FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Daniela Primo Ferreira de Oliveira

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

As potencialidades da revista *National Geographic* no Ensino da História e Geografia

2013

Orientador: Professora Doutora Cláudia Ribeiro
Coorientador: Professora Doutora Elsa Pacheco

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

Estudos realizados no âmbito da Educação indicam que a inserção de artigos de jornal e revistas didáticas no ensino contribui para o enriquecimento das práticas letivas, para a formação dos alunos enquanto cidadãos cientificamente literados e para a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida. Nas orientações curriculares, para a disciplina de História e de Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, também são efetuadas diversas referências aos jornais e revistas como um recurso a ser utilizado nas aulas, em diferentes temáticas.

Contudo, o contacto próximo com a comunidade escolar onde se desenrolou a Prática de Ensino Supervisionada permitiu-nos compreender de uma forma mais clara a realidade vivida nas escolas portuguesas e que, apesar das instruções normativas serem constantemente deliberadas a favor de uma cidadania ativa com base no desenvolvimento das capacidades e habilidades por parte dos alunos, estes intentos ainda se encontram notoriamente pouco desenvolvidos.

E é nesta linha de pensamento que se elaborou o presente Relatório de Estágio, com um projeto de investigação que teve como principal finalidade promover a consciencialização histórica e geográfica através da utilização da revista temática como recurso didático, identificar os assuntos científicos no âmbito da História e Geografia contemplados na revista temática *National Geographic* e, desta forma, articulá-los com os conteúdos temáticos de cada uma das disciplinas e trabalhá-los em contexto de sala de aula com os alunos. A implementação do estudo passou pela realização de exercícios nas duas áreas com vista à diversificação de fontes utilizadas nas salas de aula de História e de Geografia. Os resultados sugerem que os alunos assumem a revista *National Geographic* como uma importante e motivadora fonte de informação nas suas aulas.

Foram várias as limitações que se manifestaram ao longo de todo o projeto, entre as quais o pouco tempo disponível para a sua realização. Contudo, pensamos que os resultados obtidos são potencialmente válidos para a promoção do interesse e sucesso dos alunos, para o desenvolvimento da didática específica de cada disciplina e para a valorização da revista científica no contexto de sala de aula.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Revista Temática, National Geographic, História, Geografia.

Abstract

Studies in the Education field indicate that the introduction of newspapers and didactic magazines in teaching, contribute to the enrichment of the classes, the formation of the students as citizens scientifically informed and to the promotion of a life-long learning. In the curriculum orientation of History and Geography, in the junior high and high schools, are made several references to newspapers and magazines as recourses to be used in classes, addressing different themes.

However, the close contact with the scholar community, where the Supervised Teaching Practice was developed, allowed us to understand in a clear way the reality experienced in the Portuguese schools and also that, despite the normative instructions being continuously deliberated in favor of the active citizenship based in the development of capacities and skills of the students, these goals are notoriously undeveloped.

And this is line of thinking behind this Internship Report, that include a research project whose the main proposes were to promote the historical and geographical consciousness through the use of a thematic magazine as didactic resource, to identify the scientific issues in the History and Geography covered in National Geographic magazine and thus, articulate them with the thematic content of each of the disciplines in order to work those topics with the students in the class. The implementation of the project was based on the realization of exercises in both areas with the goal of to diversify the sources used in the History and Geography classes. The results suggest that the students consider the National Geographic magazine as an important and motivating source of information in their classes.

Several limitations emerge throughout the development of the project, including the short time available to its realization. However, we believe that the results are potentially valid to promoting the interest and success of the students, for the development of specific didactic in each discipline and to the valorization of the scientific journal in a classroom context.

Keywords: Learning, Thematic Magazine, National Geographic, History, Geography.

Agradecimentos

O Relatório de Estágio que doravante apresentaremos é o resultado de um percurso árduo que decorreu não só durante o tempo de estágio, mas ao longo de todo o Mestrado.

Por isso, estes agradecimentos públicos são a expressão da minha enorme gratidão e reconhecimento:

À minha Orientadora, Dra. Cláudia Ribeiro, por todo o apoio prestado, pela generosidade, disponibilidade dispensada e por todo o empenho e estímulo que sempre a caraterizaram.

Às minhas orientadoras, Dra. Albertina Viana e Dra. Isabel Ribeiro, cujas opiniões, disponibilidade e simpatia foram decisivos para o desenvolvimento deste projeto.

À Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves pela recetividade e cortesia com que me acolheu.

Aos alunos das disciplinas de História e Geografia, pela participação e contributo neste projeto, sem os quais esta investigação não poderia ter sido concretizada.

Agradeço aos meus amigos que apoiaram, colaboraram e contribuíram para que a minha investigação chegasse a bom porto.

À minha família, pelo incansável apoio e incentivo que nos momentos de mais difíceis souberam mostrar compreensão e me encorajaram a concluir este projeto ao longo do Ano Letivo em causa.

À minha filha Amélia…

A todos o meu muito obrigado!

Índice

Resumo 2
Abstract 3
Agradecimentos 4
Apresentação do tema de investigação 8
Capítulo 1 – Enquadramento teórico 13
1.1. Os *media* e a escola 13
1.1.1. O papel da escola numa Sociedade Informação 13
1.2. Educar para a literacia 17
1.3. Breve história da revista 20
1.4. O caso particular da National Geographic 21
1.5. A revista temática como recurso didático no ensino da História e da Geografia 23
Capítulo 2 – Estudo de caso 26
2.1. Contexto escolar 26
2.2. Caraterização das turmas 27
2.3. Procedimentos metodológicos 30
2.4. O uso da *National Geographic* nas aulas de História 34
2.5. O uso da *National Geographic* nas aulas de Geografia 47
2.6. Análise dos questionários 61
3. Considerações Finais 67
Referências Bibliográficas 70
Anexos 75
Anexo 1 – Plano de Unidade de História – 7º ano 76
Anexo 2 – Plano de aula aplicado ao 7º W 79
Anexo 3 – Exercício aplicado ao 7º W 83
Anexo 4 – Grelha de Avaliação 84
Anexo 5 – Plano Unidade de História – 9º ano 85
Anexo 6 – Plano de aula aplicado ao 9º L 88
Anexo 7 – Exercício aplicado ao 9º L 92
Anexo 8 – Plano de aula aplicado à turma de 9º L 93
Anexo 9 – Exercício aplicado à turma de 9º L 95
Anexo 10 – Excertos distribuídos da National Geographic ao 9ºL 96
Anexo 11 – Descritores de correção dos exercícios aplicados ao 9ºL 109

