimentos históricos	0	2	20
Fundamentação da apreciação crítica	1	7	14
Qualidade da apresentação da apreciação crítica	3	4	15

Fonte: Autoria Própria.

No que concerne ao parâmetro "mobilização de conhecimentos históricos", registaram-se resultados muitos positivos. Na turma 10.º α, 17 alunos obtiveram o nível 3 e os restantes situaram-se no nível 2. Na turma β, por outro lado, 20 alunos atingiram o

[146] Alguns trabalhos têm partes desfocadas, visando o anonimato dos alunos envolvidos.

nível 3 e apenas dois alunos estavam no nível 2. Estes resultados mostram que a maioria dos alunos conseguiu identificar e articular os conteúdos históricos presentes no filme. Esta capacidade tornou-se particularmente evidente nas referências recorrentes à biblioteca e aos livros proibidos como expressão do controlo do conhecimento, à atuação da Inquisição como manifestação do poder e da repressão religiosa e às diferentes interpretações das mortes ocorridas no mosteiro, frequentemente utilizadas para evidenciar o contraste entre a superstição e a procura de explicações racionais.

No entanto, o questionário de exploração do filme *O Nome da Rosa* já tinha sido corrigido em aula e isso parece ter favorecido os resultados alcançados neste critério, uma vez que permitiu esclarecer eventuais dúvidas, verificar se as informações relativas aos conteúdos históricos presentes na obra estavam corretas e corrigi-las quando tal não se verificava.

A respeito do critério "fundamentação da apreciação crítica", na turma α, 14 alunos atingiram o nível 3, e os restantes seis alunos situaram-se no nível 2. Já na turma 10.º β, 14 alunos posicionaram-se no nível 3, sete no nível 2 e um no nível 1. A análise dos trabalhos permitiu compreender que muitos alunos foram capazes de ultrapassar uma apreciação simples, baseada apenas na afirmação de que gostaram ou não gostaram do filme. Por um lado, entre as várias opiniões positivas, os discentes apresentaram justificações como o suspense, a capacidade do filme prender a atenção e facilitar a compreensão da época. Por outro lado, as opiniões negativas referiam a qualidade visual, o ritmo lento e o ambiente sombrio.

Importa ainda referir que a avaliação da fundamentação crítica não dependia de uma apreciação positiva da obra. Os alunos tinham toda a liberdade de manifestar as suas opiniões, desde que devidamente fundamentadas. Os resultados ligeiramente inferiores neste critério explicam-se pelo facto de alguns trabalhos focarem mais na descrição de uma possível sinopse do filme, do que em apresentar uma apreciação desenvolvida e fundamentada.

Foi na "qualidade da apresentação da apreciação crítica" que se registou uma maior dispersão dos resultados. Na turma α, 11 alunos encontravam-se no nível 3, dois

no nível 2 e sete no nível 1. Por sua vez, na turma β, 15 alunos situaram-se no nível 3, quatro no nível 2 e três no nível 1. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de o enunciado da atividade não referir explicitamente a necessidade de criar uma apresentação visual, surgindo essa indicação apenas na descrição da tarefa colocada no *Google Classroom*, à qual se encontrava anexado o respetivo enunciado. É possível que muitos alunos não tenham prestado atenção a essa indicação, o que pode justificar a diferença entre aqueles que se limitaram à apresentação de um texto corrido num ficheiro *Word* e os que investiram mais tempo e apresentaram um trabalho visualmente apelativo, realizado na plataforma *Canva*.

Todavia, a utilização de títulos destacados, imagens da obra, organização em colunas e classificações por estrelas, conferiram a cada trabalho uma identidade própria. Mesmo partindo da mesma proposta e da mesma obra cinematográfica, os alunos não seguiram um modelo visual único e adaptaram livremente as suas apresentações, tendo em conta as suas preferências pessoais.

Mas vejamos alguns trabalhos, começando com a turma 10.º α. Entre as várias apreciações apresentadas, os alunos relacionaram os conhecimentos históricos abordados em aula com elementos concretos do filme, surgindo ideias como o poder da Igreja, o espaço monástico, os valores religiosos, a interpretação dos assassinatos, o controlo do saber reservado só para os membros do mosteiro, a superstição e o medo.

Relativamente à "fundamentação da apreciação crítica do filme", os discentes apresentaram opiniões desenvolvidas e sustentadas em exemplos da obra cinematográfica. Apesar de nos exemplos apresentados os alunos reconhecerem que o filme é "mais antigo" e "um pouco lento", mantiveram uma opinião positiva, referindo ideias como o facto de "a obra nos fazer refletir sobre o poder, o fanatismo e a importância da igreja (fig. 30) e que o filme foi "uma excelente forma para se perceber como a Igreja dominava a vida e o pensamento medieval, tornando a História muito mais interessante do que apenas ler um manual escolar" (fig. 31). Um outro caso é o da figura 29 que achou que o filme não era "pesado em aborrecido", tendo "várias partes que despertam curiosidade e [que] fazem o espetador querer continuar a ver".

É interessante perceber que o discente que desenvolveu a apreciação crítica, presente na figura 28, parece ter sido particularmente marcado pelas contradições entre os valores religiosos e os comportamentos representados pelas personagens da Igreja. A utilização do medo como instrumento da fé, o conflito vivido por Adson entre valores religiosos aos quais estava sujeito e os sentimentos que nutria por uma mulher, o modo de vida no mosteiro, que não se coaduna com os valores da bíblia, bem como as interpretações supersticiosas dos assassinatos, conduziram este aluno a uma leitura crítica da hipocrisia da Igreja.

Quanto à qualidade visual, estes trabalhos apresentaram uma organização cuidada, coerente e adequada que poderia perfeitamente aparecer num jornal.

Figura 28 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º α (aluno n.º 2)

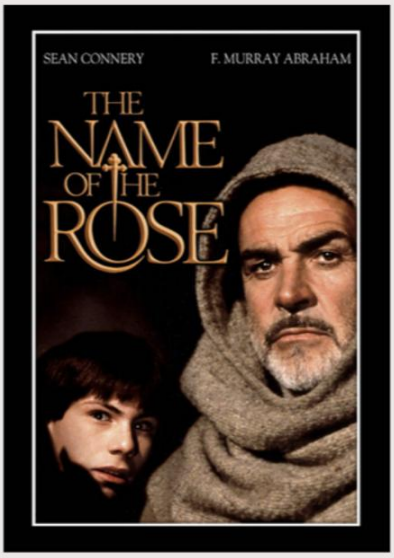
O NOME DA ROSA

1986

APRECIÇÃO CRÍTICA DO FILME

ELABORADA POR [redacted], Nº2, 10º[redacted]

"Rir mata o medo, e sem medo não pode haver fé". Esta ideia resume de forma clara o carácter de o "O Nome da Rosa", adaptação cinematográfica do realizador Jean-Jacques Annaud da prestigiada obra literária de Umberto Eco. Esta adaptação tem a capacidade de captar a essência da história original, sobre religião, poder e conhecimento. Destaca-se a interpretação de Sean Connery, que dá vida a um Guilherme de Baskerville perspicaz e profundamente humano, funcionando como um ponto de equilíbrio num ambiente dominado por tensão e mistério. Em contraste outras personagens surgem representadas de forma bizarra, acentuando o desconforto e particularidade do mosteiro. Na generalidade, do ponto de vista visual o filme aposta numa estética sombria e decadente, retratando o período

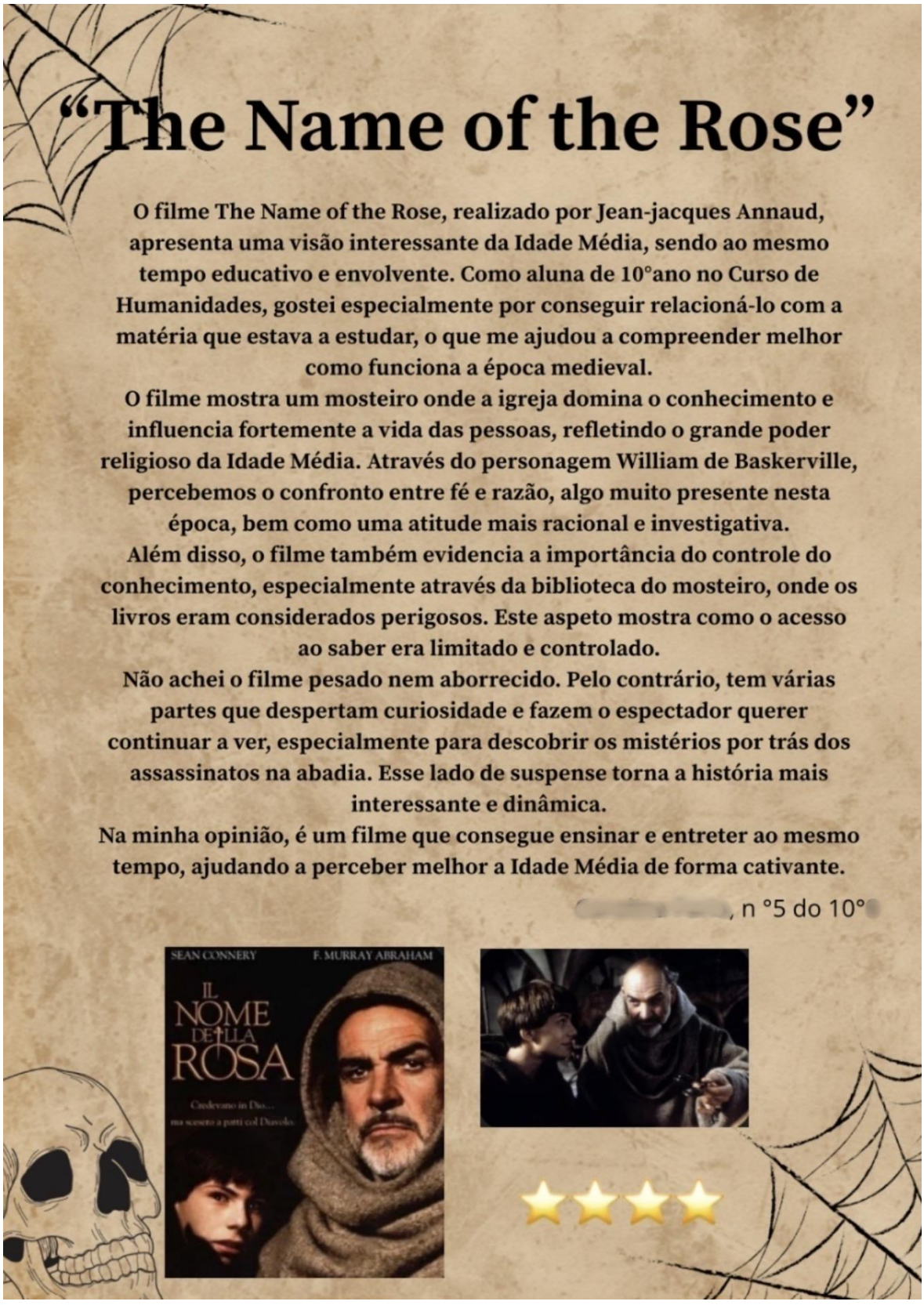


temporal da ação, a Idade Média, de forma rigorosa. O espaço monástico, longe de ser apenas grandioso, transforma-se num local opressivo e sufocante, onde o medo parece substituir a fé. Assim, mostra a hipocrisia da igreja na Idade Média, tanto no estilo de vida presente no mosteiro, que acaba por não seguir os valores da Bíblia, como na forma em que as figuras religiosas, que habitam a abadia da ação, interpretam os assassinatos presentes no enredo.

Esta opção de cenário reforça a intensidade narrativa, ainda que se afaste da imagem mais prestigiada sugerida pela obra original. A presença do jovem Adso, aprendiz de Baskerville, interpretado por Christian Slater, auxilia a exploração das tentações emocionais vividas pelos jovens sujeitos aos valores da igreja na altura e a perda da sua inocência, quando se encontra apaixonado por uma mulher de uma realidade diferente e é obrigado a fazer uma escolha decisiva para o seu futuro, trazendo por um lado leveza e por outro controvérsia ao filme. No desfecho, a destruição do mosteiro simboliza a queda da hipocrisia, numa conclusão simples porém eficaz. Classifico este filme com ★★★★

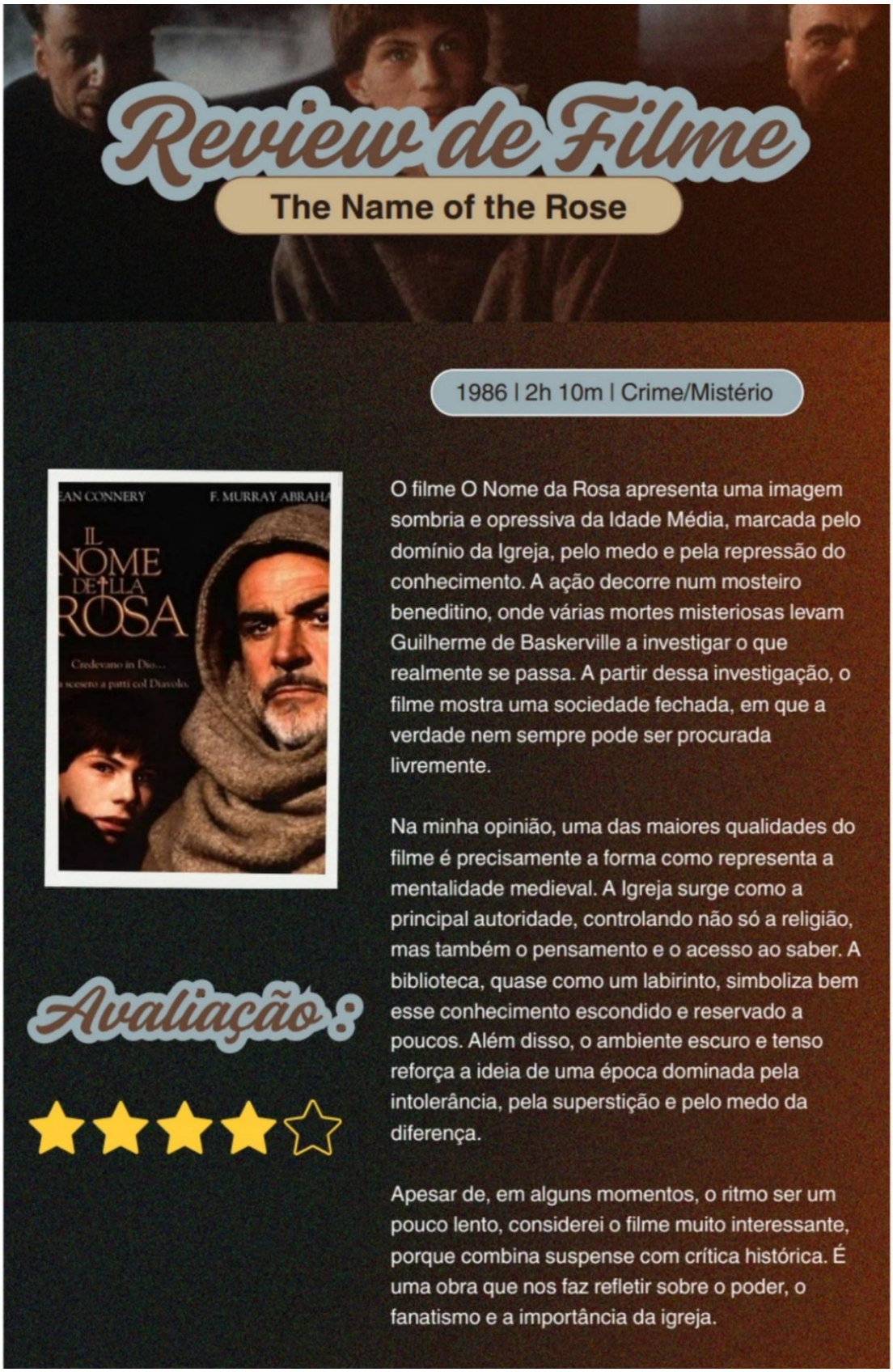
Fonte: Autoria Própria.

Figura 29 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º α (aluno n.º 5)



Fonte: Autoria Própria.

Figura 30 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º α (aluno n.º 14)



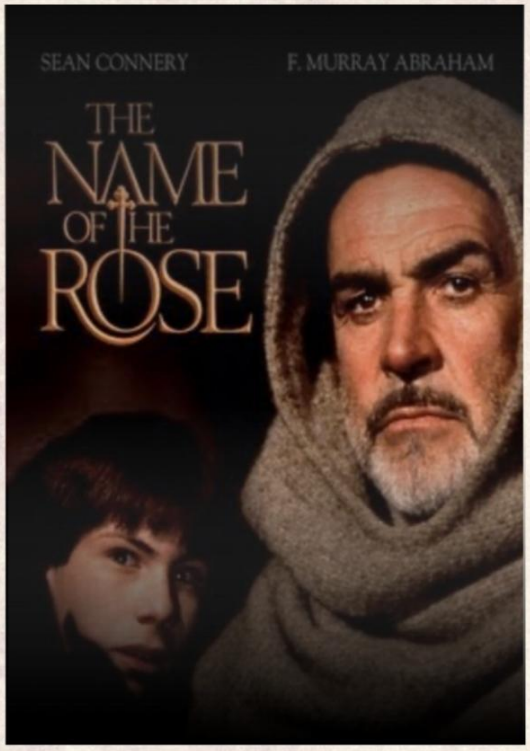
Fonte: Autoria Própria.

Figura 31 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º α (aluno n.º 17)

O NOME DA ROSA (1986)

[redacted], n17, 10º

Classificação: ★★★★★



"O Nome da Rosa" é um filme que nos faz entrar no século XIV. A história acompanha o monge Guilherme de Baskerville na investigação de uma série de mortes estranhas, mas o que me fez gostar mais do filme foi a forma como a Idade Média é representada.

Eu gostei bastante do filme porque não mostra apenas o lado religioso, mas também o lado obscuro do controlo do saber. O mosteiro funcionava como uma fortaleza onde a Igreja decide quem pode ou não ter acesso aos livros, e usava o medo das pessoas para manter o poder. A mentalidade da época é muito bem retratada no conflito entre a razão, defendida por Guilherme, e a superstição dos outros monges que acreditam que as mortes são obra do demónio.

Apesar de ser um filme mais antigo, a história cria um suspense que conseguiu prender a minha atenção. É uma excelente forma para se perceber como a Igreja dominava a vida e o pensamento medieval, tornando a História muito mais interessante do que apenas ler um manual escolar.

Fonte: Autoria Própria.

À semelhança do que se verificou nos trabalhos da turma 10.º α, os alunos do 10.º β foram capazes de relacionar os conteúdos históricos abordados em aula com exemplos concretos do filme, como o poder da Igreja, a inquisição, a religiosidade cega, a superstição e o controlo do conhecimento. A biblioteca, por exemplo, não é apenas identificada como um espaço do mosteiro: é interpretada como um local onde o saber se encontrava reservado a poucos, e onde determinadas ideias eram escondidas ou consideradas perigosas. Noutros trabalhos, os alunos associam a atuação da Inquisição à censura e ao "medo do pensamento livre" (fig. 34).

No que toca à fundamentação crítica, os discentes sustentaram as suas opiniões em aspetos do filme. A atmosfera foi apelidada de "fria", "escura" e "sombria", ao mesmo tempo que descreveram ideias que os marcaram na obra cinematográfica como "o início de um pensamento mais racional" (fig. 32) ou "a dualidade entre a fé cega e o raciocino (…) lógico [que] mostra a ideia de uma era que estava em transição" (fig. 33).