Anexo 12 – Resposta elaborada por um aluno do 9ºL 110
Anexo 13 – Grelha de Avaliação 112
Anexo 14 - Plano de Aula de Geografia aplicado à turma de 9º Z 113
Anexo 15 – Plano de Unidade de Geografia 117
Anexo 16 - Plano de Aula de Geografia aplicado à turma de 9º Z 119
Anexo 17 – Ficha de Trabalho aplicada à turma de 9º Z 123
Anexo 18 – Critérios de Correção aplicados à Ficha de Trabalho 126
Anexo 19 – Tabelas de Classificação 127
Anexo 20 – Plano de aula aplicado à Turma de 9º Z 129
Anexo 21 – Plano de Unidade de Geografia - 9º Ano- "Ambiente e Sociedade" 133
Anexo 22 – Quiz aplicado na aula de Geografia 136
Anexo 23 – Exercício aplicado à turma de 9º Z 139
Anexo 24 – Descritores de correção do exercício aplicado 141
Anexo 25 – Grelha de Avaliação atribuída à turma do 9ºZ 142
Anexo 26 – Questionário aplicado às turmas de 9º Ano 143

Apresentação do tema de investigação

Este estudo desenvolveu-se no ambiente real da sala de aula, de acordo com uma abordagem construtivista da aprendizagem da História e da Geografia, com o intuito de aferir a perceção, o interesse e a motivação dos alunos acerca do uso didático da revista *National Geographic* no ensino destas áreas do saber.

As estratégias de ensino e aprendizagem têm sido um dos alvos de interesse da educação, em geral, e das Didáticas em específico, mas a sua utilização nestes domínios do conhecimento, como é evidente, não é recente. De facto, reflexões em torno das estratégias de ensino remontam às origens da própria educação (Novak, 1998). Todavia, só mais recentemente é que as estratégias de ensino/aprendizagem assumiram formalmente destaque como elemento constitutivo do processo educativo, fundamentalmente para propiciar a realização de aprendizagens por parte dos alunos.

Mas, genericamente, pode-se afirmar que se o professor pretende que o seu ensino seja efetivo, deve escolher estratégias que proporcionem a mais ativa participação dos alunos, um elevado grau de realidade ou concretização e um maior interesse pessoal ou envolvimento dos alunos. Além disso, a escolha e utilização de estratégias de ensino depende de vários fatores, como os objetivos a atingir.

Como referem as Orientações Curriculares de Geografia para o 3º ciclo, "As experiências educativas sugeridas para cada tema programático não têm um caráter obrigatório, são exemplos de como as competências essenciais podem ser desenvolvidas de acordo com os meios/recursos da escola. Defende ainda que não é obrigatório realizá-las, podendo o professor selecionar ainda outras consideradas mais adequadas ao desenvolvimento do currículo (*Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º ciclo*, 2001, p.10).

Em articulação com estes, a escolha e utilização de uma dada estratégia pode ser condicionada pelas afiliações dos professores relativamente a aspetos como as perspetivas de ensino, os modelos de ensino/aprendizagem, o papel do professor, o papel do aluno, bem como os recursos disponíveis a utilizar.

Atendendo ao paradigma construtivista da aprendizagem, procurámos refletir sobre a múltipla função da revista temática enquanto recurso didático. Esta permite, a par com a imagem e com o documentário, enquadrar o sistema de ensino nos desafios

da atual sociedade de informação e conhecimento, onde as tecnologias de informação e a linguagem audiovisual se apresentam como recursos orientados para a exploração do mundo e onde o professor tem um papel moderador preponderante.

Dada a natureza pluridisciplinar da revista temática *National Geographic*, aliada à combinação do documentário e da imagem, pretende-se que esta promova uma abordagem mais interativa, motivadora e próxima dos ambientes de aprendizagem dos alunos, pelo que se admite como facilitador do desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Este projeto, em particular, teve a especial preocupação de dar o seu contributo na resposta a estes desafios. Contudo, todo o processo de ensino e aprendizagem encontra-se condicionado pela quantidade de informação proveniente dos meios de comunicação que poderá ser um elemento mais prejudicial do que facilitador, caso esta informação não seja alvo de uma análise crítica por parte do aluno. Exige-se, pois, uma "forma de conhecer mais crítica, mais reflexiva" (Gonzalez, 1999, p. 77). Todos estes fenómenos e alterações obrigam, pois, a um repensar do sistema educativo em vigor, reformulando não só os seus conteúdos, como as práticas pedagógicas em curso.

Os argumentos anteriormente apresentados tornam claro que as revistas temáticas podem ser um valioso recurso didático para o ensino formal da História e da Geografia. É evidente que as revistas temáticas são apenas um pretexto que pode ser usado para promover a cidadania e a literacia científica, pois existe uma pluralidade de contextos que podem e devem ser explorados nas aulas. Neste sentido, acredita-se que o recurso a notícias sobre assuntos científicos presentes nos *media* e nas revistas temáticas, em particular, deve assumir um maior protagonismo nas aulas de História e Geografia, de modo a encorajar os alunos a ler as revistas e a favorecer a sua capacidade de as ler com um olhar crítico, contribuindo, assim, para a sua formação quando se tornarem cidadãos ativos e de pleno direito.

É preciso ter sempre em conta que se assiste, atualmente, a uma permanente renovação dos estudos históricos, com uma incessante abertura a novos domínios e o cruzamento de outros campos do saber, o que implica procurar, constantemente, a integração de perspetivas interdisciplinares. (*Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001*, p.121).