Mais uma vez, o ritmo lento do filme foi mencionado, mas isso não impediu os alunos de deixarem rasgados elogios à obra cinematográfica. Além disso, apesar de reconhecerem que o filme tem muitos aspetos positivos, pois atribuíram classificações de 4 e 5 estrelas, um dos alunos refere que não atribuiu a pontuação máxima, "devido à qualidade imagem [ser] inferior aos padrões atuais" (fig. 32). E, tal como se sucedeu na turma 10.º α, os alunos valorizaram ainda a capacidade do filme para incentivar à reflexão, "sobre o poder, a fé e a busca pela verdade" (fig. 35), questionando mesmo "até onde se vai para silenciar uma ideia?" (fig. 33).

Ao nível da qualidade da apresentação da apreciação crítica, estes quatro exemplos evidenciam um investimento da organização visual, aproximando os seus trabalhos aquilo que seriam as páginas de um jornal.

Figura 32 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º β (aluno n.º 9)

JORNAL EXPRESSO — JORNAL EXPRESSO

O MUNDO DOS FILMES

REALIZADO POR: [redacted] *Nº9* MARÇO 21, 2026

O NOME DA ROSA

Entre mortes inexplicáveis num mosteiro de monges, surge um filme que, apesar de ser muito antigo (1986), tem estado a virar "tendência" nas redes sociais, o famoso filme "O Nome da Rosa", de Umberto Eco. Como jornalista, senti-me menos espectador e mais intruso, num mundo onde o saber é proibido e rir pode matar.



ENTRE SOMBRAS E SEGREDOS

O filme retrata a Idade Média de forma escura e sombria: a Igreja surge como força absoluta, controlando as pessoas e o conhecimento. A biblioteca labiríntica é símbolo de um saber aprisionado, em que apenas algumas pessoas tinham acesso. A Inquisição revela uma sociedade dominada pela fé e cega da realidade. Visualmente sombrio e assustador, este filme não se vê, respira-se.



A atmosfera é densa e realista, com personagens complexas. Isso reforça a ideia de um período histórico duro para a maioria das pessoas. No entanto, o filme também sugere o início de um pensamento mais racional, representado pelos protagonistas, o que leva às pessoas que assistem o filme a refletir.

AVALIAÇÃO FINAL: 4 ESTRELAS

Com a minha experiência em jornalismo, cheguei à seguinte conclusão: 4 em 5 estrelas. É um filme marcante e envolvente, mas não lhe dou a pontuação máxima devido à qualidade da imagem, inferior aos padrões atuais.

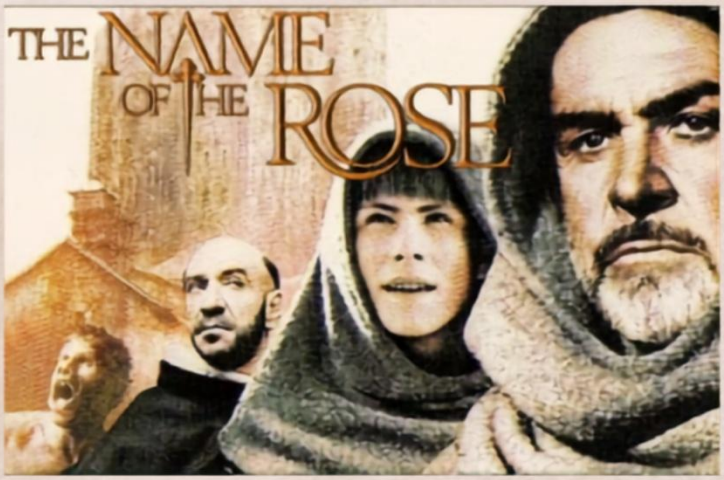
★★★★★

Fonte: Autoria Própria.

Figura 33 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º β (aluno n.º 19)

Apreciação crítica

THE NAME OF THE ROSE



Classificação :

★★★★

O filme "O Nome da Rosa", realizado por Jean-Jacques Annaud, é uma viagem profunda ao século XIV. A narrativa leva-nos até uma abadia beneditina isolada onde o monge franciscano Guilherme de Baskerville e o seu noviço (aprendiz), Adso, tentam resolver uma série de crimes misteriosos ligados a um livro proibido.

A obra é brilhante na forma como representa a mentalidade medieval. A atmosfera do filme é escura e fria, e reflete uma época dominada pelo medo e pela superstição. O ponto central da história é o controle do saber: a biblioteca do mosteiro é apresentada como um labirinto, e simbolizava a forma como a Igreja detinha o monopólio do conhecimento, filtrando o que era permitido ler.

A dualidade entre a fé cega e o raciocino lógico de Guilherme mostra a ideia de uma era que estava em transição. Embora o ritmo do filme seja lento para alguns, eu acho que a recriação histórica é impecável, e mostra desde a opulência dos inquisidores até à miséria dos camponeses que rodeiam o mosteiro.

No fundo, é um bom filme para compreendermos como o poder religioso moldava a verdade. Uma experiência visual sombria que nos faz questionar: até onde se vai para silenciar uma ideia?

Fonte: Autoria Própria.

Figura 34 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º β (aluno n.º 23)

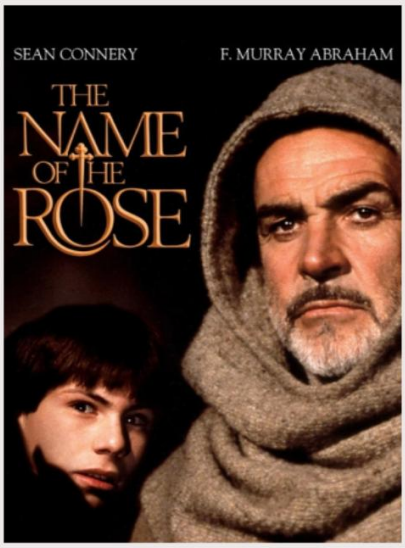
História A

The name of the Rose

APRECIAÇÃO CRÍTICA

O filme "The name of the Rose", apresenta uma visão muito escura e intensa da idade média. A história gira em torno do monge franciscano William of Baskerville e do seu aprendiz chamado Adso, que investigam várias mortes misteriosas em um mosteiro isolado.

O filme parece com um filme policial, só que na época medieval, mas o que realmente chama a atenção é a forma como o filme retrata a época. A idade média é mostrada como uma época marcada pelo forte poder da igreja, que controlava não só a vida espiritual mas também o conhecimento. A biblioteca do mosteiro é um símbolo do conhecimento, o conhecimento era restrito, escondido e perigoso. Além disso, há uma crítica à censura e ao medo do pensamento livre, que é visível na atuação da Inquisição.



Na minha opinião, o filme consegue passar bem a mentalidade medieval e o domínio de autoridade desempenho pela igreja, embora às vezes exagere no tom sombrio para criar mais drama e suspense. Mesmo assim, representa muito bem a reflexão histórica da época, mostrando uma idade média menos romantizada e muito mais dura e pesada.

★★★★☆

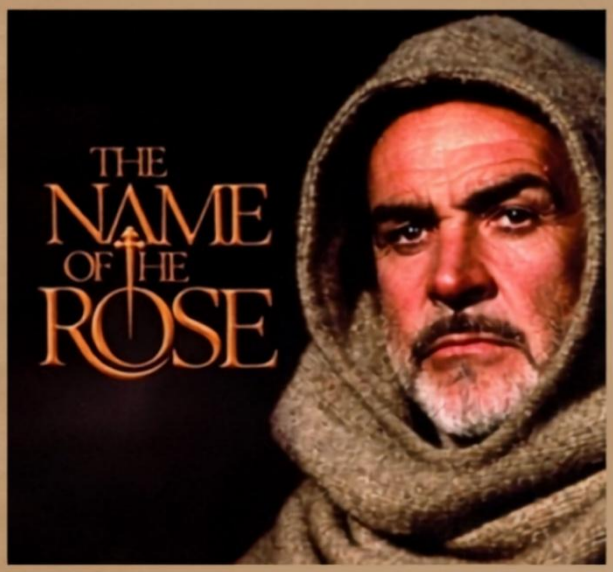
Fonte: Autoria Própria.

Figura 35 | Exemplo de apreciação crítica – Turma 10.º β (aluno n.º 24)

Apreciação Crítica

THE NAME OF THE ROSE

UM FILME QUE RETRATA O QUOTIDIANO DE UMA ABADIA BENEDITINA NA IDADE MÉDIA





O filme *The name of the Rose* de Umberto Eco apresenta-nos um retrato sombrio e curioso da Idade Média, combinando mistério, religião e conhecimento. Através de uma investigação em um mosteiro, o filme capta a nossa atenção, fazendo-nos refletir sobre o poder, a fé e a busca pela verdade.

A HISTÓRIA ACOMPANHA A CHEGADA DE UM MESTRE E DO SEU JOVEM APRENDIZ A UMA ABADIA ONDE ACONTECEM MORTES MISTERIOSAS

Ao longo da investigação, o filme mostra uma Idade Média marcada pelo domínio da Igreja sobre o saber e pelo castigo de ideias consideradas perigosas. A biblioteca do mosteiro simboliza o controle do conhecimento, que era acessível a poucos, enquanto o medo do pensamento contrário do credo (heresia) limita comportamentos e decisões. Além disso, o modo de pensar medieval nasce associado à crença de que certos rituais ou objetos influenciam o destino e o quão rigorosa era a religião, mostrando como a fé podia ser usada tanto para guiar como para manipular.



Em suma, o filme destaca-se pela forma intensa como representa Idade Média, juntando o suspense e a reflexão histórica. Pela qualidade do filme de uma forma temática e chamativa, merece uma classificação de ★★★★★, sendo uma obra marcante e captando a atenção.

Fonte: Autoria Própria.

De forma geral, é possível afirmar que os alunos foram capazes de escrever textos coerentes e bem estruturados, de desenvolver as suas ideias de forma clara e articular com os conhecimentos históricos com a sua apreciação pessoal do filme. Isto poder-se-á explicar pelo facto de se tratar de uma atividade realizada em contexto não letivo, no qual os alunos dispuseram de um prazo de entrega mais alargado, tendo, assim, bastante tempo para refletir e desenvolver as suas ideias sem a pressão do tempo, típica em contexto letivo.

Além disso, a correção do questionário na aula poderá ter facilitado a compreensão global do filme, permitindo que os estudantes mobilizassem, para a elaboração da sua apreciação crítica, não só com o que compreenderam durante a visualização da obra, mas também com os esclarecimentos resultantes da correção realizada em aula.

Em suma, nesta atividade, os discentes assumiram o papel de jornalistas e elaboraram apreciações críticas, com apresentações muito originais, mobilizando não só os conhecimentos históricos adquiridos para construir os seus textos de forma fundamentada, mas também para expressar opiniões e adaptar a linguagem às características do género textual proposto. Esta atividade demonstra que os recursos cinematográficos, quando integrados em propostas pedagógicas diversificadas, podem constituir um estímulo ao desenvolvimento da criatividade, na medida em que incentivam os alunos a transformar os conhecimentos históricos em criações próprias.

Estes resultados encontram respaldo na literatura, que reconhece que a utilização do cinema, integrada em estratégias didáticas diversificadas, favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento da criatividade. Sanchéz, citado por Francisco Pereira, garante que "Sempre que bem aplicadas, as estratégias desenvolvidas em torno do cinema podem-se mostrar fortuitas ao nível do desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, expressão e ainda ao nível cognitivo"[147]. Napolitano refere ainda que uma das capacidades que se pode desenvolver com a utilização de filme em

[147] Sanchéz cit. PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares – *O cinema no ensino da História e Geografia.* 2016, p. 18.

contexto educativo é a "elaboração de textos; aprimoraram a capacidade narrativa e descritiva"[148].

4.7. *The end*: Análise dos resultados do questionário final

Conhecida a estrutura e a finalidade deste questionário final, cabe agora fazer uma análise dos resultados obtidos.

Este questionário foi aplicado presencialmente no dia 2 de junho de 2026. Participaram nele 25 dos 28 alunos da turma 10.º α, registando-se a ausência de três alunos, e 26 dos 27 alunos da turma 10.º β, devido à falta de um discente.

Importa referir que nem todos os alunos responderam à totalidade do questionário. Tal situação deve-se ao facto de algumas das atividades desenvolvidas ao longo do projeto não terem sido realizadas por todos os alunos das duas turmas. Consequentemente, os alunos foram orientados a responder apenas às secções correspondentes às atividades em que efetivamente estiveram presentes. Por exemplo, os alunos que não realizaram a atividade *Alerta Spoiler!* não responderam ao conjunto de questões especificamente relacionadas com essa dinâmica no questionário em análise.

Deste modo, o número de respostas obtidas poderá variar entre as diferentes partes do inquérito, aspeto que foi tido em consideração durante a análise e interpretação dos resultados. Apenas os grupos 1, 2 e 5 foram respondidos pela totalidade dos intervenientes presentes no dia em que o questionário foi aplicado.

Como forma de facilitar a visualizar os dados obtidos, optou-se por dividir este capítulo em subcapítulos, organizados de acordo com a natureza das questões, distinguindo-se as de caráter geral das referentes atividades específicas.

[148] Napolitano cit. LOPES, Daniela Miller de Araújo – O Cinema na aula de História: Discurso e Prática Pedagógica. In "Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História", 2015, p. 10.

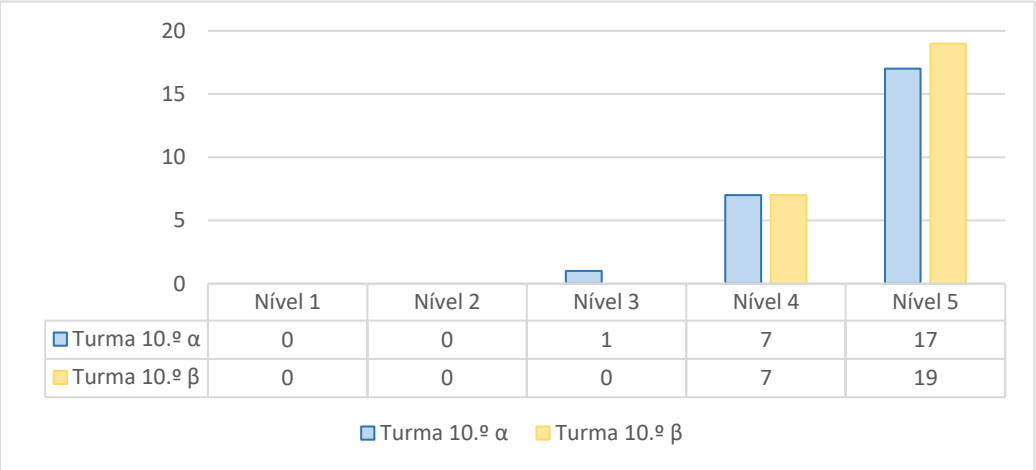
4.7.1. Perceção global dos alunos sobre a utilização de cinema numa sala de aula de História

Começando com a análise da primeira pergunta do primeiro grupo – cujos dados obtidos se encontram organizados no gráfico 21 – que diz respeito a "O cinema tornou as aulas de História mais dinâmicas", pode-se perceber que, na turma 10.º α, 17 alunos, numa escala de 1 a 5 – em que a opção 1 significava "Discordo Totalmente" e a opção 5 "Concordo Totalmente" –, 17 selecionaram a opção 5, e sete discentes o nível 4, registando-se apenas uma resposta de nível 3.

Já na turma 10.º β, a ideia de que o recurso ao cinema torna as aulas mais dinâmica torna-se ainda mais expressiva, uma vez que, dos 26 alunos que responderam ao questionário, apenas sete selecionam a opção 4, não se verificando quaisquer respostas nas opções 1, 2 e 3.

A elevada concentração de respostas nos níveis mais altos da escala permite concluir que a utilização dos recursos cinematográficos contribuiu, na perceção dos alunos, para que as aulas de História se tornassem mais dinâmicas. Além disso, a quase inexistência de respostas neutras (de nível 3) demonstram que esta perceção foi amplamente partilhada pela grande maioria dos discentes de ambas as turmas, não se limitando a um grupo restrito de alunos.

Gráfico 21 | O cinema tornou as aulas de História mais dinâmicas



Fonte: Autoria Própria.

Relativamente à afirmação "O uso do cinema, mesmo que fosse por breves minutos, ajudou-me a compreender melhor conteúdos", verifica-se uma tendência muito positiva por parte dos alunos de ambas as turmas. Acrescenta-se ainda que a reduzida duração de muitos dos recursos cinematográficos aplicados em contexto letivo, não impediu que os alunos reconhecessem a sua utilidade para a compreensão dos conteúdos. Esta ideia vai ao encontro do que afirma Reigada:

> Mesmo não sabendo do que trata o filme, que tipo de filme é, quem o protagoniza… o essencial para os alunos é que o filme os envolva numa aula diferente daquela que estavam à espera (…).[149]

Na turma 10.º α, a maioria dos alunos (58%, n=15) manifestou concordância total com a afirmação, enquanto 9 alunos optaram por selecionar o nível 4, na escala de 1 a 5. Na turma 10.º β, por seu turno, os resultados revelam uma tendência semelhante. A opção 5 foi igualmente a mais assinalada, reunindo 18 respostas. Apenas seis discentes escolheram a opção 4 e dois indicaram a opção 3.

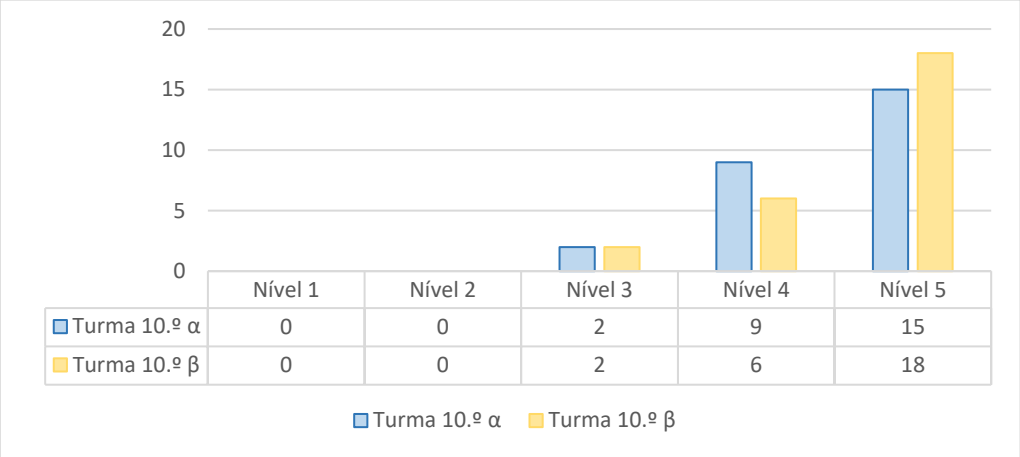
Estes resultados assumem particular relevância tendo em conta a metodologia adotada ao longo da intervenção, na qual se utilizou com alguma frequência excertos cinematográficos de curta duração. Estes resultados sugerem que os alunos reconhecem o potencial dos recursos cinematográficos enquanto instrumento de apoio à compreensão dos conteúdos históricos, mesmo quando utilizados apenas durante breves minutos da aula. A reduzida percentagem de respostas intermédias da opção 3, 8% (n=2) em ambas as turmas, e a ausência de respostas de discordância reforçam precisamente essa perceção positiva relativamente ao uso do cinema.

Estes resultados estão em linha com o que foi defendido por Cardoso, que garantia que estes recursos, para além de cativarem a atenção dos alunos, permitiam, ao mesmo tempo, que estes assimilassem os conteúdos[150].

[149] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 69.
[150] CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. 2020, p. 49.

Neste sentido, a seleção criteriosa de sequências diretamente relacionadas com as temáticas abordadas parece ter permitido integrar o cinema nas aulas de forma pontual e em diferentes momentos, sem que este perdesse a sua capacidade de auxiliar a compreensão dos conteúdos.

Gráfico 22 | O uso do cinema, mesmo que fosse por breves minutos, ajudou-me a compreender melhor os conteúdos



Fonte: Autoria Própria.

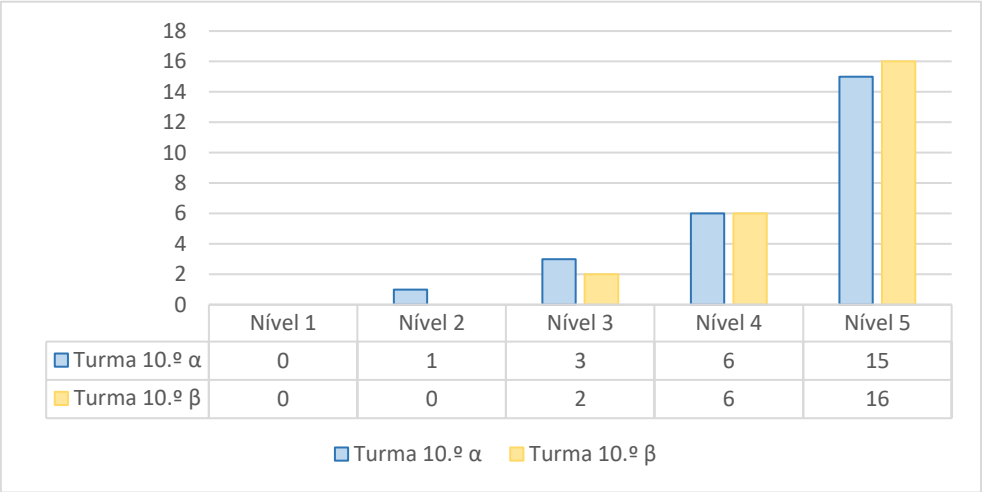
No diz respeito à influência do cinema no interesse pelos conteúdos lecionados (gráfico 23), observa-se, uma vez mais, uma tendência favorável, embora com uma distribuição das respostas um pouco mais diversificada. Na turma 10.º α, 15 alunos selecionaram o nível 5, e seis alunos o nível 4. As restantes respostas distribuíram-se pela opção neutra (12%, n=3) e pela opção 2 com 4% (n=1).

Na turma 10.º β, 16 alunos escolheram o nível 5, seguida da opção 4, com 25% (n=16). Apenas dois alunos assinalaram o nível 3. Estes dados mostram que a maioria dos alunos associou a utilização do cinema a um indicador para o aumento do seu interesse pelos conteúdos trabalhados em aula.

A verdade, tal como frisa Reigada, é que o facto de o professor se apoderar de um meio que é conhecido e valorizado pelos alunos e atribuir um significado didático,

mantém não só a capacidade de dinamizar as aprendizagens de História, como impulsiona o interesse dos alunos pela disciplina[151].

Gráfico 23 | O uso do cinema na sala de aula aumentou o meu interesse pelos conteúdos que estavam a ser lecionados



Fonte: Autoria Própria.

Mas será que isso também se verifica ao nível da atenção dos alunos?

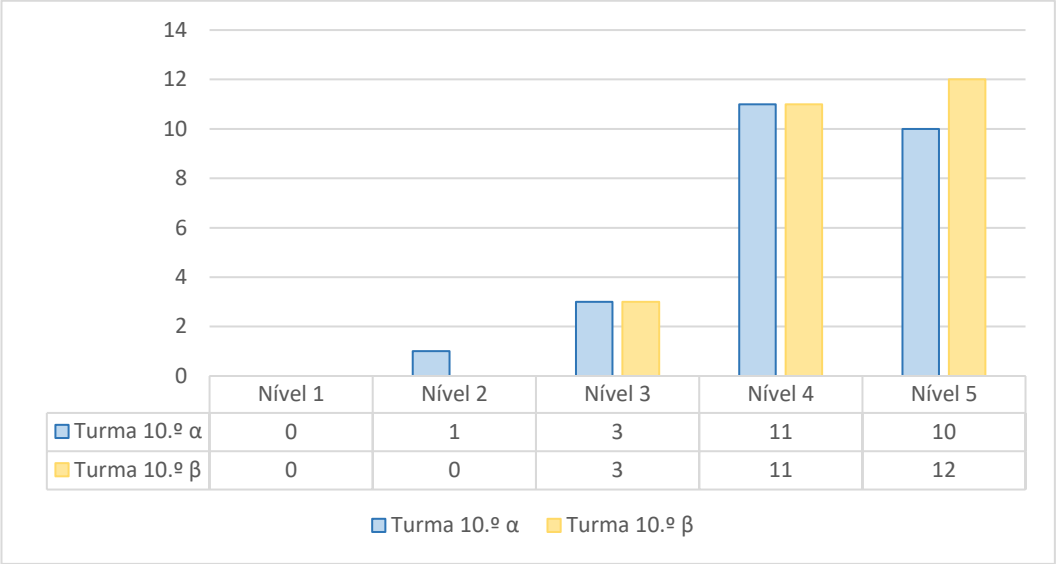
Observando o gráfico 24, verifica-se que mais de 84% dos alunos de ambas as turmas selecionaram as opções 4 e 5. Isto sugere que os discentes consideram que os recursos cinematográficos ajudaram a manter a atenção nas aulas. Ainda assim, registaram-se três respostas intermédias em cada turma (12%) de nível 3 e, na turma 10.º α um discente que selecionou a opção 2.

Os resultados demonstram que os recursos cinematográficos constituíram um estímulo capaz de captar a atenção de uma parte significativa dos alunos. É importante cruzar agora estes resultados, com os dados que foram recolhidos através da observação direta ao longo da intervenção.

[151] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, pp. 238-239.

O cruzamento entre as perceções dos alunos – recolhidas através do questionário final – e os dados recolhidos através da observação direta – registados em contexto de sala de aula pelas professoras estagiárias – permitem verificar uma convergência entre a perceção dos alunos e os comportamentos observados ao longo da intervenção.

Gráfico 24 | Os recursos cinematográficos ajudaram-me a manter a atenção nas aulas



	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Turma 10.º α	0	1	3	11	10
Turma 10.º β	0	0	3	11	12

Fonte: Autoria Própria.

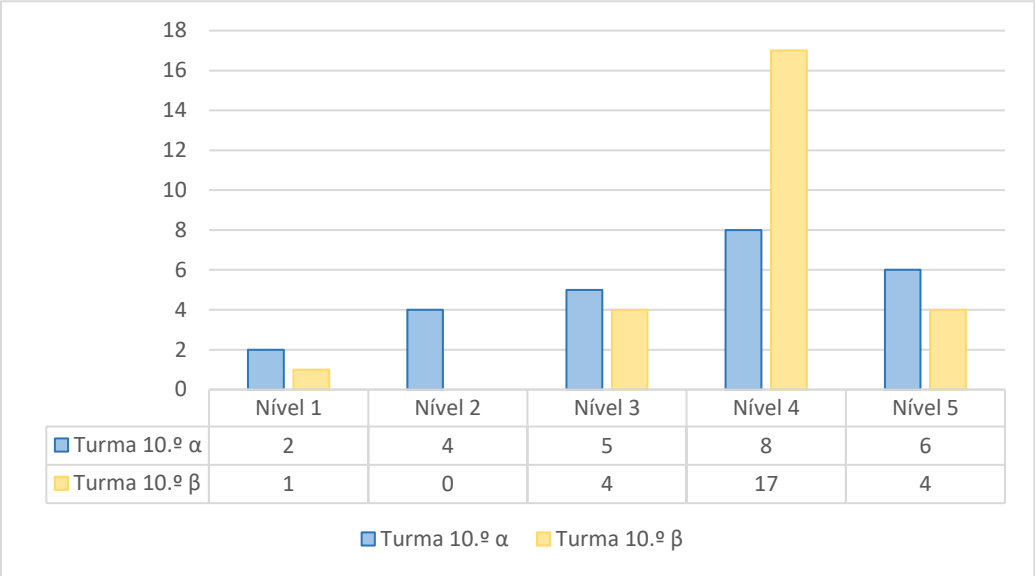
No que concerne à participação e partilha de ideias (gráfico 25), os resultados do questionário final revelam diferenças significativas entre as duas turmas.

A turma 10.º α não sentiu tanto que o cinema os levasse a participar mais, pois apenas 14 alunos dos 25 submetidos ao questionário escolheram os níveis 4 e 5. Isto vai ao encontro dos registos da observação direta – na qual se registaram mais situações de participação passiva. Além disso, estes resultados acabam por também ir ao encontro do perfil da turma (cf. Subcapítulo 2.1.2.).

Na turma 10.º β, a maioria dos alunos considerou que o cinema os incentivou a participar e a partilhar as suas ideias, verificando-se também essa mesma perceção, através da observação direta, onde se registou um menor número de alunos que não participavam. Esta participação mais ativa por parte dos alunos, que foi verificável pela

observação direta e pela perceção dos alunos, também foi observável no estudo de Reigada que refere que nas aulas em que o cinema esteve presente "ficaram também marcadas pela participação ativa dos alunos ao nível da oralidade"[152].

Gráfico 25 | As aulas com utilização de cinema incentivaram-me a participar mais e a partilhar ideias



	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Turma 10.º α	2	4	5	8	6
Turma 10.º β	1	0	4	17	4

Fonte: Autoria Própria.

Relativamente à afirmação "O uso de cinema aumentou a minha motivação para aprender História" (gráfico 26), os resultados patenteiam diferenças consideráveis entre as duas turmas, o que só mostra que um mesmo recurso didático não produz necessariamente os mesmos efeitos em todos os grupos. No caso das turmas que fizeram parte da presente investigação, isso torna-se ainda mais evidente tendo em conta o seu perfil tão diferente.

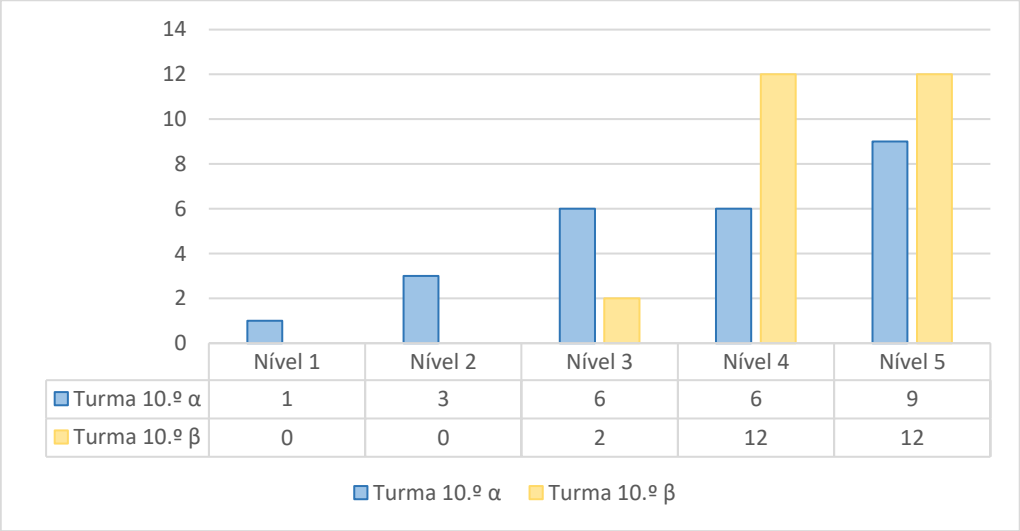
Na turma α, embora os níveis 4 e 5 sejam predominantes, com um total de respostas de 60%, os restantes 40% encontram-se distribuídos pelos diferentes níveis. Ainda assim, importa salientar que o nível 5 foi a opção mais selecionada, demonstrando

[152] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 71.

que, para uma parte considerável da turma, o cinema contribuiu efetivamente para aumentar a motivação para aprender História.

Na turma β, os alunos selecionaram opções mais elevadas na escala, registando-se apenas dois alunos no nível 3. Estes dados permitem considerar que, nesta turma, a utilização do cinema teve um efeito particularmente expressivo na motivação para a aprendizagem da disciplina, e tal como afirma Reigada, "a exibição de um filme em sala de aula é particularmente motivante para os alunos"[153].

Gráfico 26 | O uso de cinema aumentou a minha motivação para aprender História



Fonte: Autoria Própria.

4.7.2. Perceção dos alunos sobre a utilização de guiões de exploração cinematográfica

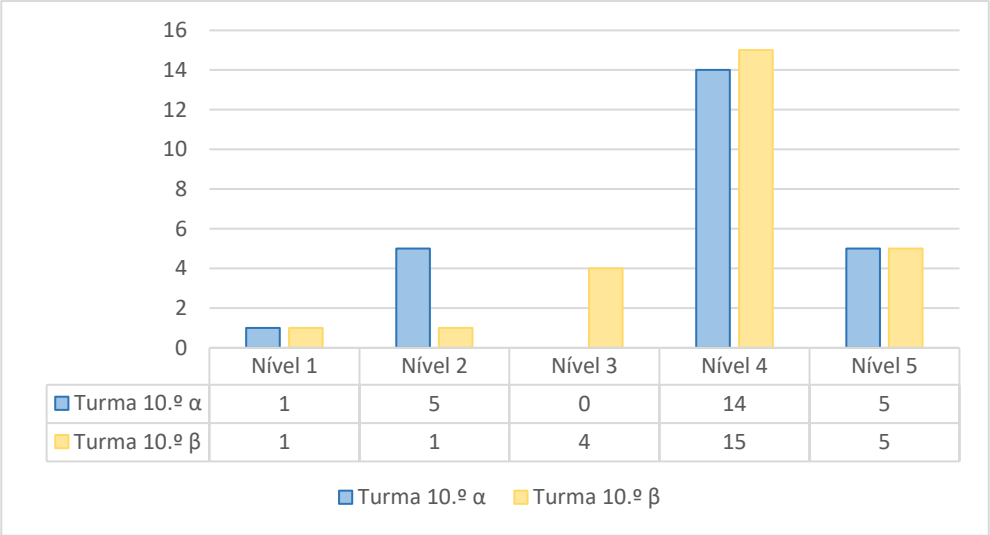
Depois de analisarmos as respostas dos alunos aos guiões de exploração – presentes no capítulo 4 –, vejamos neste subcapítulo a perceção dos alunos no que diz respeito ao uso de guiões de exploração cinematográfica relacionados com o filme *O Nome da Rosa* (1986) e o excerto extenso do filme *Pompeia* (2014).

[153] *Ibidem*, p. 54.

Observando o gráfico 27, os resultados mostram que, de modo geral, os guiões ajudaram os alunos a observar os filmes de forma mais atenta. Na turma 10.º α, 19 alunos selecionaram os níveis 4 e 5, enquanto, na turma 10.º β, foram 20 alunos dos 26 que participaram no questionário.

Ao conhecerem as questões que orientavam a exploração dos filmes, os discentes sabiam quais os aspetos a que deveriam prestar atenção e procuravam identificar informações necessárias à realização das tarefas. Possivelmente, elementos que poderiam passar despercebidos numa visualização de um filme, tornavam-se objeto de observação mais atenta.

Gráfico 27 | Os guiões de exploração ajudaram-me a observar os filmes de forma mais atenta



Fonte: Autoria Própria.

Relativamente ao contributo das questões dos guiões para a reflexão sobre os conteúdos históricos apresentados nas obras cinematográficas, os dados obtidos foram maioritariamente positivos, como se pode observar, no gráfico 28. Na turma 10.º α, 15 dos 25 alunos e, na turma 10.º β, 18 alunos posicionaram-se nos níveis 4 e 5.

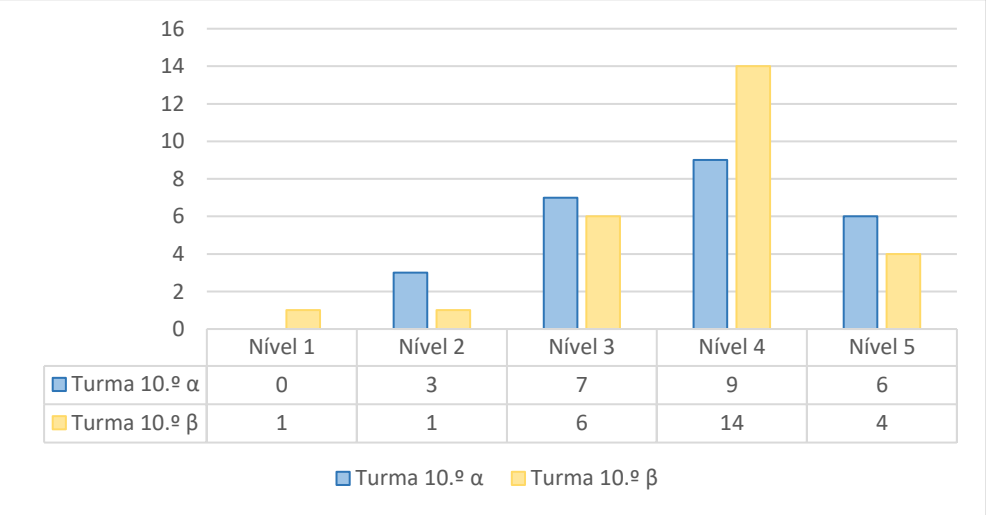
É, todavia, importante salientar que o facto de os discentes se sentirem incentivados a refletir a partir das questões colocadas nos questionários não significa, por si só, que consigam desenvolver uma reflexão adequada ao objetivo de determinada questão.

Além disso, não deixa de ser pertinente relativizar os dados obtidos nos restantes níveis. Em ambas as turmas, 18 alunos (10 na turma 10.º α e 8 na turma 10.º β) selecionaram os níveis mais baixos da escala.

Se compararmos com os resultados da afirmação anterior, a verdade é que refletir sobre os conteúdos históricos não depende só da observação, implica interpretar o que é observado, mobilizar conhecimentos e estabelecer relações com as temáticas estudadas. É curioso perceber estes resultados, quando os comparamos com resultados dos questionários preenchidos, os alunos revelavam mais dificuldades quando lhes foi solicitado que, para além de observarem, articulassem as informações retiradas do filme/excerto com conhecimentos já adquiridos.

Por conseguinte, os dados obtidos no questionário final parecem reforçar uma tendência já observada ao longo das respostas dadas pelos alunos nos questionários de exploração cinematográfica: a reflexão sobre os conteúdos históricos exige um exercício mais complexo de interpretação, mobilização e articulação de conhecimentos.

Gráfico 28 | As questões dos guiões incentivaram-me a refletir sobre os conteúdos históricos apresentados nos filmes

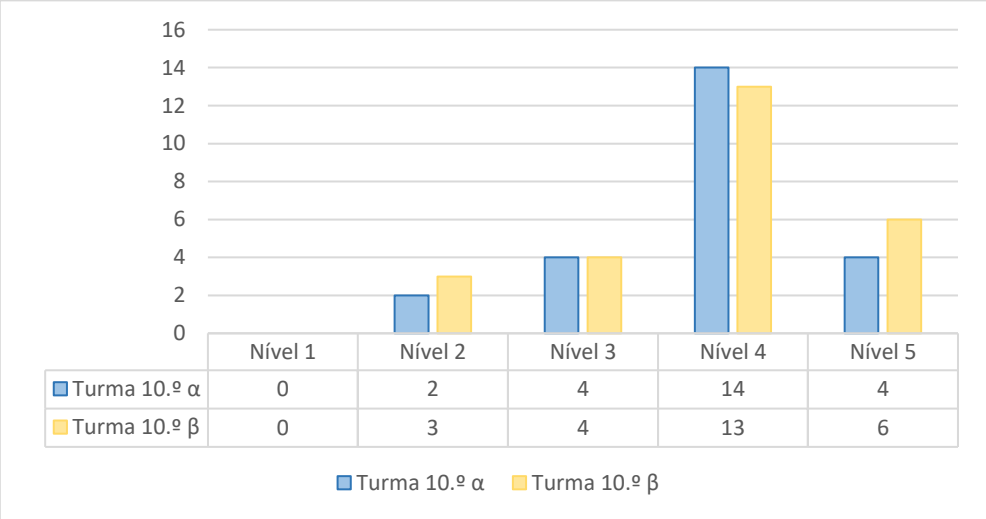


	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Turma 10.º α	0	3	7	9	6
Turma 10.º β	1	1	6	14	4

Fonte: Autoria Própria.