Sendo a *National Geographic* uma revista temática de amplo reconhecimento editorial, acompanhadas com ótimas fotografias e documentários, e produzida por apaixonados por Geografia e História de diferentes áreas, esta torna-se uma das conhecidas

e respeitadas revistas temáticas do mundo, oferecendo uma das melhores produções gráficas entre outras revistas da área. A sua sintonia com momentos históricos e geográficos vivenciados pela Humanidade, a sua objetividade, pertinência e a frequência com que os seus conteúdos científicos geográficos e históricos são atualizados, permite trazer para a sala de aula representações de diferentes espaços mundiais, levando que a Educação vá mais além da reflexão das necessidades da sociedade em que está inserida.

A exploração da *National Geographic* permitirá desenvolver ferramentas intelectuais bastante úteis para reconstruir o passado, compreender o presente e perspetivar o futuro. Enquanto meio e recurso educativo no ensino da História e da Geografia, esta permitirá diversas formas de abordagem associadas à transmissão de informação e de conhecimento. Poderá vir a contribuir para que os alunos compreendam melhor a pluralidade dos modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços. Mas é, sobretudo, com o intuito de promover a autonomia pessoal através do desenvolvimento de capacidades de análise e síntese, de raciocínio fundamentado e de escolha baseada em critérios éticos e estéticos, que criámos um impulso bastante forte para levar a cabo o nosso estudo.

Proporcionará também ao professor, que produzindo estratégias didáticas e metodológicas, as irá transformar numa importante ferramenta de investigação e instrumento de alfabetização dos alunos, permitindo inspirá-los, para que estes trabalhem em parceria na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, motivados a fazerem mais e melhor, geograficamente e historicamente, dentro e fora das salas de aula.

Para tal, intentámos o presente estudo com o propósito de averiguar qual a relevância atribuída pelos alunos ao uso da revista *National Geographic* como recurso de aprendizagem nas disciplinas de História e Geografia. De forma a responder à questão de investigação formulada, foi desenvolvido um estudo de caso com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico da Escola Secundária Dra. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares.

A investigação desenvolveu-se em contexto real de aprendizagem que compõe a Prática de Ensino Supervisionada, em turmas do ensino regular, de 7.º ano e de 9.º ano, no âmbito da disciplina de História e com uma turma de ensino regular, de 9.º ano, no âmbito da disciplina de Geografia. Ao nível do percurso formativo dos alunos de História, no 7.º ano, foram desenvolvidas competências relativas ao tratamento de informação e utilização de fontes, levando os alunos a uma compreensão histórica e contribuindo para uma melhor comunicação em História. Os conteúdos abordados no 7.º ano estão

divididos em quatro grandes temas: "Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações; "A herança do Mediterrâneo Antigo"; "A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica" e "Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV". O manual utilizado foi o "*Páginas da História – 7.º ano de escolaridade",* de Aníbal Barreira e Mendes Moreira.

Ao nível do percurso formativo dos alunos de 9.º ano, na disciplina de História, foram desenvolvidas competências relativas à seleção de informação adequada ao tema em estudo: distinção de fontes de informação diversas, historiográficas e não historiográficas, interpretação de documentos com mensagens diversificadas auxiliando que os alunos formulem hipóteses de interpretação de factos históricos bem como a realização de trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo. Os conteúdos abordados ao nível do 9.º ano são divididos em três grandes temas: " A Europa e o mundo no limiar do século XX", "Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial" e "Do segundo após- Guerra aos desafios do nosso tempo". O manual adotado pela escola intitula-se "*História 9*", da Raiz Editora e tem como autores Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira.

Quanto à disciplina de Geografia, pretende-se desenvolver com os alunos as capacidades de recolha e utilização de dados estatísticos, comparar distribuições de fenómenos naturais e humanos, utilizando mapas, problematizando as situações evidenciadas e trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as por escrito. Compreender e equacionar a problemática do desenvolvimento bem como analisar e refletir sobre situações concretas de desigualdade de desenvolvimento em diferentes regiões mundiais e sobre possíveis formas de a superar e compreender a situação atual dos diferentes povos a nível mundial. Pretende-se, também, e inserida na segunda temática a trabalhar, levar os alunos a investigarem problemas ambientais detetados e refletirem sobre atitudes a tomar para os ultrapassar.

Quanto ao programa de Geografia, de 9.º ano, está delineado compondo dois grandes temas "Contrastes de Desenvolvimento" e "Ambiente e Sociedade". O manual adotado pela escola intitula-se "*Faces da Terra*", da Areal Editores, e tem como autores Isabel José Ribeiro, Madalena Costa e Maria Eduarda Carrapa.

Por conseguinte, as aulas de estágio e a escolha dos recursos a partir da *National Geographic* utilizados em sala de aula procuraram ir de encontro aos objetivos delineados pelo Ministério de Educação para as disciplinas em análise, atendendo naturalmente às temáticas abordadas no respetivo módulo. Na disciplina de 7.º ano, no qual incidiu a

nossa experiência educativa, os conteúdos programáticos abordados foram "A Sociedade Egípcia – as manifestações artísticas". O conteúdo abordado pelo nosso estudo, na disciplina de 9.º ano, foi sobre a "Segunda Guerra Mundial", enquanto na disciplina de Geografia foram estudadas as unidades didáticas "Países Desenvolvidos versus Países em Desenvolvimento", "Interdependência entre Espaços" e "O Estado do Planeta".

Do ponto de vista da pesquisa foi aplicada, neste estudo, e em cada uma das turmas, a utilização da revista *National Geographic*, seguindo-se momentos de discussão e análise. Para a consolidação dos conhecimentos, os alunos realizaram alguns exercícios síntese dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com base numa ficha de trabalho e exercícios de reflexão, onde constavam excertos de artigos de várias revistas *National Geographic.* A par com este estudo foram delineados alguns objetivos primordiais expectando-se o seu cumprimento, tais como demonstrar que as revistas temáticas constituem uma fonte de informação bastante rica para a compreensão do mundo que nos rodeia; mostrar aos alunos que as revistas temáticas, nomeadamente a revista *National Geographic,* é um recurso motivador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; levar os alunos à construção do seu pensamento crítico, em História e Geografia, a partir de uma panóplia de fontes e informação distribuída e sobretudo estimular hábitos de leitura dos alunos.