Depois de se analisar a perceção dos alunos sobre o que eles pensam sobre o contributo dos guiões para a observação mais atenta dos filmes e para a reflexão sobre os conteúdos históricos neles apresentados, procuramos compreender que importância é que os próprios alunos atribuíram à utilização destes instrumentos. Os resultados foram maioritariamente positivos e bastante semelhantes entre as duas turmas, como se pode comprovar com os dados apresentados no gráfico 29.

Gráfico 29 | Considerei importante a utilização de guiões e questionários durante a visualização dos filmes em aula



Fonte: Autoria Própria.

Da mesma forma que vários autores, como Reigada, consideram importante a visualização do filme vir acompanhada por guiões de exploração[154], também a perceção dos alunos, na generalidade e no contexto em que se insere este estudo, vai ao encontro dessa perspetiva. Além disso, esta perceção dos discentes ganha maior sustentação quando articulada com os resultados anteriormente analisados e explanados nos gráficos 27 e 28.

[154] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 304.

Os alunos, ao reconhecerem que os guiões os ajudam a observar os filmes de forma mais atenta e que os incentiva a refletir sobre os conteúdos históricos, torna a valorização dos guiões mais evidente.

Os discentes consideram que a sua utilização, durante a exploração dos recursos cinematográficos, orienta e apoia a forma como observam, acabando por atribuir um propósito diferente à sua visualização daquele que habitualmente associam ao cinema enquanto forma de entretenimento. Isto encontra respaldo na literatura, uma vez que, para Reigada, a construção de um guião de exploração estruturado funciona como instrumento de orientação, e permite aos alunos, de forma objetiva, relacionar a obra cinematográfica com os conteúdos históricos trabalhados em contexto de sala de aula[155].

4.7.3. Perceção dos alunos sobre a atividade "Quando o gótico é cenário de cinema"

Nesta secção do questionário final, relativa à tarefa *Quando o gótico é cenário de cinema*, responderam 21 alunos da turma 10.º α, 23 alunos da turma 10.º β.

A análise do gráfico 30 demonstra que os alunos consideram que a seleção e a análise que tiveram de fazer ao filme que lhes foi atribuído, de forma a identificarem nele elementos arquitetónicos da arte gótica medieval, contribuíram para uma melhor compreensão dos conteúdos. Na turma 10.º α, 10 alunos selecionaram o nível 4, sete alunos o nível 4, dois o nível 3, e dois no nível 2, não se registando respostas no nível 1. Por sua vez, na turma 10.º β, nove alunos escolheram o nível 5, 11 o nível 4, dois o nível intermédio e um[156] no nível 1, não se registando respostas no nível 2.

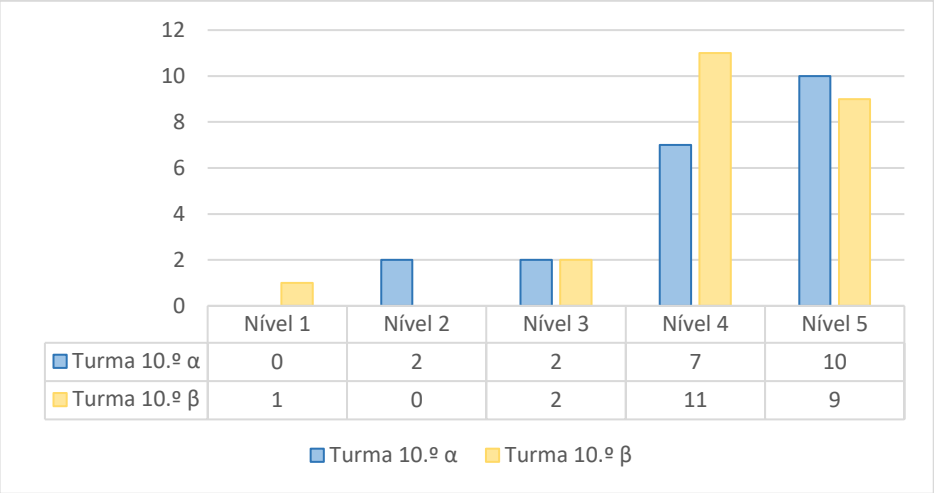
A perceção dos alunos, recolhida através deste questionário final, estão em sintonia com os resultados obtidos na atividade – presentes no capítulo "4.5. Quando o

[155] *Ibidem*, p. 304.

[156] Importa referir que a única resposta de nível 1 corresponde ao mesmo aluno que manifestou uma apreciação negativa em todas as questões deste grupo.

gótico é cenário de cinema" –, nos quais se pode perceber que a grande maioria conseguiu atingir o nível mais elevado na identificação dos elementos arquitetónicos da arte gótica medieval.

Gráfico 30 | A seleção e análise do filme que me foi atribuído, ajudou-me a identificar e a compreender melhor os diferentes elementos arquitetónicos da arte gótica medieval

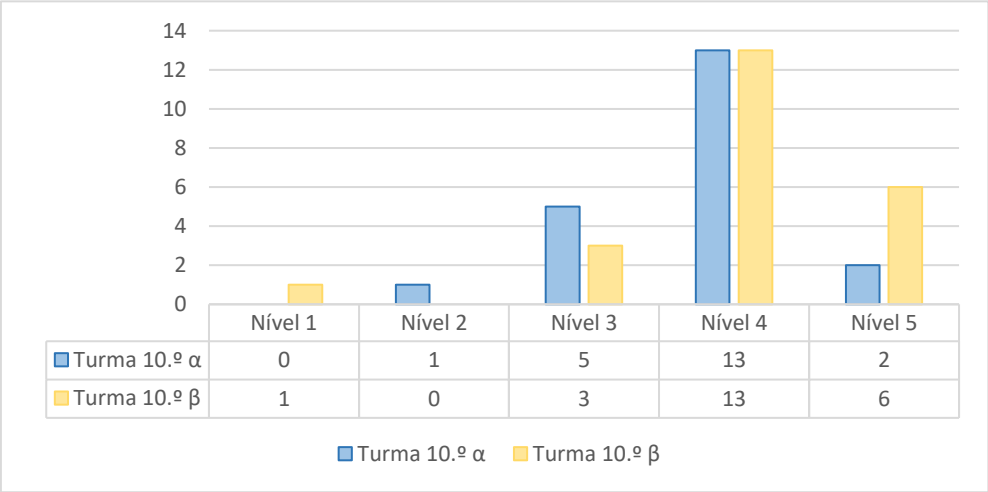


Fonte: Autoria Própria.

De acordo com os dados do gráfico 31, num total de 44 alunos, 34 selecionaram as opções 4 e 5, o que demonstra que a maioria dos alunos sentiu que assumiu um papel mais ativo durante a atividade, por lhes ter sido dada a possibilidade de participar na criação de um recurso cinematográfico que foi editado e posteriormente visualizado em aula. O facto de poderem reconhecer o seu contributo no resultado final poderá tê-los levado a sentir que a sua participação era importante. Além disso, a liberdade que lhes foi concedida para a produção do panfleto poderá ter tornando a atividade mais apelativa e contribuido para a perceção de um papel mais ativo.

O facto de a maior parte dos discentes se posicionar no nível 4, pode estar relacionado por não reconhecerem que a participação deles não foi absoluta, porque, embora os alunos tenham sido responsáveis pela análise dos filmes e pela seleção dos excertos, a edição e a construção final do recurso cinematográfico ficou a cargo da docente.

Gráfico 31 | Durante a atividade, senti que tive um papel mais ativo, porque me foi dada a possibilidade de criar um recurso cinematográfico que mais tarde pudemos ver editado em aula



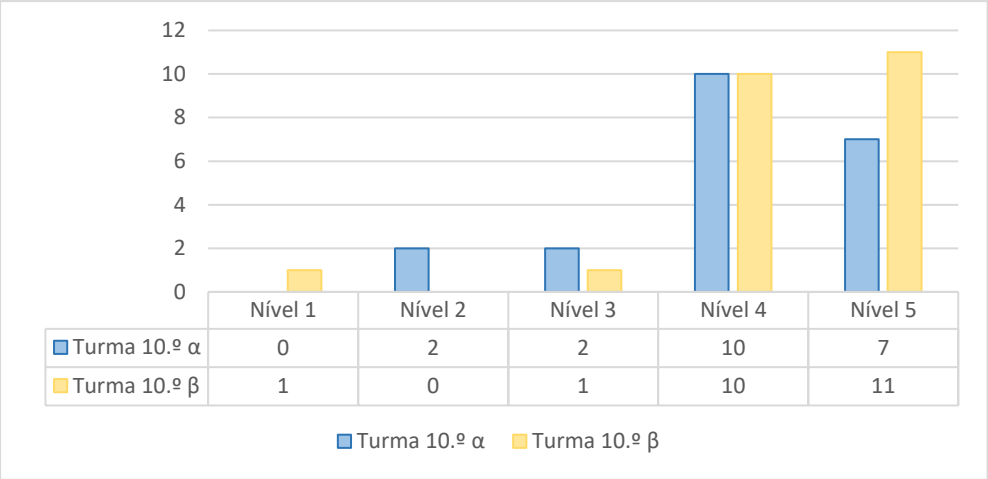
Fonte: Autoria Própria.

Os discentes consideraram também que esta atividade tornou a aprendizagem sobre a arte gótica mais interessante e envolvente, desafiando a sua criatividade, como disposto no gráfico 32. Na turma 10.º α, sete alunos escolheram o nível 5, dez o nível 4, dois o nível intermédio e dois o nível 2, não se registando qualquer respostas no nível 1. Na turma 10.º β, 11 alunos selecionaram o nível 5, dez o nível 4, um o nível 3 e um no nível 1.

Ao contrário de uma situação de mera visualização de um excerto em aula, os alunos tiveram de procurar, reconhecer e selecionar exemplos concretos de características previamente estudadas, aplicando os conhecimentos adquiridos a diferentes representações cinematográficas. A elevada concentração de respostas presentes nos níveis superiores da escala poderá estar relacionada com o caráter ativo e criativo desta atividade. Além disso, esta atividade pode ter sido considerada pelos alunos como "fora da caixa". Pela primeira vez foi-lhes pedido uma tarefa que lhes permitia rentabilizar uma prática que têm por hábito fazer nos seus tempos de lazer – como se verificou no primeiro questionário – atribuindo-lhe uma finalidade pedagógica.

Cláudia Ribeiro e Luís Alberto Alves referem que "Destinar a visualização de um filme para trabalho de casa", associando-lhe uma atividade acaba por ser benéfico, pois, quando "realizada esporadicamente desenvolve a autonomia do aluno e a sua motivação e interesse para a aprendizagem da História de modo menos formal"[157].

Gráfico 32 | Considerei que esta atividade tornou a aprendizagem da arte gótica mais interessante e envolvente, e desafiou a minha criatividade



Fonte: Autoria Própria.

Os alunos, ainda nesta parte do questionário, foram convidados a refletir sobre o que consideram que foi mais interessante ou desafiante na realização da atividade. Portanto, estas respostas abertas permitem aprofundar a interpretação dos resultados obtidos nas perguntas de resposta fechada.

De modo geral, verifica-se que os aspetos mais valorizados prenderam-se com a possibilidade de observar os elementos da arquitetura gótica num contexto diferente ao que é habitualmente utilizado em sala de aula. Alguns discentes destacaram que a atividade ajudou "a identificar os elementos góticos na arquitetura mais facilmente" (fig. 36). Ademais, as respostas demonstram que a atividade promoveu uma observação mais atenta e intencional da obra cinematográfica. Um dos alunos refere que o mais

[157] 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*. 2014, p. 173.

interessante foi "Prestar atenção em partes do filme que se visse normalmente não repararia que estavam ali." (fig. 36), o que sugere que a tarefa proposta contribuiu para um visionamento mais consciente e com objetivos específicos.

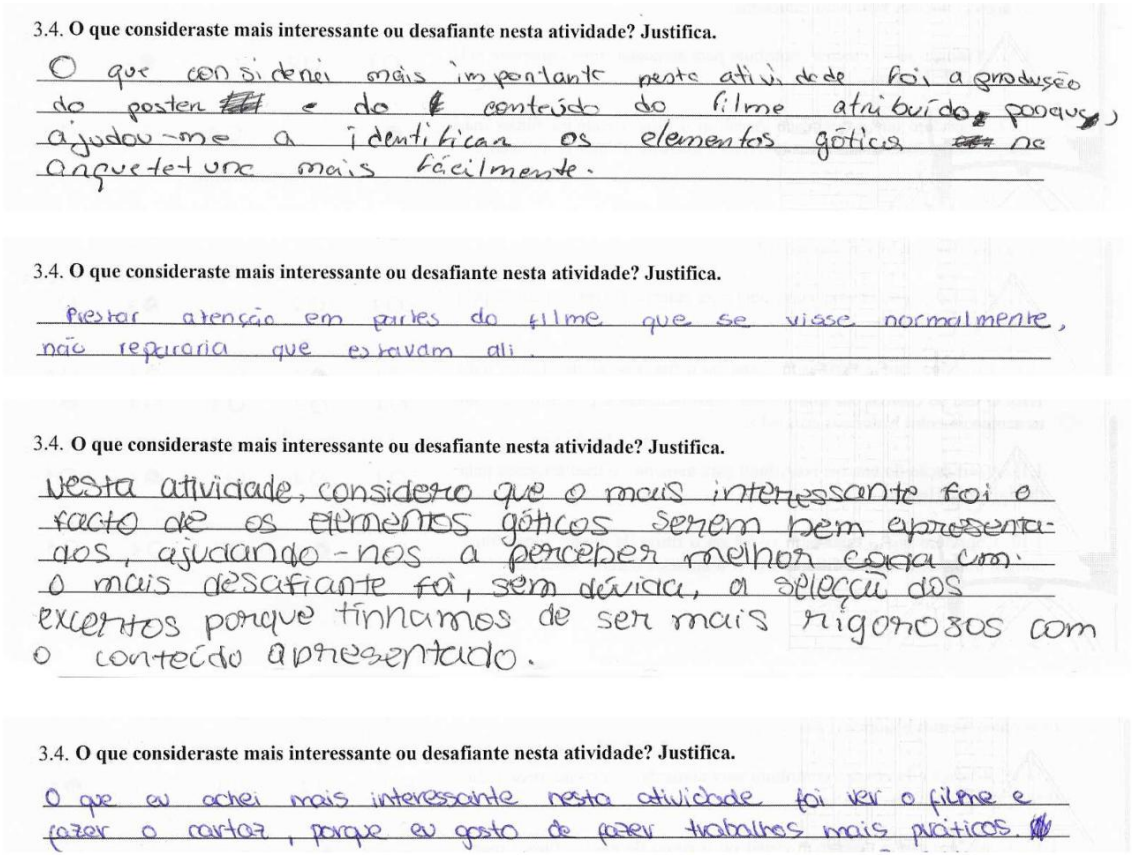
Relativamente às dificuldades sentidas, a seleção dos excertos cinematográficos surge como um dos principais desafios. Segundo um dos alunos, esta etapa exigia "ser mais rigorosos com o conteúdo apresentado" (fig. 36), o que mostra que a atividade implicou um processo de análise rigorosa e fundamentada, em vez de ser uma simples escolha arbitrária.

De modo geral, os resultados obtidos permitem concluir que a atividade foi amplamente valorizada pelos discentes, quer ao nível do interesse e do envolvimento, quer ao nível da participação ativa e da criatividade. Estes resultados permitem corroborar o que foi defendido por Reigada, segundo o qual a "virtualidade do filme vem potenciar a criatividade dos alunos tornando-se numa ferramenta importante para pensar a História, dar-lhe significado, desenvolvendo uma relação empática entre o aluno e o conhecimento histórico"[158].

O predomínio de resultados nos níveis mais elevados da escala indica que a estratégia permitiu aos alunos assumir um papel mais ativo nas suas aprendizagens e, tal como nos diz um dos alunos, "o (…) mais interessante nesta atividade foi ver o filme e fazer o cartaz, porque eu gosto de fazer trabalhos práticos" (fig. 36).

[158] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 286.

Figura 36 | Perceção dos alunos à atividade "Quando o gótico é cenário de cinema"



3.4. **O que consideraste mais interessante ou desafiante nesta atividade? Justifica.**

O que considerei mais importante nesta atividade foi a produção do poster e do conteúdo do filme atribuído porque ajudou-me a identificar os elementos góticos na arquetetura mais facilmente.

3.4. **O que consideraste mais interessante ou desafiante nesta atividade? Justifica.**

Prestar atenção em partes do filme que se visse normalmente, não repararia que estavam ali.

3.4. **O que consideraste mais interessante ou desafiante nesta atividade? Justifica.**

Nesta atividade, considero que o mais interessante foi o facto de os elementos góticos serem bem apresentados, ajudando-nos a perceber melhor cada um. O mais desafiante foi, sem dúvida, a seleção dos excertos porque tínhamos de ser mais rigorosos com o conteúdo apresentado.

3.4. **O que consideraste mais interessante ou desafiante nesta atividade? Justifica.**

O que eu achei mais interessante nesta atividade foi ver o filme e fazer o cartaz, porque eu gosto de fazer trabalhos mais práticos.

Fonte: Autoria Própria.

Estes resultados parecem comprovar a perspetiva de Rancière, segundo a qual "um filme (…) deve, acima de tudo, ter uma função prática, tornando os alunos menos passivos e mais ativos na sua aprendizagem"[159]. Tal como nos afirma Reigada, apesar de não existir um formato ideal para trabalhar cinema, o professor ao utilizar estratégias "adequadas aos alunos e à sua realidade individual" pode "reverter em fator de motivação e interesse pela disciplina de História em particular"[160].

[159] Rancière cit. PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia. 2021, p. 4.

[160] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 71.

4.7.4. Perceção dos alunos sobre a atividade *Alerta Spoiler!*

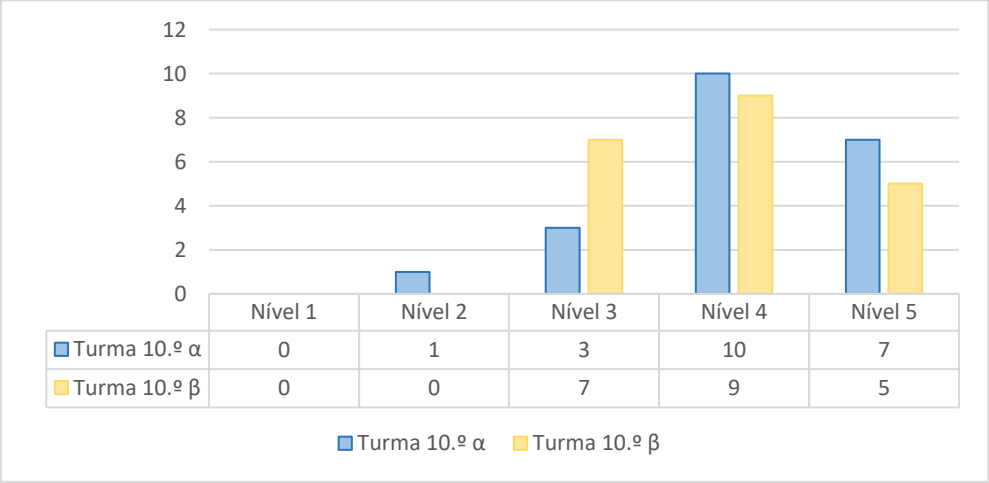
No conjunto das questões relativas à atividade *Alerta Spoiler!*, responderam 21 alunos de cada uma das turmas participantes.