A metodologia comunicativa expressa na utilização e exploração da *National Geographic* na sala de aula orientará o ensino da História e Geografia, realçando o papel do aluno, levando-o a procurar, analisar e organizar materiais autênticos e didáticos que o guiem no seu percurso de aprendizagem.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. Os *media* e a escola

1.1.1. O papel da escola numa Sociedade Informação

Educar para a cidadania é mais uma tarefa atribuída à Escola, que deve integrar na sua ação educativa todos os meios de expressão e comunicação que o avanço técnico coloca à disposição da sociedade.

Nos contextos de uma sociedade científica e tecnologicamente avançada, em que as Ciências Sociais e Humanas e a Tecnologia crescem a um ritmo alucinante, e de uma educação para a cidadania orientada para a formação de um cidadão ativo, informado e consciente dos seus direitos e deveres, os *media* adquirem uma relevância especial. Podemos definir os *media* como meios de comunicação de massas que incluem a imprensa escrita, a rádio, a televisão, a internet e os satélites de comunicação.

Os *media* representam uma das fontes de informação com maior potencial de difusão da informação pela população (Lucas, 1983; Wellington, 1991; Wellington 2000) e, na idade escolar, surgem como um dos intermediários entre o conhecimento científico e os alunos (Bucchi, 2002), a par com o ensino formal.

Vivemos, pois, numa sociedade em que os *media* desempenham um papel fundamental na vida social, política e cultural, e uma importância significativa na vida quotidiana dos cidadãos em geral, e das crianças em particular. (Pereira, 2011, p. 2) Este crescendo da importância dos *media*, no presente e no futuro, tem levado muitos investigadores a considerarem que se torna perigoso preparar os cidadãos, particularmente os mais jovens, a conviverem de maneira autónoma com um ambiente mediático omnipresente o que poderá levar, por sua vez, à necessidade de repensar o conceito e forma de cidadania.

A imprensa escrita é uma inesgotável fonte de informação que possibilita tornar uma aula mais ativa, participativa e permite melhorar as competências dos alunos, quer no domínio da compreensão e expressão orais, quer na leitura, escrita e do conhecimento da língua, assim como concretizar de forma mais diversa e completa os vários aspetos do programa (Soares e Santos, 2000, p. 6). O uso da imprensa escrita, nomeadamente a revista temática, é uma plataforma interessante para o desenvolvimento da cooperação dos alunos, para a reflexão em torno de causas, consequências e contextos de um deter-

minado problema que foi previamente identificado e que é objeto de pesquisa. A grande vantagem de se usarem textos de uma revista temática consiste em que podemos selecionar reportagens atuais, com fatos e investigações mais recentes, menos escolarizadas, e que vão de encontro ao agrado dos alunos despoletando a sua motivação. A utilização da imprensa permite também, aos alunos, terem um conhecimento de como funciona o mundo das revistas temáticas, os problemas que enfrentam, em determinadas sociedades (regimes políticos) e a importância que muitas vezes têm no desenvolver de determinado acontecimento ou situação.

Como foi referido, capacitar os alunos para que estes saibam aprender a partir dos *media* deve ser um dos objetivos da educação em História e Geografia. Além disso, à medida que os alunos se afastam do ensino formal das Ciências Sociais e Humanas, os *media* tornam-se uma fonte privilegiada de informação dos assuntos relacionados com a História e a Geografia e do impacto dos mesmos na sociedade, sendo, por isso, importante que no ensino sejam encorajados e preparados para lidar com estes meios de comunicação. Um dos meios de comunicação social que pode ser usado no contexto de ensino formal da História e da Geografia, como um recurso motivador para a aprendizagem e para a promoção de uma literacia científica por parte dos alunos, é a revista temática.

Esta é uma fonte de informação em constante atualização, dado que pretende dar a conhecer os desenvolvimentos mais recentes e os problemas da sociedade contemporânea e, deste modo, pode diminuir o fosso, muitas vezes existente, entre a sala de aula e o mundo real. Além disso, a revista temática possui um conjunto de características associadas à sua conceção que a torna uma excelente fonte de motivação dos alunos para o estudo da História e Geografia.

De entre essas características, destacam-se as seguintes:

- as revistas temáticas são escritas para serem lidas por um público amplo, logo os jornalistas têm em mente as necessidades e interesses da sua audiência quando escrevem os artigos;
- os artigos de revistas, inclusive aqueles que relatam histórias relacionadas com a História e a Geografia, são escritos com o intuito de cativar e prender o interesse do público;
- os jornalistas, quando escrevem os seus artigos, têm como ponto de partida os interesses e experiências dos leitores e, normalmente, usam uma linguagem acessível e de fácil compreensão;

- os pontos de interesse, regra geral, aparecem evidenciados; a história em causa é contada de uma forma que a torna facilmente memorizada pelo leitor.

Vários autores, como Wellington (1991) e Jarman & McClune (2007), chamam a atenção para o facto de que existe uma interdependência entre os jornais, as revistas temáticas, ou as notícias científicas, e o desenvolvimento de capacidades de literacia científica nos alunos. Se, por um lado, as revistas temáticas podem contribuir para a formação de cidadãos cientificamente cultos no âmbito de uma educação formal em História e Geografia; por outro lado, para que os alunos sejam capazes de aprender a partir das revistas temáticas, é necessário que a educação formal em História e Geografia os capacite a ler, a ouvir e a ver os assuntos científicos presentes nos *media*, e nos jornais, em particular, com uma atitude crítica capaz de os fazer aprender a partir dos mesmos. Aliás, esta interdependência pode ser aplicada a todas as fontes de aprendizagem informal das Ciências Sociais e Humanas.

As revistas temáticas são uma fonte de aprendizagem informal que pode ser interligada com o ensino formal da História e Geografia para atingir diversos objetivos educacionais. O desenvolvimento de determinadas competências que os alunos deverão desenvolver ao longo da escolaridade (ex.: relacionar a Geografia e a História com o quotidiano, desenvolver capacidades de comunicação, saber escolher entre diversas fontes que fornecem uma dada informação científica e tecer um juízo crítico sobre resultados apresentados nos artigos). Com efeito, de entre as inúmeras fontes informais de aprendizagem de que os alunos dispõem, as revistas temáticas são as que menos estão acessíveis ao público mais jovem devido ao excessivo custo de as obter, até mesmo pela especificidade, de muitas delas, nos requisitos exigidos para a sua aquisição.[1]

Como refere Hargreaves (1998, p. 296), "as regras do mundo estão a mudar e, no ensino, o trabalho nunca está acabado, pode sempre fazer-se mais, as coisas podem sempre ser melhoradas".

Segundo González (1999, p. 77), na Sociedade de Informação que se instalou nos países desenvolvidos, onde o armazenamento e difusão de notícias, factos, dados estatísticos, cartográficos ou icónicos transformam-se em bens transacionáveis, apresen-

[1] Atualmente, grande parte das revistas temáticas são vendidas individualmente por um valor muito pouco acessível ou então exigem uma subscrição por um período de tempo mínimo, contra pagamento de uma mensalidade ou valor total da assinatura.

tam-se ao público com estímulos publicitários. A entrada nos domicílios de dados e informações de lugares distantes tem um grande impacto nos cidadãos, determinando "uma forma de conhecer e explicar o Mundo em que vivemos". Neste contexto, acrescenta o autor, a formação altera-se necessariamente, na medida em que o papel socializador, até então monopólio dos pais e da escola, passa a ser substituído, em grande medida, pelos meios de comunicação, com particular ênfase na televisão e Internet.

As Tecnologias de Informação e Comunicação colocam, assim, imensos desafios, exigindo uma reorganização do sistema educativo, o que implica um novo papel do professor no processo pedagógico-didático. Se a escola tradicional debitava informação para um público passivo, a escola atual exige um trabalho de projeto com intervenientes ativos, críticos e dinâmicos.

Todo o processo de ensino e de aprendizagem encontra-se condicionado pela quantidade de informação proveniente dos meios de comunicação que poderá dificultar mais do que facilitar, caso esta informação não seja alvo de uma análise crítica por parte do aluno. Exige-se, pois, uma "forma de conhecer mais crítica, mais reflexiva" (González, 1999, p.77).

Todos estes fenómenos e alterações obrigam, pois, a um repensar do sistema educativo, reformulando não só os seus conteúdos, como também as práticas pedagógicas em curso. Mas, mais importante ainda, há a necessidade de repensar o papel do professor. Pois, como adianta aquele autor, o recurso aos novos meios tecnológicos pode dar "lugar à anulação do próprio papel do professor" caso a sua função não seja revista, substituindo o modelo de mera transmissão de dados e factos por um modelo teórico de crítica dessa informação (González, 1999, pp.77-78). O grande desafio já não é o de preparar professores para usarem tecnologias de informação e comunicação nas suas disciplinas, mas o de manter uma reflexão interdisciplinar e permanentemente renovada acerca dos modos como enfrentar as oportunidades e as ameaças de uma sociedade de informação. O mais importante "não é aprender conhecimentos, mas sim aprender a conhecer, não aprender pensamentos, mas aprender a pensar, não aprender investigações, mas aprender a investigar, não aprender modos de ser, mas aprender a ser" (Dias, cit. por Morgado, 2001, p. 45) cabendo ao professor desempenhar também outros papéis mais concertados com a sociedade atual (Pinto, 2007).

1.2. Educar para a literacia

As sociedades contemporâneas estão em mutação incessante, quer devido ao permanente progresso dos conhecimentos científicos e tecnológicos, quer devido à evolução do sistema de valores e da própria economia.

Atualmente, o conhecimento nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e a sua aplicação são considerados um requisito importante para a realização pessoal, para a coesão social e para o desenvolvimento socioeconómico, bem como para o aumento da competitividade e da qualidade de vida (UNESCO, 2006, p.1).

Desta forma, numa sociedade extremamente marcada pelos avanços das Ciências e da Tecnologia, a Educação nas Ciências Sociais assume uma posição basilar na formação de indivíduos aptos a compreender o mundo que os rodeia e a nele intervirem de forma consciente e cientificamente informada (Rodrigues & Martins, 2005, p.2). A análise das competências da leitura, escrita e cálculo das populações adultas tem vindo a constituir-se como um importante objeto de estudo das ciências sociais ao longo das últimas décadas. Este novo objeto de estudo enleia, por um lado, novas problemáticas e conceptualizações e, por outro, o recurso a metodologias específicas que permitem a avaliação direta das competências atrás mencionadas.

A OCDE (2003, p. 16), atendendo à existência de diferentes definições de literacia científica, elaborou a sua própria definição, apresentado, assim, a literacia científica como sendo: "A capacidade para usar o conhecimento científico como uma ferramenta para identificar as questões e as conclusões baseadas em evidências no sentido de entender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e sobre as mudanças do mesmo provocado pela ação humana".

Atualmente, no âmbito do PISA 2006, a OCDE complementou a definição anterior com aspetos relacionados com o conhecimento da relação existente entre as Ciências e a Tecnologia e com as atitudes dos alunos face a assuntos científicos e tecnológicos relevantes. Com esta definição, a OCDE pretende evidenciar que a literacia científica implica muito mais do que o conhecimento de factos e conceitos científicos. Pressupõe que os alunos adquiram conhecimentos histórico-geográficos bem como capacidade para os usar em diferentes contextos. Entendemos então *literacia* pela capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos). Este

conceito, atualmente já bastante difundido entre o nosso vocabulário, define-se por duas caraterísticas fundamentais: permitir a análise da capacidade efetiva de utilização da vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em *níveis de literacia* com graus de dificuldade distintos de literacia. A literacia é, desta forma, entendida de um modo não estático, ou seja, considera-se que as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade. Simultaneamente, pretende-se com este conceito ultrapassar categorizações dicotómicas, como a que opõe alfabetizados e analfabetos, por serem redutoras da diversidade de situações sociais existentes.

Nesta perspetiva, não é a iliteracia que se pretende identificar, mas sim o perfil de literacia de uma população, traduzido em níveis que refletem graus diferenciados de competências acionadas em vários contextos. Se saber ler é fator determinante de inclusão (ou exclusão) na sociedade da informação, em rede, ser cidadão (ativo) pressupõe o prévio desenvolvimento de uma série de capacidades e competências gerais mas também o desenvolvimento de capacidade reivindicativa, espírito crítico e participação na Sociedade.