O gráfico 33 demonstra que a maioria dos discentes considerou que a escrita da apreciação cinematográfica os ajudou a refletir de forma mais crítica sobre o filme. Na turma 10.º α, sete alunos selecionaram o nível 5 e dez o nível 4, perfazendo um total de 81% de respostas nos níveis superiores da escala. Três alunos escolheram o nível 3 e apenas um selecionou o nível 2, não se registando respostas no nível 1.

Na turma 10.º β, cinco alunos selecionaram o nível 5 e nove o nível 4, correspondendo a 67% das respostas dos níveis superiores da escala. Os restantes sete alunos posicionaram-se no nível 3, não se registando respostas nos níveis 1 e 2.

Os resultados sugerem que a escrita da apreciação cinematográfica incentivou os alunos a refletir de forma mais aprofundada sobre o filme. A necessidade de fundamentar as suas opiniões levou-os a analisar o conteúdo da obra de forma mais cuidada, em vez de se limitarem a descrevê-la ou a expressar uma opinião sem uma justificação.

Gráfico 33 | A escrita da apreciação cinematográfica ajudou-me a refletir de forma mais crítica sobre o filme

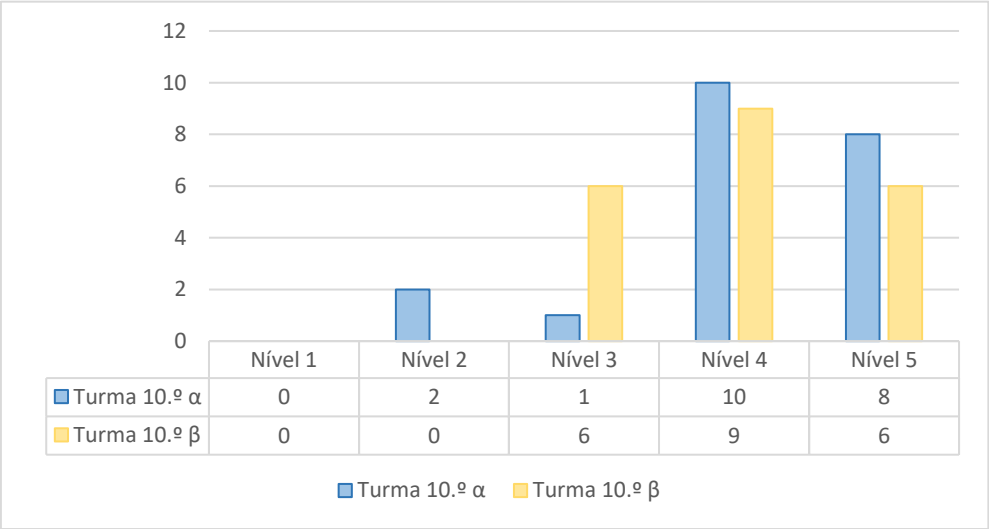


Fonte: Autoria Própria.

Os dados obtidos no gráfico 34 mostram que a maioria dos alunos considerou que a escrita da crítica lhes permitiu refletir sobre alguns dos principais temas históricos abordados no filme, nomeadamente o pdoer da Igreja, o controlo do cohnheicmento e a mentalidade medieval. Na turma 10.º α, oito alunos optaram pelo nível 5, seguindo-se, em maior número o nível 4, com um total de dez alunos. Apenas um aluno selecionou o nível intermédio, e dois alunos o nível 2.

Na turma 10.º β, seis alunos escolheram o nível 5, nove o nível 4 e seis o nível intermédio. Os resultados revelam que a elaboração da crítica favoreceu a consolidação dos conhecimentos históricos trabalhados em aula. A necessidade de relacionar a narrativa do filme com temas como o poder da Igreja, o controlo do saber e a mentalidade medieval levou os alunos a mobilizar os conteúdos lecionados para fundamentarem as suas apreciações.

Gráfico 34 | A escrita da crítica permitiu-me refletir sobre temas como o poder da Igreja, o controlo do saber e a mentalidade medieval



Fonte: Autoria Própria.

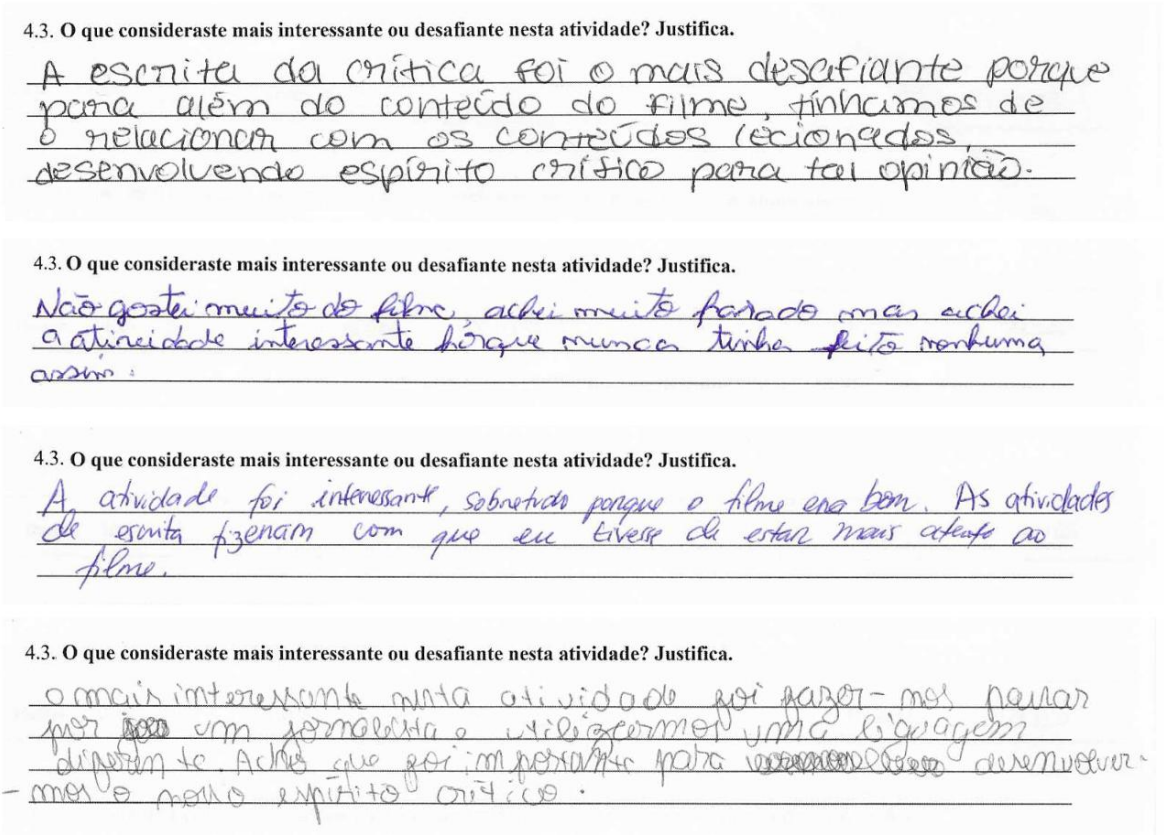
Uma vez mais, os alunos, mediante perguntas de resposta aberta, puderam reiterar a escolha das suas opções nas perguntas de resposta fechada, o que permite aprofundar também a interpretação dos resultados quantitativos. Os discentes referem

que “A escrita da crítica foi o mais desafiante porque para além do conteúdo do filme, tínhamos de o relacionar com os conteúdos lecionados, desenvolvendo espírito crítico para tais opiniões” (fig. 37). Esta resposta revela que a elaboração não se limitou à apreciação do filme, exigindo a mobilização e aplicação dos conhecimentos históricos trabalhados em aula.

Outros alunos salientam o caráter diferenciador da atividade. Um dos participantes afirma, que apesar de não ter gostado do filme, achou “a atividade interessante porque nunca tinha feito nenhuma assim” (fig. 37). Outro aluno refere que “A atividade foi interessante, sobretudo porque o filme era bom. As atividades de escrita fizeram com que eu tivesse de estar mais atento ao filme.” (fig. 37). Estas respostas parecem indicar que a natureza da atividade e a necessidade de produzir uma crítica cinematográfica favoreceram um maior envolvimento na exploração do filme.

Por último, as respostas também parecem evidenciar a dimensão criativa da atividade proposta. Ao referir que “O mais interessante nesta atividade foi fazer-nos passar por um jornalista e utilizarmos uma linguagem diferente.” (fig. 37), um dos discentes destaca a possibilidade de assumir um papel diferente do habitual e de adaptar a sua linguagem, o que poderá ter contribuido para estimular a criatividade dos alunos durante a realização da tarefa.

Figura 37 | Perceção dos alunos à atividade Alerta Spoiler!



Fonte: Autoria Própria.

A análise destas respostas vai ao encontro do que é defendido por García e Ruiz ao considerarem que o cinema constitui um recurso que favorece não só a construção de conhecimento, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de análise[161].

[161] Pérez García *et al* cit. DIAS-TRINDADE, Sara – Moving pictures: a way of understanding and studying history in higher education. In Álvaro Abellán-García Barrio (coord.) – *Cada imagen es un mundo*. 2020, p. 136.

4.7.5. Perceção dos alunos sobre a experiência

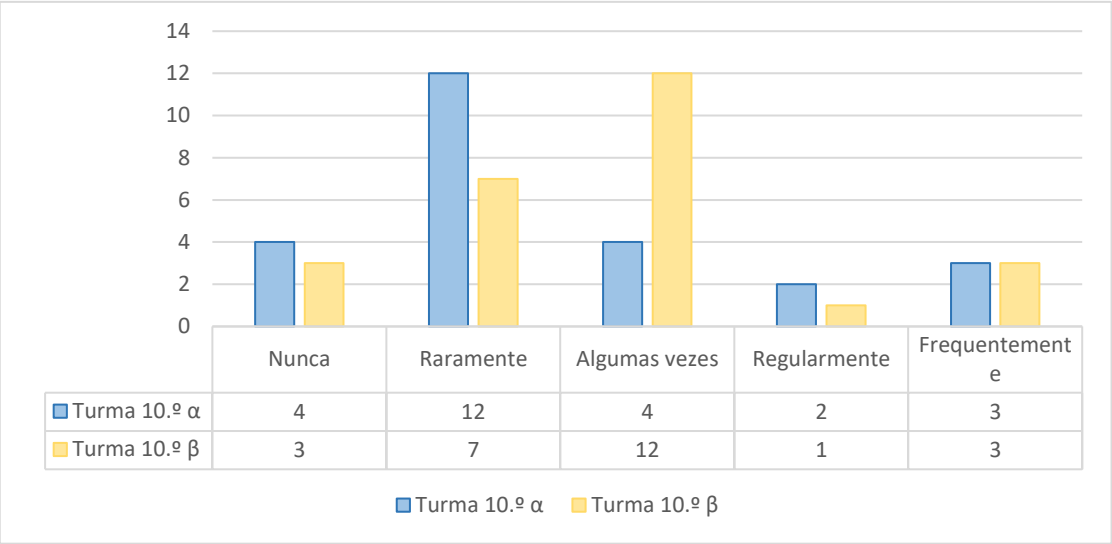
Façamos agora a análise das últimas três questões do questionário, que consistiam numa apreciação global da intervenção pedagógica, tendo por base recursos cinematográficos.

Ao longo do ano letivo, foram várias as sugestões cinematográficas que se foram dando aos alunos, e era chegado o momento de perceber com que frequência os alunos tinham visto, em contexto não letivo, os filmes na íntegra.

Pelos resultados apresentados no gráfico 35 conseguimos perceber que, embora a visualização integral das obras não tenha constituído uma prática frequente para a maioria dos alunos, uma parte considerável contactou com os filmes fora do contexto escolar. Apesar de os alunos afirmarem que o cinema os fez despertar um maior interesse pelas aulas, e pelos conteúdos que estavam a ser lecionados, isso não implica necessariamente a visualização autónoma das obras na íntegra.

Fatores como a duração das obras e a necessidade de lhes dedicar tempo fora do contexto escolar, poderão ter condicionado a sua visualização na totalidade. Além disso, dada a quantidade obras cinematográficas que foram apresentadas em aula, seria pouco expectável que os discentes tivessem assistido, fora da sala de aula, à totalidade dos filmes.

Gráfico 35 | Fora da sala de aula, com que frequência viste os filmes na íntegra?



Fonte: Autoria Própria.

No que diz respeito à pergunta "Gostarias que o cinema continuasse a ser utilizado nas aulas de História?", todos os alunos responderam que sim, exceto três alunos da turma α que assinalaram a opção "Talvez".

Estes resultados encontram-se em consonância com diversos estudos que reconhecem o potencial educativo do cinema quanto integrado numa planificação didática estruturada e orientada pelo professor. Marisa Ferreira Tavares referiu no seu estudo que "usando, por vezes, a arte cinematográfica, as minhas aulas tornavam-se mais interessantes e motivantes, os alunos aprendiam e sentiam-se motivados para trabalhar"[162].

Além disso, ainda nesta última parte do questionário final, os alunos eram convidados a fazer uma reflexão final sobre a sua experiência, enquanto principais intervenientes no estilo sobre a utilização do cinema em sala de aula.

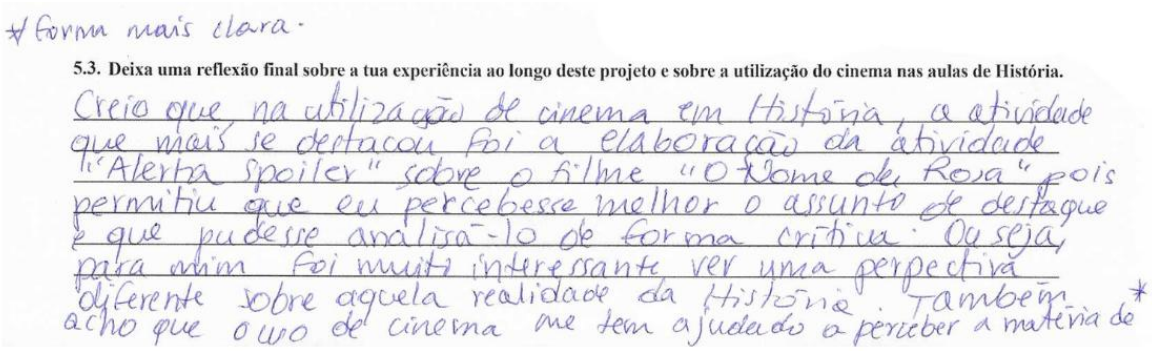
As reflexões finais dos alunos permitem aprofundar a interpretação dos resultados obtidos nas questões fechadas, uma vez que os discentes revelam, através das suas próprias palavras, os aspetos que mais valorizaram na utilização do cinema nas aulas de

[162] TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 14.

História. Pela leitura e análise das respostas dadas, todos os alunos afirmaram que a sua experiência foi positiva, e que a utilização de recursos cinematográficos os ajudou na compreensão dos conteúdos programáticos de História, estimulando a sua atenção e motivação.

Foram várias as reflexões que demonstram que a aprendizagem dos alunos foi mais frutífera quando eram usados recursos cinematográficos em aula, mesmo em temas "mais difíceis", uma vez que estes facilitam a compreensão, além de manterem a atenção dos alunos, como se pode verificar na figura 38.

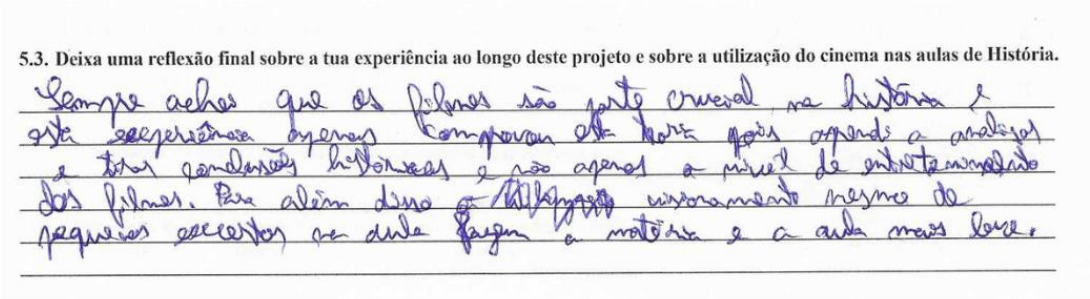
Figura 38 | Perceção dos alunos sobre a experiência



*Forma mais clara.

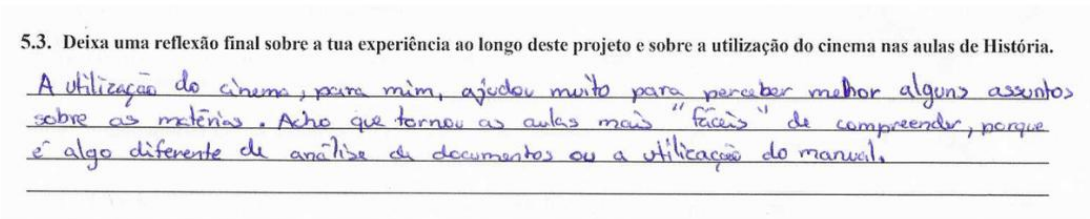
5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

Creio que, na utilização de cinema em História, a atividade que mais se destacou foi a elaboração da atividade "Alerta Spoiler" sobre o filme "O Nome da Rosa" pois permitiu que eu percebesse melhor o assunto de destaque e que pudesse analisá-lo de forma crítica. Ou seja, para mim foi muito interessante ver uma perpectiva diferente sobre aquela realidade da História. Também acho que o uso de cinema me tem ajudado a perceber a matéria de *



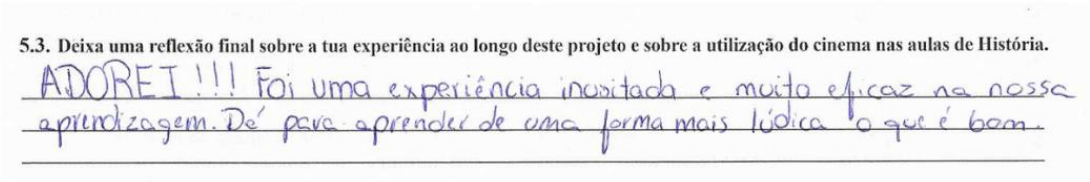
5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

Sempre achei que os filmes são parte crucial na história e esta experiência apenas comprovou esta teoria pois aprendi a analisar e tirar conclusões históricas e não apenas a nível de entretenimento dos filmes. Para além disso [illegible] visionamento mesmo de pequenos excertos na aula fazem a matéria e a aula mais leve.



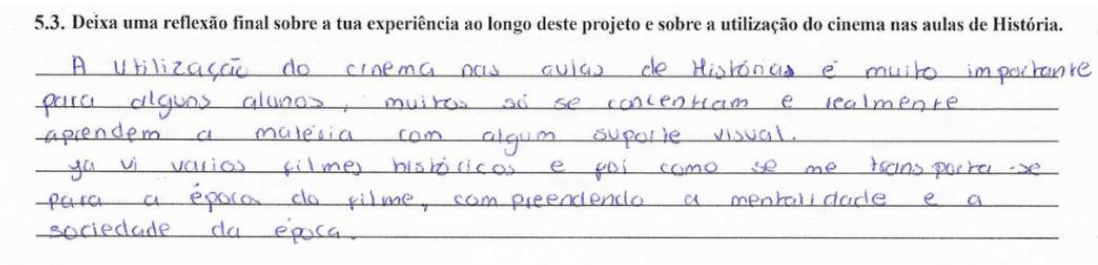
5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

A utilização do cinema, para mim, ajudou muito para perceber melhor alguns assuntos sobre as matérias. Acho que tornou as aulas mais "fáceis" de compreender, porque é algo diferente de análise de documentos ou a utilização do manual.