Um estudo integrado no Plano Nacional de Leitura e divulgado em 2007 (Lopes, 2011, p. 8), "Os Estudantes e a Leitura", revela dados interessantes acerca dos hábitos dos alunos portugueses do ensino básico e secundário. No 1.º ciclo, 61% das crianças do 3.º e 4.º ano afirmam "gostar muito de ler". No 2.º ciclo conclui-se que os alunos não só gostam de ler como são leitores aplicados: quase 90% dos estudantes afirmaram "gostar muito" ou "assim-assim" de ler e apenas 4% não dedicam tempo diário à leitura de livros não escolares, jornais ou revistas. No 3.º ciclo, 22% dos alunos assumiram "gostar muito de ler", 49% "gostar de ler mas apenas de vez em quando" e 29% asseguraram "gostar pouco ou nada de ler". Uma nota: ler é uma atividade muito mais comum nas raparigas do que nos rapazes (e, neste particular, encontramos correspondência simples com a feminização do ensino português). Já no ensino secundário, a percentagem é manifestamente baixa: (apenas) 24% dos estudantes afirmaram "gostar muito de ler". Este dado vem, no entanto, ao encontro de uma das (principais) conclusões do eurobarómetro "Young Europeans: a survey among young people aged between 15-30 in the European Union", de 2007, que revela que (apenas) 25% dos jovens europeus declaram "ler" como forma mais comum de ocupar os tempos livres (a atividade de eleição dos jovens

europeus – 45% - é "passear a pé ou de bicicleta, praticar outro desporto" (Lopes, 2011, p. 9).

Portugal é um dos países da União Europeia a 27 com melhores níveis de mulheres no ensino superior. A feminização é, aliás, uma das características mais evidentes da expansão e massificação do ensino superior nas últimas décadas. Outra característica a ter em linha de conta diz respeito à crescente importância atribuída ao estudo em universidades estrangeiras, muito fomentado por programas de intercâmbio de estudantes dentro da União Europeia.

Quanto a hábitos de leitura, tal como verificado na evolução dos níveis de qualificação e certificação escolar dos portugueses, a evolução registada parece ser ainda insuficiente na aproximação às taxas de leitura validadas em outros países, nomeadamente europeus. Não nos parece possível estabelecer uma relação simples e direta entre níveis de escolaridade e hábitos de leitura, a não ser no caso da leitura de livros (ensino médio-superior). Pode dizer-se, no entanto, que o aumento da escolarização das novas gerações parece traduzir-se num aumento muito significativo dos índices de leitura de livros, jornais e revistas (em papel ou online) em Portugal.

Segundo o documento orientador acima referido, a literacia científica em História e Geografia é um pilar fundamental da formação dos alunos enquanto cidadãos aptos a exercer os direitos e deveres cívicos. Para a promoção da literacia científica no Ensino das Ciências Sociais e Humanas é cada vez mais essencial o desenvolvimento de um conjunto de competências em diferentes domínios do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e das atitudes.

Devemos atribuir bastante relevância à ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, não dissociando este conceito intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento da consciência histórica.[2] Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes (Barca, 2006, pp. 93-95). É premente que os alunos, cada vez mais, assumam competências avançadas para saber

[2] O ensino da História permite a aquisição da sua consciência através do desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva. Tal como refere Proença (1992,p.92) «através do estudo da História o aluno pode adquirir o domínio de métodos de análise de situações. (...) O confronto de diferentes civilizações, culturas e mentalidades permite desenvolver nos alunos perspetivas relativizantes e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua». Em última análise, a aprendizagem da História ajuda o aluno a compreender melhor a sua época, a si próprio e aos outros.

"ler" o mundo que os rodeia e também perspetivar, de alguma forma o futuro, à luz das experiências do passado (Barca, 2006, p. 95).

No que implica a literacia geográfica, "esta inclui componentes muito diversificadas – ambiental, social, económica e cultural – que se concretizam em cada território. Dada a variedade de conhecimentos que mobiliza, a Geografia favorece a articulação com saberes diferentes, concorrendo para a afirmação de um saber integrado e coerente. Através da descoberta que promove, a educação geográfica[3] estimula consolidação de uma atitude crítica, o debate de ideias e a tomada de decisões". (Martins, 2001, p. 6).

Com efeito, e como se pode comprovar com as orientações atuais, pretende-se contribuir para o desenvolvimento da literacia científica dos alunos, permitindo que a aprendizagem destes decorra de acordo com os seus ritmos diferenciados. É bem evidente a preocupação manifestada pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* com o desenvolvimento de capacidades que permita a aprendizagem ao longo da vida dos alunos e a defesa de um ensino que, ao longo da escolaridade obrigatória, permita ao aluno aprender a aprender.

1.3. Breve história da revista

A palavra magazine tem origem na língua árabe, na qual significa armazém. As revistas que lemos são essencialmente uma coleção de diversos elementos – artigos e fotografias – unidos por temas em comum. As revistas e magazines fornecem informação a todas as profissões, interesses e hobbies.

Após um século de popularidade crescente, muitos «especialistas» fizeram a previsão que a televisão acabaria com as revistas e com os jornais. Em vez de desaparecerem, as revistas adaptaram-se e o número publicado hoje excede em muito o publicado aquando da introdução da televisão. Milhões de pessoas em todo o mundo recorrem hoje à internet procurando informação e entretimento levando novamente a que as revistas se multiplicassem.

[3] O estudo da Geografia permite aos alunos, observar, questionar, analisar e relacionar fenómenos espaciais. Os alunos tomam contacto com outras sociedades e outras culturas o que contribui para o alargamento da sua "visão" e por consequência do seu "espírito" levando à formação da consciência geográfica.

Não só as revistas generalistas, mas especialmente as revistas temáticas — *special interests* — não param de crescer e aumentar.

Sendo as revistas compostas por elementos diversos, elas são compiladas por uma variedade de pessoas cujas profissões, apesar de distintas e diferentes, se sobrepõem em várias áreas.