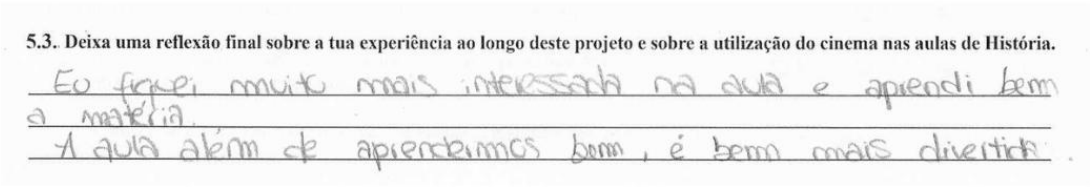
5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

ADOREI!!! Foi uma experiência inusitada e muito eficaz na nossa aprendizagem. Dá para aprender de uma forma mais lúdica o que é bom.



5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

A utilização do cinema nas aulas de Histórias é muito importante para alguns alunos, muitos só se concentram e realmente aprendem a matéria com algum suporte visual.
Já vi varios filmes históricos e foi como se me transporta-se para a época do filme, compreendendo a mentalidade e a sociedade da época.



5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

Eu fiquei muito mais interessada na aula e aprendi bem a matéria.
A aula além de aprendermos bem, é bem mais divertida.

Fonte: Autoria Própria.

Estas reflexões evidenciam que os alunos atribuíram ao cinema um papel que ultrapassa a mera função motivadora. Para além de considerarem que os recursos cinematográficos facilitaram a compreensão dos conteúdos históricos, ideia defendida por Sara Dias-Trindade e Ana Isabel Ribeiro[163], reconheceram ideias como o facto de que o cinema favoreceu a compreensão das mentalidades e dos contextos históricos.

Simultaneamente, os discentes destacaram o caráter mais dinâmico, lúdico e diversificado das aulas, o que revela que a utilização do cinema contribuiu para tornar o processo de ensino mais envolvente. Esta reflexão dos alunos reforça a perspetiva de que os professores de História devem promover "um ambiente de aprendizagem dinâmico e flexível, mais interativo com os alunos", associando "à componente pedagógica uma componente lúdica, de forma a tornar a aprendizagem da disciplina mais interessante e motivadora".[164]

Estas perceções corroboram a literatura apresentada no enquadramento teórico que reforçam a ideia de que o cinema constitui um recurso didático capaz de potenciar não apenas a motivação dos alunos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da compreensão histórica. Francisco Pereira garante que "o filme, quando integrado numa estratégia didática, pode exercer a função motivacional necessária para promover o gosto pelo conhecimento dos conteúdos abordados"[165]. Há, por isso, que "evitar o formato de aula expositiva, carregar os alunos com informação para memorizar ou simplesmente "debitar" no momento do teste de avaliação"[166].

Em suma, os resultados obtidos neste estudo parecem confirmar estas perspetivas, uma vez que a maioria dos discentes reconhece que a utilização do cinema torna as aulas mais interessantes, facilitam a compreensão dos conteúdos, desafiam a sua criatividade e promovem uma participação no processo da sua aprendizagem. É importante

[163] DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. 2016, p. 29.
[164] PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia, 2021, p. 2.
[165] PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares – *O cinema no ensino da História e Geografia.* 2016, p. 25.
[166] PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia, 2021, p. 3.

reforçar ainda, que o presente estudo não procurou medir quantitativamente a evolução das aprendizagens dos alunos, mas observar a forma como o cinema facilitou a compreensão, a mobilização e a aplicação de conhecimentos históricos em contexto de aula. Neste sentido, os resultados apontam para uma melhor mobilização de conhecimentos por parte dos discentes, para a capacidade de estes estabelecerem relações entre conteúdos históricos e para a aplicação desses conhecimentos em diferentes atividades.

Considerações Finais

A presente investigação teve como principal objetivo compreender de que forma a integração de recursos cinematográficos, como recurso pedagógico, pode contribuir para o ensino da História procurando responder à questão de investigação inicialmente formulada: *De que forma a utilização do cinema contribui, na aula de História, para a motivação, para o desenvolvimento de conhecimento histórico e da criatividade dos alunos?*

Partindo da convicção de que o cinema tem um enorme potencial pedagógico, foi desenvolvida uma intervenção que procurou articular diferentes obras cinematográficas com os conteúdos programáticos da disciplina de História A, sempre com o intuito que este assumisse um papel de relevo no processo de ensino e não de mero entretenimento.

A partir da implementação de diferentes estratégias didáticas, assentes na exploração de recursos cinematográficos e na realização de atividades, procurou-se avaliar de que forma os recursos cinematográficos contribuíram para a motivação dos alunos para aprender História, verificar se estes recursos permitiam desenvolver conhecimentos históricos, e avaliar a criatividade dos alunos na exploração do cinema.

Os resultados obtidos ao longo da intervenção permitem responder afirmativamente à questão de partida, ao evidenciar que o cinema, quando criteriosamente selecionado e integrado em estratégias pedagógicas intencionais, constituiu um recurso didático com potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da História.

Face aos objetivos delineados para esta investigação, os resultados foram, de forma geral, alcançados. A análise dos questionários, das produções realizadas pelos alunos e da observação efetuada ao longo da intervenção mostrou que a utilização de cinema constituiu uma estratégia capaz de aumentar o interesse dos discentes pela disciplina, facilitar a compreensão de conteúdos históricos e estimular abordagens criativas na exploração dos temas trabalhos.

No que concerne ao primeiro objetivo, verificou-se que a utilização de cinema provocou reações positivas por parte dos alunos. Ao longo da intervenção, os resultados sugerem um maior envolvimento e motivação dos discentes, durante as aulas em que foram utilizados recursos cinematográficos, o que se traduziu em maiores níveis de atenção, numa participação relativamente positiva, no empenho demonstrado em diferentes tarefas e numa maior predisposição para a realização de atividades. Estes resultados parecem ir ao encontro da perspetiva de Reigada, segundo a qual "o filme tem essa capacidade de cativar o interesse no aluno e despertar a sua curiosidade", acrescentando que a presença do filme na sala de aula modifica o aluno "quer ao nível da postura que ele adota na aula, quer a nível motivacional, aumentando consideravelmente o seu interesse"[167].

Relativamente ao segundo objetivo, os resultados evidenciam que, mais do que despertar o interesse pela disciplina, os recursos cinematográficos contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos históricos. A possibilidade de observar ambientes historicamente distantes favoreceu uma aproximação mais concreta às diferentes épocas históricas estudadas, contribuindo para uma compreensão mais integrada dos conteúdos. Ademais, a capacidade de mobilizarem aprendizagens visualizadas anteriormente demonstra que os estímulos visuais proporcionados pelo cinema contribuíram para consolidar os conhecimentos históricos, ao facilitarem a sua posterior recuperação em novas temáticas. Estes resultados encontram igualmente suporte na teoria de Allan Paivio, segundo a qual a aprendizagem tende a tornar-se mais eficaz quando a informação é processada simultaneamente através de códigos verbais e visuais. Isto significa que "o uso do filme facilita a retenção de conhecimento"[168].

Quanto ao terceiro objetivo, os resultados demonstram que a exploração didática de conteúdos cinematográficos contribuiu para a criatividade dos alunos, não pela simples visualização dos filmes, mas pelas propostas de trabalho que acompanharam a sua utilização. Com efeito, as diferentes atividades desafiaram os discentes a mo-

[167] REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. 2015, p. 69.
[168] *Ibidem*, p. 67.

bilizar os conhecimentos históricos adquiridos para apresentar criações próprias perante os desafios colocados. Deste modo, verificou-se que o cinema, quando integrado numa estratégia pedagógica intencional, pode constituir um contexto favorável ao desenvolvimento de uma criatividade sustentada no rigor histórico.

Apesar dos resultados que, de forma geral, foram positivos, importa reconhecer algumas limitações inerentes a este estudo. Embora autores, como Marc Ferro, destaquem a importância da análise do contexto de produção das obras, das intenções dos realizadores ou das representações do passado nelas presentes, analisar o cinema enquanto fonte histórica não foi alvo de análise nesta investigação, apesar de os alunos serem sempre alertados que nenhum filme faz uma representação objetiva do passado.

A abordagem adotada para este estudo partiu da análise do questionário inicial que revelou que a maioria dos discentes nunca tinha trabalhado cinema nas aulas de História, pelo que se considerou mais pertinente privilegiar uma utilização gradual deste recurso, orientada para a compreensão dos conteúdos curriculares. Acresce ainda que os temas abordados pertenciam à Antiguidade Clássica, Idade Média e início da Idade Moderna. Proceder a uma exploração aprofundada das circunstâncias da produção cinematográfica implicava que os alunos recorressem a conhecimentos históricos da Época Contemporânea – o que desviaria o foco dos conteúdos curriculares do presente ano letivo.

Esta opção metodológica não diminui o alcance do estudo. Pelo contrário, permitiu adequar as estratégias às características das turmas e às aprendizagens que se pretendiam desenvolver, em consonância com a ideia de que a utilização do cinema deve ser sempre determinada pelos objetivos pedagógicos e pelo perfil dos discentes, pois tal como garante António Nóvoa "a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos"[169].

Posto isto, embora o cinema possa ser analisado enquanto fonte histórica e produto de um determinado contexto de produção específico, o foco desta investigação

[169] António Nóvoa cit. TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. 2011, p. 13.

incidiu sobretudo na utilização do cinema enquanto recurso didático para promover motivação, aprendizagem histórica e criatividade.

Caso se tivesse oportunidade para acompanhar estas turmas ao longo dos anos seguintes de escolaridade, seria pertinente dar continuidade a este estudo, evoluindo progressivamente para uma exploração mais aprofundada do cinema. Por conseguinte, quando os discentes tivessem conhecimentos históricos mais consolidados, nomeadamente sobre a Época Contemporânea, faria sentido introduzir ideias como o contexto de produção das obras, as intenções dos realizadores, os interesses ideológicos subjacentes às obras cinematográficas. Isto permitiria que os alunos desenvolvessem competências e fossem capazes compreender, de forma autónoma, que qualquer filme constitui uma construção do passado, influenciada pelo tempo e pela sociedade em que foi produzido. Deste modo, a análise crítica do contexto de produção dos filmes em sala de aula constitui uma possibilidade de aprofundamento para investigações futuras.

Importa ainda reconhecer outras limitações inerentes à utilização do cinema em contexto educativo. A implementação deste tipo de metodologia encontra-se, desde logo, dependente das condições das escolas, nomeadamente da existência de equipamentos audiovisuais adequados, como projetores, sistemas de som e espaços que garantam uma excelente qualidade de visualização.

Acresce que a gestão de tempo letivo constitui igualmente um desafio e deve "ser entendido como tempo útil"[170], uma vez que a integração de recursos cinematográficos exige um planeamento rigoroso, de forma a conciliar a sua exploração com o cumprimento das aprendizagens previstas. Neste sentido, a optar-se pela utilização de excertos cinematográficos revelou-se uma estratégia que permitiu minimizar esta limitação, sem comprometer os objetivos pedagógicos definidos.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que o cinema constitui um recurso pedagógico com potencial para enriquecer o ensino da História, desde que a sua utilização seja baseada e sustentada por estratégias didáticas adaptadas ao perfil dos

[170] DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António – Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência. Educar em Revista. 2020, p. 4.

alunos, em contextos específicos. A experiência desenvolvida evidenciou que a integração de conteúdos cinematográficos pode favorecer o desenvolvimento do conhecimento histórico, estimular a motivação e contribuir para o desenvolvimento da criatividade, reforçando o papel do cinema enquanto recurso educativo.

Referências Bibliográficas

ALFACE, Henriqueta da Conceição Azinheira – *O cinema como recurso pedagógico na aula de História*. Évora: Universidade de Évora, 2009. (Dissertação de Mestrado)

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. [Consult. 31 mar. 2026]. Disponível em: <URL: https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>.

BELL, Judith – *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 1993. ISBN: 978-972-662-524-7.

BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004. ISBN: 85-7460-192-6.

CACHADINHA, Manuela; MOURA, Anabela; ALMEIDA, Carlos – *Exploração de filmes como estratégia pedagógica*. Revista Portuguesa de Educação Artística [Em linha] vol. 7, n.º 2 (2017), p. 15-27. [Consult. 1 abr. 2026]. Disponível em: <URL: https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/pt/article/view/3>.

CARDOSO, Joana Filipa Alves – *O cinema na aula de História: a ficção como recurso*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. (Dissertação de Mestrado).

CARDOSO, Pedro Miguel Pereira – *O cinema como recurso de aprendizagem em História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. (Dissertação de Mestrado)

COUTINHO, Clara Pereira – *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, 2011. ISBN: 978-972-40-4487-3.

DIAS-TRINDADE, Sara; FERREIRA, António Gomes – Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portu-

guesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computorizado. Práxis Educativa, v. 16 (2021), p. 1-20. [Consult. 15 jul. 2026]. Disponível em: <URL: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/113425>.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António – Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência. Educar em Revista, v.26 (2020), p. 1-20. [Consult. 1 abr. 2026]. Disponível em: <URL: https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2866>.

DIAS-TRINDADE, Sara; RIBEIRO, Ana Isabel – *O espaço do cinema na Didática da História*. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. [Em linha]. n.º 2 (2016), p. 27-34. [Consult. 8 jan. 2026]. Disponível em: <URL: https://eg-fr.uc.pt/handle/10316/44851?locale=en>.

DIAS-TRINDADE, Sara – Moving pictures: a way of understanding and studying history in higher education. In Álvaro Abellán-García Barrio (coord.) – *Cada imagen es un mundo*. Madrid: Editorial Sindéresis, 2020, p. 135-148.

FERRO, Marc – *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LOPES, Daniela Miller de Araújo – O Cinema na aula de História: Discurso e Prática Pedagógica. In "Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História". Florianópolis, 2015, p. 1-15. [Consult. 1 abr. 2026]. Disponível em: <URL: http://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/34-snh28?start=500>.

LOPES, Sara Raquel Caetano – *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015. (Dissertação de Mestrado).

LIMA, Daniel Rodrigues de – Cinema e História: O Filme como Recurso Didático no Ensino/Aprendizagem da História. Revista Historiador [Em linha] n.º 7 (2015), p. 94-108. [Consult. 31 mar. 2026]. Disponível em: <URL: http://www.historialivre.com/revistahistoriador>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História A – 10.º ano do ensino secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018. Rev. em 4 fev. 2022. Disponível em: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: <URL: https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.

MONIZ, Nicole Fernandes – *A importância do filme nas aulas de História B no Ensino Secundário*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. (Dissertação de Mestrado).

NAPOLITANO, Marcos – A História depois do papel. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.) – *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. ISBN: 978-85-7244-297-8. p. 235-290.

NICOLAY, Björn; KRIEGER, Florian; STADLER, Matthias; GOBERT, Janice; GREIFF, Samuel – Lost in Transition – Learning Analytics on the Transfer from Knowledge Acquisition to Knowledge Application in Complex Problem Solving. Computers in Human Behavior. Vol. 115 (2020). [Consult. 17 jul. 2026]. Disponível em: <URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563220303411?via%3Dihub>.

NOGUEIRA, Isabel Margarida Ribeiro – O cinema e o ensino da História. In *O ensino da História*, III série, n.º 18. Lisboa: Associação de Professores de História, 2000. p. 36-47.

NOVA, Cristiane – O cinema e o conhecimento da História. In Olho da História: revista de história contemporânea, v. 2, n.º 3. Salvador-Bahia.

NÓVOA, Jorge – Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. Bahia: Universidade Federal. – FFCH, 1995, n.º 1. [Consult. 30 mar. 2026]. Disponível em: <URL: http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html>.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (orgs.) – *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: EDUFBA; Editora UNESP, 2009. ISBN 978-85-232-0588-1.

PACHECO, Raquel – Panorama do Cinema e Educação em Portugal: Perspetivas Históricas e desafios atuais. Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual. [Em linha]. n.º 1 (2016), p. 31-41. [Consult. 7 abr. 2026]. Disponível em: <URL: https://repositorio.grupoautonoma.pt/entities/publication/45fde545-91b1-4a95-b096-2aa881bf0b97>.

PEREIRA, Francisco Diogo Mota Soares – *O cinema no ensino da História e Geografia.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016. (Dissertação de Mestrado).

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Cristiani Berta da – *Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História*. Revista Espaço Pedagógico v. 21, n. 2 (2014), p. 318-335. [Consult. 8 jan. 2026]. Disponível em: <URL: https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/4304>.

PEREIRA, Pedro Daniel Martins – *O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem na História e de Geografia: Uma exploração com alunos do 8.º ano de História e alunos de 11.º ano de Geografia*. Braga: Universidade do Minho, 2012. (Dissertação de Mestrado).

PINHEIRO, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; ALVES, Pedro – *Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica*. Dialogia, n.º 37 (2021), p. 1-13. [Consult. 1 abr. 2026]. Disponível em: <URL: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19356>.

PONTES, Luís Filipe Matança da Costa Monteiro – *Desenvolver a consciência e a sensibilidade históricas pelo recurso ao cinema*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2023. (Dissertação de Mestrado).

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc V. – *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005. ISBN: 972-662-275-1.

REIGADA, Tiago – *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2015. ISBN: 978-972-36-1500-5. (Tese de Doutoramento).

REIGADA, Tiago – Relato de uma experiência didática com Cinema. In ALVES, Luís Alberto; GARCÍA, Francisco García; ALVES, Pedro (coord.) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Icono14 Editorial, 2014. ISBN: 978-84-158160-7-2. p. 179-271.

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. ISBN: 978-84-158160-7-2. p. 149-177.

SOUAND, Kaddouri – Integration of Films in Education: Practices in Teaching Literature. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 15, nº 3 (2024), p. 277-284. [Consult. 17 jul. 2026]. Disponível em: <URL: https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/2338>.

SOUZA, Polyana Jéssica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães – *Cinema e ensino de História*. In "Anais do XXVII Simpósio Nacional de História". Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 1-7. [Consult. 1 abr. 2026]. Disponível em: <URL: https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/33-snh27>.

TAVARES, Marisa Ferreira – *Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. (Tese de Mestrado).

Filmografia

Ben-Hur. [Registo vídeo]. Realização de William Wyler. Los Angeles: Metro-Goldwyn-Mayer, 1959. (212 min.).

Conclave. [Registo vídeo]. Realização de Edward Berger. Londres: House Productions, 2024. (120 min.).

Elizabeth. [Registo vídeo]. Realização de Shekhar Kapur. Londres: Working Tithe Filmes, 1998. (124 min.).

Gladiator. [Registo vídeo]. Realização de Ridley Scott. Los Angeles: DreamWorks Pictures, 2000. (155 min.).

Kingdom of Heaven. [Registo vídeo]. Realização de Ridley Scott. Los Angeles: Fox Films, 2005. (144 min.).

John Wycliffe: The Morning Star. [Registo vídeo]. Realização de Tony Tew. Londres: Gateway Films, 1984. (75 min.).

Luther. [Registo vídeo]. Realização de Eric Till. Berlim: Eikon Film, 2003. (124 min.).

Notre-Dame on Fire. [Registo vídeo]. Realização de Jean-Jacques Annaud. Paris: Pathé, 2022. (110 min.).

Pompeii. [Registo vídeo]. Realização de Paul W. S. Anderson. Los Angeles: TriStar Pictues, 2014. (105 min.).

Quo Vadis. [Registo vídeo]. Realização de Mervyn LeRoy. Los Angeles: Metro-Goldwyn-Mayer, 1951. (171 min.).

The Hunchback of Notre Dame. [Registo vídeo]. Realização de Gary Trousdale e Kirk Wise. Burbank: Walt Disney Pictures, 1996. (91 min.).

The Messenger: The Story of Joan of Arc. [Registo vídeo]. Realização de Luc Besson. Culver City: Columbia Pictures, 1999. (158 min.).