Embora a maioria das revistas resulte de esforços de colaboração, existem meios hierárquicos onde é dada grande importância ao título pelo qual se exerce a profissão: editor, subeditor, editor assistente, editor delegado, "features editor" (editor de configuração), editor colaborador, "editor-at-large" (editor geral/livre), diretor editorial - as variações são quase infinitas e quase infinitos os significados que envolvem.

O *status* atribuído a um particular título profissional e as responsabilidades a ele inerentes variam de publicação para publicação. Em algumas editoras a decisão sobre qual a imagem a utilizar na capa, por exemplo, é confiada inteiramente ao *diretor de arte*. Em outras revistas ainda a decisão será tomada a um nível mais alto - estará a cargo da direção (talvez um publicador ou um diretor editorial responsável pela produção de toda a editora). O *designer* de uma revista e o seu diretor de arte desempenham várias funções que têm de coexistir harmoniosamente se se pretende que a revista funcione como um todo.

Estas tornam a revista mais apelativa para os seus leitores, dão-lhes uma personalidade ou identidade distintiva, e apresentam os conteúdos de modo a que os leitores achem útil na "navegação" através da revista (Johnson *et* al, 2000).

1.4.O caso particular da National Geographic

A *National Geographic Society* foi fundada nos Estados Unidos da América, em 1888, por trinta e três homens interessados em "organizar uma sociedade para o incremento e a difusão do conhecimento geográfico". Gardnier Greene Hubbard foi o primeiro presidente e, posteriormente, o seu genro, Alexander Graham Bell, foi o seu sucessor. Tiveram como objetivo primordial a divulgação e melhoria do conhecimento geral da Geografia e do mundo entre o público em geral. Para alcançar este fim, Alexander realizou viagens de exploração e publicou, mensalmente, uma revista intitulada *National Geographic*.

The National Geographic Magazine, mais tarde reduzida a *National Geographic*, foi publicada pela primeira vez nove meses depois da fundação da Sociedade. Esta converteu-se numa das revistas mais conhecidas do mundo e é facilmente reconhecida pelas suas características bordas amarelas.

É uma publicação mensal, embora ocasionalmente se tenham realizado edições especiais. Além dos artigos sobre diversos lugares, animais e sociedades, a revista é reconhecida amplamente pela sua qualidade editorial.

Os fundadores da *National Geographic Society* personificavam o espírito de aventura e descoberta que é associado até hoje à organização. Além de encantar por reunir artigos e notícias referentes a todos os cantos do planeta, a revista é prestigiada pela qualidade editorial de suas fotografias pois inclusive publicou fotografias a cores no começo do século XX, quando esta tecnologia era incipiente.

Também é conhecida pelos mapas detalhados que oferece, permitindo que os assinantes da revista possam colecioná-los e também adquirir, anualmente, caixas especiais para as guardar. Até 1960, as capas só continham texto e, somente após aquele ano, as fotos começaram a ser publicadas na capa frontal. Atualmente a revista é publicada em diversos idiomas, incluindo japonês, espanhol, hebraico, grego, italiano, francês, alemão, polaco, coreano, português, chinês, checo, romeno, russo e holandês.

The *National Geographic School Bulletin* é uma revista similar à National Geographic, porém orientada para os jovens em idade escolar. Foi publicada entre 1919 e 1975, quando foi substituída pela *National Geographic World*. Em 1984, a sociedade criou a *National Geographic Traveler*, que foi seguida em 1999 pela *National Geographic Adventure Magazine* e, em 2001, pela *National Geographic for Kids*. A Sociedade também publica mapas, atlas e livros. Atualmente, a *National Geographic Society* explora o uso da televisão como recurso para levar os seus programas «culturais» e «científicos» a todo o público interessado. Em Setembro de 1997, a Sociedade lançou o seu próprio canal, o *National Geographic Channel*, acessível na televisão por cabo.

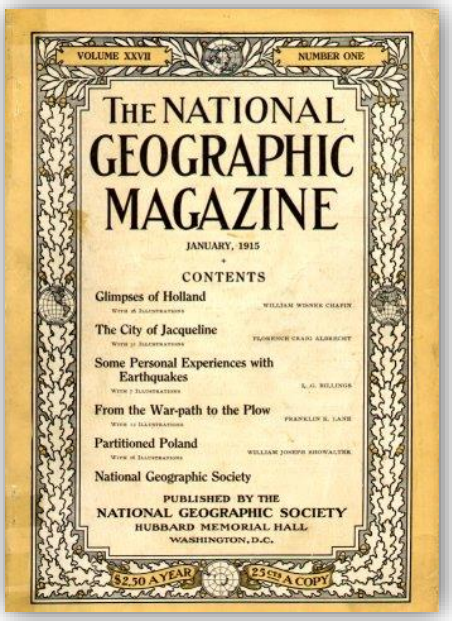


Imagem 1 - Capa de uma edição da *National Geographic*, em 1915

1.5. A revista temática como recurso didático no ensino da História e da Geografia

Com enorme frequência, quando se fala em pesquisas bibliográficas, a grande maioria dos docentes pensa em enciclopédias e livros, sobretudo nos livros didáticos. Isso pode ser explicado como resultado de hábitos adquiridos durante a sua formação universitária, na qual o futuro professor baseia a sua aprendizagem na leitura de livros e esporadicamente em artigos constantes de publicações. Porém, os livros didáticos não são a única e nem a melhor fonte de informações sobre questões relacionadas com a História e a Geografia.

A utilização exclusiva dos livros didáticos pode reproduzir uma prática dominadora, onde determinados factos são expressos de uma forma estandardizada, mascarando por vezes conteúdos considerados impertinentes ou desvalorizados, tanto na História como na Geografia. Muitas vezes, o manual apresenta-se como um dispositivo pedagógico bastante complexo, pois encerra em si orientações emanadas pelo Currículo Nacional, cujos autores reinterpretam, e no qual resulta um instrumento de trabalho, em que os interesses e as exigências editoriais influenciam na sua conceção (Silva, 2011, p.1). E porque os manuais se dirigem a um conjunto de alunos bastante heterogéneo, com experiências e necessidades distintas, estes dispositivos apresentam-se uniformizados e con-

cebidos para o tipo de aluno considerado "médio", dada a impossibilidade de atender a todas estas disparidades (Brito, 1999, pp. 343-354).Não são poucos os docentes do Ensino Básico e Secundário que anseiam submeter os seus alunos à experiência da pesquisa bibliográfica com a finalidade de aprofundarem em temas relacionados com a História e a Geografia, de forma a irem mais além do manual. Surgem dúvidas constantes de como e onde encontrar informações atualizadas, para além de grande parte da informação presente na internet, sobre o tema proposto para poderem ensiná-lo? Onde encontrar informações atualizadas para avaliar os trabalhos dos alunos? Esse episódio tão comum nas nossas escolas, e que desanima muitos docentes a empregarem a pesquisa bibliográfica como prática pedagógica, comprova a necessidade de se localizar alternativas que viabilizem esse trabalho em sala de aula.