The Name of the Rose. [Registo vídeo]. Realização de Jean-Jacques Annaud. Paris: Les Films Ariane, 1986. (130 min.).

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial



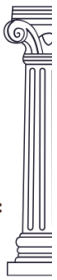
QUESTIONÁRIO

- Este questionário foi elaborado no âmbito de uma investigação académica que procura avaliar o impacto do cinema no ensino.
- As tuas respostas são de caráter anónimo e serão usadas apenas para fins de investigação académica. Em nenhum momento deves escrever o teu nome ou qualquer informação que permita identificar-te, a não ser que te seja solicitado.
- Responde a todas as questões da forma mais honesta e clara possível.
  - Nas questões de escolha, responde apenas a uma resposta, sinalizando com um x (ou a mais opções, caso te seja pedido).
  - Nas perguntas de escrita, procura responder de forma direta, sucinta e com letra legível.

Dados: **Idade** _____ **Turma** _____ **Nº** _____ **Data:** _____/_____/_____

---

1. **Numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) responde à seguinte questão:**
   - **Gostas de ver filmes?** ○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5



2. Com que frequência costumas ver filmes ?

- ○ Nunca
- ○ Raramente (entre 1 a 3 vezes por ano)
- ○ Ocasionalmente (1 vez por mês)
- ○ Regularmente (entre 4 a 5 vezes por mês)
- ○ Frequentemente (todas as semanas)

3. Que género de filmes mais gostas?
(podes escolher mais do que uma opção)

- ○ Animação / Desenho animado
- ○ Comédia
- ○ Terror
- ○ Romance
- ○ Ficção científica



Outro (s): _____

4. Numa escala de 1 (Nada) a 5 (Muito) responde à seguinte questão:
Filmes muito gráficos (com cenas de guerra, sangue ou violência intensa) incomodam-te?

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

5. Gostas de filmes mais antigos (produzidos antes dos anos 90?)

- ○ Gosto muito, apesar de serem com um estilo muito diferente do atual, gosto de ver de tudo.
- ○ Indiferente, não me importo de ver filmes antigos ou mais recentes.
- ○ Não gosto muito, prefiro ver filmes mais recentes.
- ○ Não gosto nada, porque tendem a ser mais longos e com pouca qualidade audiovisual, quando comparados com filmes mais recentes.
- ○ Nunca vi, não posso opinar.

6. Os teus professores de História costumam passar filmes nas aulas?

○ Sim ○ Não

7. Numa escala de 1 (Não gosto) a 5 (Adoro) responde à seguinte questão: Gostas de ver filmes sobre História?

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

- **Porquê?**

_____

_____

8. Com que frequência costumas ver filmes de História?

- ○ Nunca
- ○ Raramente
- ○ Ocasionalmente (1 vez por mês)
- ○ Regularmente (entre 2 a 3 vezes por mês)
- ○ Apenas quando o meu professor coloca na aula



9. Quando vês filmes na aula de História:

- ○ Prestas mais atenção do que numa aula normal
- ○ Prestas a mesma atenção do que numa aula normal
- ○ Prestas menos atenção do que uma aula normal
- ○ Não sei, porque nunca vi filmes nas aulas de História

10. Achas que os filmes de História devem acontecer:

- ○ Regularmente, para complementar as ideias que estão a ser lecionadas
- ○ Apenas em atividades extracurriculares da escola
- ○ Ocasionalmente

11. Quando vês filmes de História em sala de aula, que atividades é que o teu professor realiza? (por exemplo, assistem apenas, realizam um debate, etc.)

_____

_____

_____

12. Preferes ver excertos ou filmes inteiros nas aulas?

○ Excertos ○ Filmes inteiros ○ Indiferente

Justifica.

_____

_____

13. Gostarias que as tuas aulas de História incluíssem mais filmes?

○ Sim ○ Não

Justifica.

_____

_____

Numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) responde às seguintes questões:



14. Achas que os filmes tornam as aulas de História mais interessantes?

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

15. Sentes que compreendes melhor os acontecimentos históricos quando visualizas um filme?

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

16. Consideras que consegues lembrar-te durante mais tempo de um determinado tema quando vês um filme?

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

17. Na tua opinião, até que ponto os filmes conseguem substituir o manual?

○ Nada, os filmes não podem substituir o manual.

○ Muito pouco, podem ajudar, mas não substituem.

○ Em certos aspetos são mais eficazes que o manual.

○ Muito, preferia aprender apenas a ver filmes.

18. Nas tuas aulas, preferes analisar um filme ou outro tipo de fontes (por exemplo, uma fonte histórica, historiográfica, iconográfica, material, etc.)?

○ É-me indiferente, não tenho preferência.

○ Ambas as estratégias são importantes, e podem complementar-se.

○ Prefiro analisar filmes.

○ Prefiro analisar outro tipo de fontes.

19. Para ti, até que ponto os filmes históricos baseados em acontecimentos reais são recursos fiáveis para aprender História?

○ Nada fiáveis, porque muitos filmes priorizam mais o entretenimento e os efeitos visuais, sacrificando o rigor histórico.

○ Pouco fiáveis, porque apesar da base histórica estar presente, são vários os casos onde alteram os factos históricos.

○ Mais ou menos fiáveis, depende muito do momento em que foram realizados e da perspetiva histórica adotada.

○ Bastante fiáveis, pois apesar da ficção, são capazes de transmitir muito bem os factos históricos gerais.

○ Muito fiáveis, uma vez que retratam fielmente e com muito rigor os factos históricos, desde o guarda-roupa, aos espaços, às personagens, etc.

21. Depois de veres um filme, tens curiosidade em saber mais sobre os assuntos retratados, levando-te a pesquisar mais sobre eles?

○ Sempre ○ Às vezes ○ Raramente ○ Nunca

22. Utilizas os filmes como um recurso para o teu estudo?

○ Sim, frequentemente, por iniciativa própria para complementar o estudo.

○ Sim, mas apenas quando os professores os recomendam em sala de aula.

○ Nunca utilizo filmes para estudar, prefiro outros recursos.

Em caso afirmativo, justifica o porquê da tua opção.

_____

_____

_____

20. De que forma consideras que se pode colmatar a desinformação histórica que nos é transmitida pelos filmes?

_____

_____

_____

_____

_____

23. Dá um exemplo de um filme de História que te tenha marcado. Justifica.

_____

_____

_____

_____

_____

24. Que sugestões darias ao teu professor para tornar as suas aulas de História mais interessantes e eficazes?

_____

_____

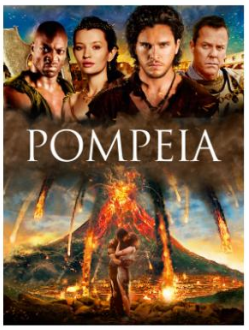
_____

_____

Anexo 2 – Questionário de análise do excerto visualizado do filme *Pompeia*

Turma _____ **Nº** _____ **Data:** _____/_____/_____

Questionário do excerto do filme "Pompeia"



Nome original do filme: *Pompeii*

Direção: Paul W. S. Anderson

Ano de lançamento: 2014

Duração do filme: 1h 45m

Duração do excerto do filme: 15 minutos

Personagens do excerto: Milo, Atticus, Cassia, Senador e Bellator (treinador dos gladiadores)

1. Indica o tempo e o espaço inicialmente apresentados no excerto do filme.

_____

2. Explica a razão dos romanos se encontrarem no local referido na questão anterior e como atuaram.

_____

_____

_____

_____

3. O que aconteceu ao último sobrevivente?

_____

4. Vemos, anos mais tarde, Milo ("o Celta") a ser levado para Pompeia, acorrentado com outras pessoas. Que estatuto social tinham? E como é que eram tratadas pelos romanos? Como é que os romanos as viam?

_____

_____

5. Além de Milo, conhecemos ainda Atticus, que é apresentado como um gladiador forte e experiente. Apesar de o apelidarem como "campeão" (fruto das várias lutas que venceu na arena), não é um homem livre. No entanto, acredita que vai obter a liberdade num último duelo. O que é que isto nos revela sobre as regras dos gladiadores em Roma, na teoria?

_____

_____

5.1. Em que momento é que viste que a atribuição de liberdade não se reflete na prática? Dá o exemplo presente no excerto do filme.

_____

_____

_____

_____

6. Que emoções predominam no público ao longo da luta?

_____

_____

7. O quê que Milo, quando, na arena, se apercebe que será uma luta desigual, quis dizer com: "Isto não é uma batalha. É um massacre. [Sei disso] porque estive lá"?

_____

_____

_____

_____

8. O que queria dizer Cassia ao afirmar que "isto não é desporto"? O quê que isso revela a seu respeito?

_____

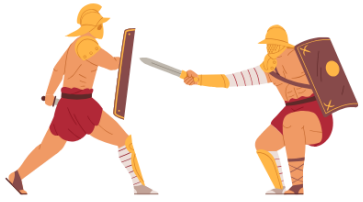
_____

_____

_____

O excerto do filme incentivou-te a procurares mais sobre o tema?

○ Sim ○ Não



Pretendes ver o filme em casa na íntegra?

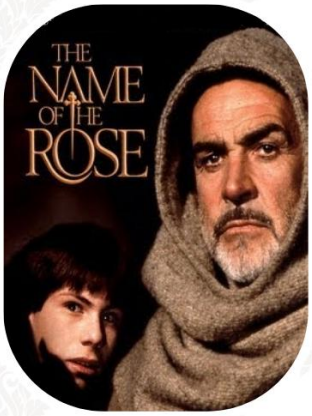
○ Sim ○ Não



Anexo 3 – Questionário de análise do filme *O Nome da Rosa*

LUZES, CÂMARA, AÇÃO

Questionário - "The Name of the Rose"



1.Identifica o tempo e o espaço do filme.

2.Caracteriza, genericamente, o local onde decorre a história, referindo os vários espaços apresentados ao longo do filme.

3.Apresenta as ordens religiosas presentes no filme.

4.Refere a que se devem os assassinatos ocorridos e explica como eram interpretados.

5.Na reunião que vai decorrer, apresenta:

5.1. os participantes.

5.2. o assunto discutido.

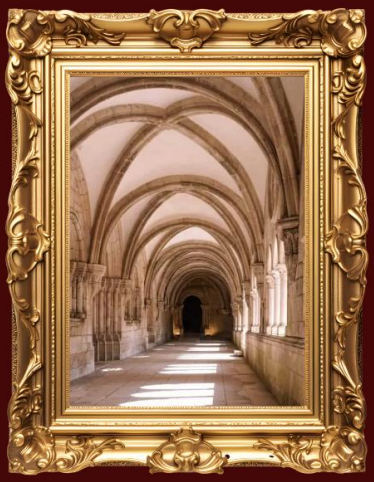
5.3. a divergência de posições.

6.Indica as finalidades e métodos usados pela Inquisição.

Anexo 4 – Diretrizes da atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*

LUZES, CÂMARA, AÇÃO

Quando a arte gótica é cenário de cinema



Ao longo das aulas, têm sido usados excertos de filmes como forma de motivação para diferentes conteúdos. Nesta atividade, serão vocês a assumir esse papel.

Partindo do filme que te foi atribuído presente na lista abaixo indicada, o objetivo é escolherem excertos cinematográficos onde seja visível que a arte gótica medieval é o cenário e que possam servir de motivação visual para uma aula, desenvolvendo a vossa capacidade de observação, análise, seleção e pensamento crítico.

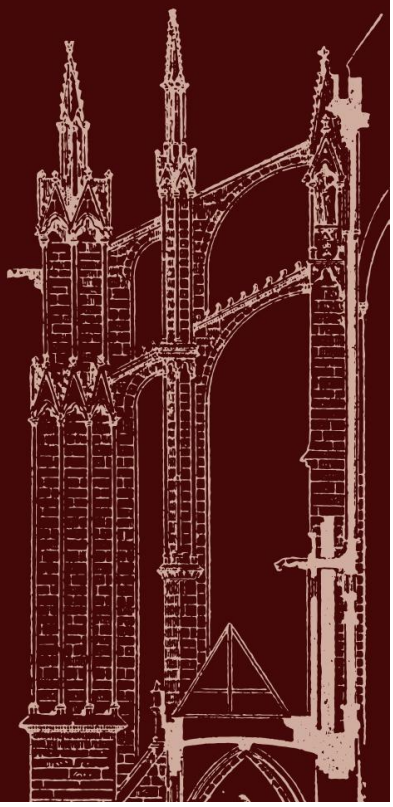
Devem escolher um excerto com a duração mínima de 1 minuto e máxima de 2 minutos, certificando-se de que apenas estão presentes elementos de arte gótica medieval. Se escolherem vários excertos, verifiquem que a soma do seu tempo perfaz o tempo de duração estipulado.

Devem apresentar, num ficheiro word, e submeter no classroom:

- o filme selecionado;
- os minutos exatos do(s) excerto(s) selecionado(s) (ex.: 00:12:30 – 00:13:00; 01:12:09 – 01:13:56), resumindo o que acontece nele(s).

Esses excertos serão posteriormente editados pela professora para a criação de um vídeo de motivação a utilizar na aula sobre a arte gótica.

Professora Diana Gonçalves





Deverão criar um panfleto criativo e apelativo, no formato que quiserem, onde deverá constar:

- o nome do filme e ano de lançamento;
- colocar a imagem da capa do filme;
- referir os elementos de arte gótica visíveis;
- explicar de que forma o excerto pode funcionar como motivação para uma aula de História;
- tudo isto entre 150 a 200 palavras.

Tornem esse panfleto capaz de fazer sonhar um espetador, convidando-o a viajar até à Idade Média.

Sugestão de filmes



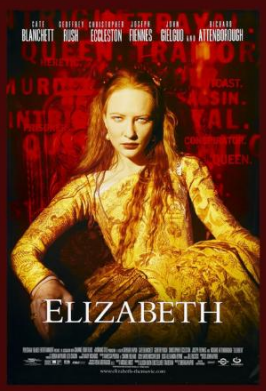
The Messenger: The Story of Joan of Arc

Ano: 1999
Duração: 2h30m



The Hunchback of Notre Dame

Ano: 1996
Duração: 1h31m



Elizabeth

Ano: 1998
Duração: 2h4m



Notre Dame on Fire

Ano: 2022
Duração: 1h50m

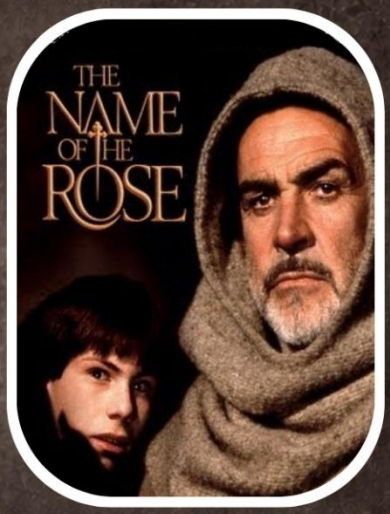
Professora Diana Gonçalves

Anexo 5 – Diretrizes da atividade *Alerta Spoiler!*

LUZES, CÂMARA, AÇÃO

Alerta Spoiler!

Depois de veres o filme, vais assumir o papel de jornalista. Deves escrever uma crítica cinematográfica para um jornal, analisando a forma como o filme representa a Idade Média.



Num texto entre 150 a 200 palavras, deves dar a tua opinião sincera, fundamentando-a! E não te esqueças ainda de classificar o filme de 1 a 5 estrelas!

★★★★★

Sugestões

Na tua crítica podes ainda incluir:

- Um pequeno resumo do filme;
- Uma análise como a Idade Média é representada (ex: ao nível do poder da Igreja, do controlo do saber, da mentalidade medieval).

Objetivos

- Desenvolver a capacidade de interpretação;
- Trabalhar a argumentação escrita;
- Desenvolver literacia cinematográfica.

Professora Diana Gonçalves

Anexo 6 – Questionário final

QUESTIONÁRIO FINAL

- Ao longo do ano letivo, o cinema foi utilizado nas aulas de História como recurso pedagógico, através da visualização e exploração de filmes e excertos cinematográficos relacionados com os conteúdos estudados, procurando refletir sobre a forma como o cinema pode contribuir para a motivação e compreensão da História.
- As tuas respostas são de caráter anónimo e serão usadas apenas para fins de investigação académica. Em nenhum momento deves escrever o teu nome ou qualquer informação que permita identificar-te, a não ser que te seja solicitado.
- Responde a todas as questões da forma mais honesta e clara possível.
  - Nas questões de escolha, responde apenas a uma resposta, sinalizando com um x.
  - Nas perguntas de escrita, procura responder de forma direta e com letra legível.



Filmes incorporados no projeto de investigação *Luzes, câmara, ação: o cinema no ensino da História*:

- *Gladiator* (2000)
- *Pompeii* (2014)
- *Ben-Hur* (1959)
- *Quo Vadis* (1951)
- *Conclave* (2024)
- *Kingdom of Heaven* (2005)
- *The Name of the Rose* (1986)
- *John Wycliffe: The morningstar* (1984)
- *The Messenger: The Story of Joan of Arc* (1999)
- *The Hunchback of Notre Dame* (1996)
- *Elizabeth* (1998)
- *Notre Dame on Fire* (2022)
- *Luther* (2003)

Dados: **Idade** _____ **Turma** _____ **Nº** _____ **Data:** _____/_____/_____

---

1. **Numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), responde às seguintes afirmações:**

1.1. O cinema tornou as aulas de História mais dinâmicas.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
1.2. O uso de cinema, mesmo que fosse por breves minutos, ajudou-me a compreender melhor os conteúdos.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
1.3. O uso do cinema na sala de aula aumentou o meu interesse pelos conteúdos que estavam a ser lecionados.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
1.4. Os recursos cinematográficos ajudaram-me a manter a atenção nas aulas.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
1.5. As aulas com utilização de cinema incentivaram-me a participar mais e a partilhar ideias.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
1.6. O uso do cinema aumentou a minha motivação para aprender História.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

---

2. **No que concerne à realização de resposta a guiões e questionários de exploração cinematográfica relacionadas com o filme *The Name of the Rose* (1986) e o excerto extenso do filme *Pompeii* (2014), numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente), responde às seguintes informações:**

2.1. Os guiões de exploração ajudaram-me a observar os filmes de forma mais atenta.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
2.2. As questões dos guiões incentivaram-me a refletir sobre os conteúdos históricos apresentados nos filmes.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
2.3. Considerei importante a utilização de guiões e questionários durante a visualização dos filmes em aula.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

3. **No âmbito da atividade "*Quando o gótico é cenário de cinema*" e numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente), responde às seguintes informações:**

3.1. A seleção e análise do filme que me foi atribuído, ajudou-me a identificar e a compreender melhor os diferentes elementos arquitetónicos da arte gótica medieval.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
3.2. Durante a atividade, senti que tive um papel mais ativo, porque me foi dada a possibilidade de criar um recurso cinematográfico que mais tarde pudemos ver editado em aula.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
3.3. Considerei que esta atividade tornou a aprendizagem da arte gótica mais interessante e envolvente, e desafiou a minha criatividade.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

3.4. O que consideraste mais interessante ou desafiante nesta atividade? Justifica.

_____

_____

_____

_____

4. **No âmbito da atividade "*Alerta Spoiler!*" e numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente), responde às seguintes informações:**

4.1. A escrita da apreciação cinematográfica ajudou-me a refletir de forma mais crítica sobre o filme.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
4.2. A escrita da crítica permitiu-me refletir sobre temas como o poder da Igreja, o controlo do saber e a mentalidade medieval.	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

4.3. O que consideraste mais interessante ou desafiante nesta atividade? Justifica.

_____

_____

_____

_____

5. **Responde às seguintes questões selecionando a que consideras que melhor reflete as tuas opiniões:**

5.1. Fora da sala de aula, com que frequência viste os filmes na íntegra?

- ○ Nunca
- ○ Raramente
- ○ Algumas vezes
- ○ Regularmente
- ○ Frequentemente



5.2. Gostarias que o cinema continuasse a ser utilizado nas aulas de História?

○ Sim ○ Talvez ○ Não

5.3. Deixa uma reflexão final sobre a tua experiência ao longo deste projeto e sobre a utilização do cinema nas aulas de História.

_____

_____

_____

_____

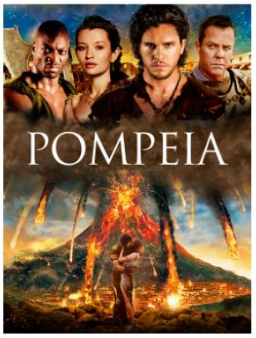
_____

_____

Anexo 7 – Respostas-modelo ao questionário do excerto do filme *Pompeia* (2014)

Turma _____ **Nº** _____ **Data:** _____/_____/_____

Questionário do excerto do filme "Pompeia"



Nome original do filme: *Pompeii*

Direção: Paul W. S. Anderson

Ano de lançamento: 2014

Duração do filme: 1h 45m

Duração do excerto do filme: 15 minutos

Personagens do excerto: Milo, Atticus, Cassia, Senador e Bellator (treinador dos gladiadores)

1. Indica o tempo e o espaço inicialmente apresentados no excerto do filme.

O excerto do filme inicia-se na Britânia, no ano 62 d. C.

2. Explica a razão dos romanos se encontrarem no local referido na questão anterior e como atuaram.

Os romanos encontrava-se na Britânia porque procuravam expandir e consolidar o domínio do seu vasto império sobre aquele território. No excerto, o exército romano chega a uma povoação celta e atual de forma extremamente violenta, massacrando a população local e destruindo a aldeia. Esta cena transmite a imagem de um império militarizado, expansionista e capaz de se impor pela força das armas sobre os povos conquistados.

3. O que aconteceu ao último sobrevivente?

O último sobrevivente foi capturado e transformado em escravo, vindo posteriormente a tornar-se um gladiador.

4. Vemos, anos mais tarde, Milo ("o Celta") a ser levado para Pompeia, acorrentado com outras pessoas. Que estatuto social tinham? E como é que eram tratadas pelos romanos? Como é que os romanos as viam?

Tinham estatuto de escravos. Eram tratados como propriedade e privados da sua liberdade. Os romanos viam-nas como mercdorias e seres inferiores, sem os mesmos direitos dos cidadãos romanos.

5. Além de Milo, conhecemos ainda Atticus, que é apresentado como um gladiador forte e experiente. Apesar de o apelidarem como "campeão" (fruto das várias lutas que venceu na arena), não é um homem livre. No entanto, acredita que vai obter a liberdade num último duelo. O que é que isto nos revela sobre as regras dos gladiadores em Roma, na teoria?

O percurso de Atticus e a sua presença neste excerto revela que, na teoria, um gladiador poderia obter a sua liberdade após demonstrar coragem e vencer um determinado número de combates.

5.1. Em que momento é que viste que a atribuição de liberdade não se reflete na prática? Dá o exemplo presente no excerto do filme.

No excerto vemos Atticus a preparar-se para aquele que seria o seu último combate, acreditando que após vencer seria finalmente livre. No entanto, os organizadores decidem obrigá-lo a lutar, colocando-o num combate desigual, o que demonstra que as promessas de liberdade nem sempre eram cumpridas. Ou seja, isto revela-nos que, na prática, a liberdade do gladiador dependia da vontade dos seus donos ou de circunstâncias muito especiais.

6. Que emoções predominam no público ao longo da luta?

Predomina a euforia e a indiferença. O público reage com entusiasmo, sem perceber a dor real dos gladiadores. O público legitima a barbare. Aplaude o sofrimento, transformando-o num espetáculo de entretenimento.

7. O quê que Milo, quando, na arena, se apercebe que será uma luta desigual, quis dizer com: "Isto não é uma batalha. É um massacre. [Sei disso] porque estive lá"?

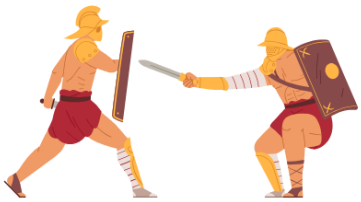
Milo está a recordar o massacre da sua aldeia pelos romanos quando era criança. Ao aperceber-se da desigualdade do combate, reconhece semelhanças com aquilo que viveu no passado: uma luta em que uma das partes não tem qualquer hipótese de vencer, sendo outra matança feita pelos romanos, disfarçada em espetáculo de entretenimento.

8. O que queria dizer Cassia ao afirmar que "isto não é desporto"? O quê que isso revela a seu respeito?

Cassia denuncia a hipocrisia de chamar "desporto" a um ato de violência e na morte de seres humanos. Esta afirmação revela que possuía sensibilidade, empatia e uma visão crítica sobre um sistema que transformava morte em entretenimento, distinguindo-se da maioria dos espectadores romanos.

O excerto do filme incentivou-te a procurares mais sobre o tema?

○ Sim ○ Não



Pretendes ver o filme em casa na íntegra?

○ Sim ○ Não



Anexo 8 – Critérios de correção do questionário do excerto do filme *Pompeia*

<table>
<tr><th colspan="2">Questão 1</th></tr>
<tr><td colspan="2">Tópicos de resposta:
Espaço – Britânia;
Tempo – 62 d. C.</td></tr>
<tr><th>Níveis</th><th>Descritores de Desempenho</th></tr>
<tr><td>3</td><td>Respondeu corretamente às duas dimensões da resposta.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Respondeu de forma incompleta a uma das duas dimensões.</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Respondeu incorretamente à questão.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Questão 2</th></tr>
<tr><td colspan="2">Tópicos de resposta:
Os romanos encontravam-se na Britânia no âmbito da expansão e consolidação do Império Romano sobre novos territórios;
O exército romano chegou a uma povoação celta, onde atuaram de forma violenta, massacrando a população local e destruindo a aldeia. O excerto transmite a imagem de um império militarizado e expansionista, sendo que o domínio romano é apresentado como imposto pela força das armas sobre os povos conquistados.</td></tr>
<tr><th>Níveis</th><th>Descritores de Desempenho</th></tr>
<tr><td>3</td><td>Faz referência a dois tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Faz referência a um dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Questão 3</th></tr>
<tr><td colspan="2">Tópicos de resposta:
Fingiu estar morto, mas acabou capturado pelos romanos;
Foi transformado em escravo e tornou-se gladiador.</td></tr>
<tr><th>Níveis</th><th>Descritores de Desempenho</th></tr>
<tr><td>3</td><td>Faz referência a dois dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Faz referência a um dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Questão 4</th></tr>
<tr><td colspan="2">Tópicos de resposta:
Eram escravos;
Tratados como propriedade e privados de liberdade;
Vistos pelos romanos como mercadorias e seres inferiores, sem os mesmos direitos dos cidadãos romanos.</td></tr>
<tr><th>Níveis</th><th>Descritores de Desempenho</th></tr>
<tr><td>3</td><td>Faz referência a dois ou três tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Faz referência a pelo menos um dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Questão 5</th></tr>
<tr><td colspan="2">Tópicos de resposta:
Em teoria, um gladiador poderia obter a sua liberdade após demonstrar coragem e mérito nos combates e vencer um determinado número de combates.</td></tr>
<tr><th>Níveis</th><th>Descritores de Desempenho</th></tr>
<tr><td>3</td><td>Faz referência ao tópico de resposta na íntegra.</td></tr>
</table>

2	Faz referência a um dos tópicos de resposta ainda que de forma incompleta.
1	Não faz referência ao tópico de resposta.

Questão 5.1.

Tópicos de resposta:

- Atticus acreditava que obteria a sua liberdade após vencer este último combate, mas os organizadores, que lhe tinha prometido um combate de um contra um, colocaram-no num combate desigual;
- A liberdade dos gladiadores nem sempre era garantida, dependendo da vontade dos seus donos ou de circunstâncias excecionais.

Níveis	Descritores de Desempenho
3	Faz referência a um dos tópicos de resposta.
2	Faz referência a um dos tópicos de resposta ainda que de forma incompleta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.

Questão 6

Tópicos de resposta:

- Predominam sentimentos de euforia e entusiasmo perante os combates;
- O público demonstrava indiferença relativamente ao sofrimento dos gladiadores, legitimando a violência, transformando o sofrimento num espetáculo de entretenimento.

Níveis	Descritores de Desempenho
3	Faz referência a um ou dois tópicos de resposta.
2	Faz referência a um dos tópicos de resposta ainda que de forma incompleta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.

Questão 7

Tópicos de resposta:

- Milo recorda o massacre da sua aldeia pelos romanos durante a sua infância;
- Reconhece que o combate entre gladiadores é desigual, não oferecendo hipóteses de sobrevivência a uma das partes;
- Milo estabelece um paralelismo entre o massacre da sua aldeia e o combate no qual tem que lutar.

Níveis	Descritores de Desempenho
3	Faz referência a dois ou três tópicos de resposta.
2	Faz referência a pelo menos um dos tópicos de resposta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.

Questão 8

Tópicos de resposta:

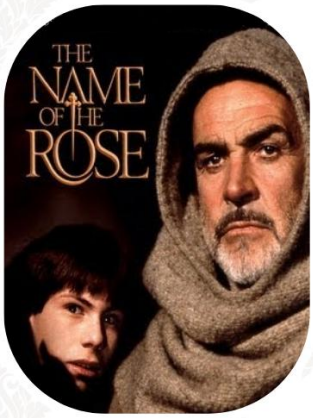
- Cassia considera que os combates entre gladiadores constituem atos de violência e de morte de seres humanos, não podendo ser vistos como um desporto;
- A personagem denuncia a hipocrisia de transformar o sofrimento e a morte em formas de entretenimento, o que revela que Cassia possuía sensibilidade, empatia e uma visão crítica sobre a violência e a sociedade romana.

Níveis	Descritores de Desempenho
3	Faz referência a dois ou três tópicos de resposta.
2	Faz referência a pelo menos um dos tópicos de resposta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.

Anexo 9 – Respostas-modelo ao questionário do filme *O Nome da Rosa*

LUZES, CÂMARA, AÇÃO

Questionário - "The Name of the Rose"



1.Identifica o tempo e o espaço do filme.

A história decorre num mosteiro beneditino situado no Norte de Itália, no século XIV (1327).

2.Caracteriza, genericamente, o local onde decorre a história, referindo os vários espaços apresentados ao longo do filme.

- *Abadia/mosteiro beneditina;*
- *Igreja principal, como local de orações e cerimónias religiosas;*
- *Enfermaria (espaço destinado ao tratamento de doenças e onde William realiza a observação dos cadáveres dos monges assassinados);*
- *Scriptorium (sala onde os monges copiam e estudam manuscritos, funcionando como um importante centro de produção e conservação do conhecimento);*
- *Biblioteca (torre labiríntica, onde estão guardados muito livros raros e considerados proibidos);*
- *Cemitério;*
- *Celas individuais dos monges (locais simples destinados ao descanso e à oração individual);*
- *Refeitório e Cozinha (espaço de apoio ao funcionamento do mosteiro);*
- *Exterior do mosteiro (onde se observa camponeses e populações pobres, mostrando as desigualdades da época).*

3.Apresenta as ordens religiosas presentes no filme.

No filme estão presentes três ordens religiosas principais:

- *Beneditinos - monges residentes na abadia onde decorre a ação;*
- *Dominicanos - ligados à pregação como forma de combate às heresias, representado por Bernardo Gui;*
- *Franciscanos - defensores da pobreza, representados por William de Baskerville, o protagonista do filme.*

4.Refere a que se devem os assassinatos ocorridos e explica como eram interpretados.

Os assassinatos estão relacionados com um livro atribuído a Aristóteles, que defendia a importância do riso e do humor, que se encontrava escondido na biblioteca pelo monge Jorge de Burgos, que acreditava que o riso ameaçava a autoridade da Igreja, pois podia levar as pessoas a questionar o medo, o poder e a religião. Há uma citação muito curiosa: "O riso mata o medo e sem medo não há fé". Apesar de Aristóteles ser um filósofo grego da Antiguidade, muitos homens da igreja socorriam-se de filósofos gregos para fundamentar reflexões teológicas. Para impedir a leitura do livro, Jorge de Burgos envenenava as suas páginas, fazendo com que quem as tocasse e levasse os dedos à boca morresse. Não se deixando levar pelas interpretações que os monges davam às mortes - associadas a manifestações demoníacas - William Baskerwille inicia uma investigação baseada na observação e na procura de prova concretas.

5.Na reunião que vai decorrer, apresenta:

5.1. os participantes.

Nesta reunião participam: monges beneditinos do mosteiro onde decorre a ação; representantes da ordem franciscana (na qual se inclui William de Baskerville); delegados enviados do Papa.

5.2. o assunto discutido.

O tema central da reunião é a questão da pobreza da Igreja. Discute-se se Cristo e os Apóstolos possuíram algum bem material e, consequentemente, se a Igreja deveria seguir o seu exemplo, vivendo na pobreza, ou se era legítimo que tivesse riqueza e poder. A questão não era apenas saber se Jesus era pobre, mas determina qual deveria ser a relação da Igreja com a riqueza.

5.3. a divergência de posições.

Existem duas posições principais:

- *Franciscanos - defendem que Cristo era pobre e que a Igreja deveria seguir esse modelo de simplicidade.*
- *Representantes do Papa - defendem que a Igreja pode possuir poder temporal, riqueza e bens, sendo-lhes legítimo uma vez que precisa deles para exercer autoridade e organização.*

6.Indica as finalidades e métodos usados pela Inquisição.

A inquisição tinha como finalidade combater as heresias, preservar a ortodoxia religiosa, manter a unidade da fé cristã e a autoridade da Igreja, identificando e punindo pessoas consideradas hereges.
Entre os métodos utilizados faziam-se interrogatórios intensos; obtenção de confissões através da intimidação e da tortura; prisões, excomunhões; condenação pública e execuções violentas, como autos de fé (que consideravam que fazia parte do processo de purificação, como forma de o herege chegar ao céu).

Anexo 10 - Critérios de correção do questionário do filme *O Nome da Rosa*

Questão 1	
Tópicos de resposta: • Espaço: Norte de Itália, num mosteiro beneditino; • Tempo: Século XIV (1327) – Baixa Idade Média.	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Respondeu corretamente às duas dimensões da resposta.
2	Respondeu de forma incompleta a uma das duas dimensões.
1	Respondeu incorretamente à questão.
Questão 2	
Tópicos de resposta: • Abadia/mosteiro beneditina; • Igreja principal (local de orações e cerimónias religiosas); • Enfermaria (espaço destinado ao tratamento de doenças e onde William realiza a observação dos cadáveres dos monges assassinados); • Scriptorium (sala onde os monges copiam e estudam manuscritos); • Biblioteca (onde estão guardados muito livros raros e considerados proibidos); • Cemitério; • Celas individuais dos monges (locais destinados ao descanso e à oração individual); • Refeitório e Cozinha; • Exterior do mosteiro (onde se observa camponeses e populações pobres).	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Faz referência entre seis a nove espaços apresentados no filme na sua resposta.
2	Faz referência entre um a cinco espaços apresentados no filme na sua resposta.
1	Não apresenta nenhum espaço presente no filme na sua resposta.
Questão 3	
Tópicos de resposta: • Beneditinos; • Franciscanos; • Dominicanos.	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Faz referência aos três tópicos de resposta.
2	Faz referência a um ou dois tópicos de resposta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.
Questão 4	
Tópicos de resposta: • Existência de um livro proibido atribuído a Aristóteles sobre o riso; • Envenenamento das páginas pelo monge Jorge de Burgos, que considerava que o riso ameaçava a autoridade da Igreja; • Interpretação das mortes, segundo a mentalidade da época – associadas a manifestações do diabo, bruxaria, sinais apocalípticos ou castigos divinos.	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Faz referência a dois ou três tópicos de resposta.
2	Faz referência a pelo menos um dos tópicos de resposta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.

Questão 5.1.	
Tópicos de resposta: • Franciscanos; • Representantes do Papa; • O abade e monges da abadia beneditina (ou monges da abadia beneditina).	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Faz referência aos três dos tópicos de resposta.
2	Faz referência a um ou dois dos tópicos de resposta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.
Questão 5.2.	
Tópicos de resposta: • Nesta reunião discutia-se se a Igreja deveria viver ou não na pobreza; • Alguns participantes justificavam as suas posições através da questão de saber se Cristo e os Apóstolos possuíam ou não bens materiais.	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Faz referência a um dos tópicos de resposta.
2	Faz referência a um dos tópicos de resposta de forma incompleta ou confusa.
1	Não faz referência ao tópico de resposta.
Questão 5.3.	
Tópicos de resposta: • Franciscanos – defendem que Cristo era pobre e que a Igreja deveria seguir esse modelo de pobreza. • Representantes do Papa – defendem que a Igreja pode possuir riqueza e bens.	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Distingue claramente a divergência de posições em confronto.
2	Apresenta duas posições, ainda que de forma confusa. OU Apresenta apenas uma posição, de forma completa.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.
Questão 6	
Tópicos de resposta: • Finalidades: combater as heresias, preservar a ortodoxia religiosa, manter a unidade da fé cristã e a autoridade da Igreja. • Entre os métodos utilizados faziam-se interrogatórios intensos; obtenção de confissões através da intimidação e da tortura; excomunhões; condenação pública e execuções violentas, como o visualizado no filme, um auto de fé (que consideravam que fazia parte do processo de purificação, como forma de o herege chegar ao céu).	
Níveis	**Descritores de Desempenho**
3	Faz referência às finalidades e métodos utilizados pela inquisição.
2	Faz referência a apenas um dos tópicos de resposta.
1	Não faz referência a nenhum dos tópicos de resposta.

Anexo 11 – Critérios de classificação da atividade *Quando o gótico é cenário de cinema*

Critérios	Descritores de Desempenho		
	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**
Identificação dos elementos de arte gótica	Não identifica elementos da arte gótica.	Identifica alguns elementos de arte gótica, com algumas incorreções.	Identifica corretamente vários elementos da arte gótica medieval, recorrendo ao vocabulário específico da disciplina.
Potencial didático do(s) excerto(s) selecionado(s)	Não apresenta ou apresenta uma justificação insuficiente, pouco fundamentada ou desadequada ao objetivo da atividade.	Justifica a escolha dos excertos, embora a fundamentação seja pouco desenvolvida ou apenas parcialmente convincente.	Justifica de forma clara, fundamentada e pertinente a escolha dos excertos, demonstrando que estes podem constituir um recurso eficaz para a motivação de uma aula de História.
Criatividade e qualidade do panfleto	Produz um panfleto pouco organizado, incompleto ou pouco apelativo.	Produz um panfleto organizado e adequado, embora com reduzida originalidade ou alguns aspetos gráficos menos bem conseguidos.	Produz um panfleto original, visualmente apelativo, bem organizado e coerente.

Anexo 12 – Critérios de classificação da atividade *Alerta Spoiler!*

Critérios	Descritores de Desempenho		
	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**
Mobilização de conhecimentos históricos	Não refere conteúdos históricos.	Refere conteúdos históricos de forma genérica ou pouco desenvolvida.	Mobiliza e relaciona conhecimentos históricos com elementos concretos do filme.
Fundamentação da apreciação crítica	Não apresenta qualquer apreciação crítica.	Apresenta uma opinião genérica ou pouco desenvolvida.	Apresenta uma apreciação crítica desenvolvida e fundamentada.
Qualidade da apresentação da apreciação crítica	Não apresenta cuidado, nem qualquer organização visual.	Apresenta uma organização visual, embora com reduzida originalidade ou alguns aspetos gráficos menos bem conseguidos.	Apresenta uma organização visualmente apelativo, bem organizado e coerente, adequada à tipologia da atividade.