Um complemento viável aos livros didáticos, como fonte de informações para pesquisas bibliográficas em Ciências Sociais e Humanas, especialmente para História e a Geografia, são as revistas temáticas. O seu uso já é indicado por diversos autores (Fracalanza, Amaral e Gouveia, 1986) que aconselham que "nem sempre um livro didático pode satisfazer as exigências totais do ensino ou corresponder aos objetivos que o professor se propõe ao ensinar", sendo que para muitos alunos este instrumento é a primeira e única fonte escrita de informação histórica e geográfica, e que naturalmente desempenhará um processo legitimador da informação transmitida e todos os seus efeitos. Desta forma, indicam que o docente deve levar para a sala de aula esses periódicos tão ricos, para que sejam utilizados como material de leitura pelos alunos

Estas são fontes de conhecimento sobre questões históricas e geográficas mais atualizadas do que os livros didáticos, o que significa que determinados factos de relevante interesse estão presentes nos textos das revistas antes de serem abordados nos livros didáticos; as revistas temáticas abordam temas extremamente específicos, porém de interesse para a educação histórica e geográfica, ausentes dos livros didáticos; as revistas temáticas adotam uma abordagem interdisciplinar na forma de apresentação das reportagens, o que não ocorre com frequência entre os livros didáticos; as revistas temáticas podem ser diferenciadas em função das correntes do pensamento histórico-geográfico, retratando cada uma delas de forma clara e precisa.

Respeitando o facto de se usar os livros didáticos como fonte praticamente única de informações, deve-se considerar no sentido prático das revistas temáticas como complemento ao manual didático. A importância dos aspetos característicos das revistas

acima apresentadas serve como argumento para confirmar o real valor desse recurso didático.

A revista temática pode ser utilizada como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem no momento em que os seus textos e conteúdo sejam analisados criticamente, pelo professor e pelos alunos, os quais já não podem ser dominados, com o objetivo de produzir consciência crítica capaz de formular opiniões, incentivando, assim, a mudança numa sociedade tão desigual e manipuladora.

Assim, ao adotarmos uma perspetiva de Educação em História e Geografia como promotora da literacia científica, não se pretende que o ensino formal da História e da Geografia seja orientado exclusivamente para a formação de peritos num determinado assunto, que dominem um conjunto factos e teorias científicas. Ao invés, pretende-se um ensino orientado para a formação de cidadãos competentes para agir socialmente (Pedrosa & Mateus, 2001) e aptos para efetuar tomadas de decisão razoáveis e racionais, face a uma série de situações problemáticas (Santos & Valente, 1997). Pretende-se, assim, formar alunos capazes de entender, por exemplo, os assuntos com componente histórica e geográficos noticiados nos *media*, de apresentar um ponto de vista pessoal, devidamente fundamentado, sobre um determinado assunto, possivelmente polémico, e de continuar a autoformação ao longo da vida (Millar & Osborne, 1998). Esta última competência pressupõe que os alunos, ao longo da sua formação escolar, aprendam a aprender. O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) também reconhece que as sociedades atuais são muito exigentes e reivindicam cidadãos que "demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação e uma capacidade de aprender ao longo da vida" e possuam "um conhecimento e compreensão suficientes para entender e seguir debates sobre temas históricos e geográficos e envolver-se em questões que estes temas colocam, quer para eles enquanto indivíduos, quer para a própria sociedade como um todo".

Imagem 2 – Várias edições portuguesas da *National Geographic*

Capítulo 2 – Estudo de caso

2.1. Contexto escolar

O estudo que se apresenta neste relatório decorreu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA).[4] Localizada na fronteira entre Valadares e Vilar do Paraíso, no concelho de Vila Nova de Gaia, o seu território é circundado pelos municípios de Espinho e Santa Maria da Feira, a sul, e pelos municípios de Gondomar e do Porto, a norte.

A Escola Secundária de "*Valadares*" foi criada em 1977,[5] recebendo como nome o do seu Patrono, Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. Esta serve uma vasta área envolvente, que enquadra a própria vila e as freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena, Gulpilhares, Arcozelo, Mafamude, Santa Marinha e Vilar de Andorinho, dando resposta educativa às famílias com jovens adolescentes e a adultos no Centro de Novas Oportunidades.[6] O concelho de Vila Nova de Gaia é o maior concelho do Grande Porto, subdividido por 24 freguesias.

Presentemente, é o terceiro município mais populoso de Portugal e o mais populoso na região Norte. O concelho, para além de estar servido por diversos meios de transportes (rodoviários e ferroviários) dispõe, ainda, de um conjunto diversificado de infraestruturas, equipamentos e serviços a vários níveis.

A população caracterizadora do concelho apresenta, a nível de qualificações, maioritariamente, o nível básico (60%)**,** seguindo-se a qualificação a nível secundário (13%) e, só depois, de nível superior (9%), havendo ainda a considerar uma faixa de população sem qualquer qualificação. A escola tem, como oferta educativa, o ensino regular no 3.º ciclo do Ensino Básico, com oferta, em LE2 (Espanhol, Francês) e na área artística (EV/Educação Tecnológica e Artes Plásticas) e Ensino Secundário, com os Cursos Científico-Humanístico, em todas as áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia), Cursos de Educação e Formação, tipo 2 (Cabeleireiros, Administrativos e Eletricistas), Cursos de

[4] http://www.esdjgfa.org/

[5] *Decreto-Lei nº 599/78 de 28 de setembro*

[6] Projeto Educativo da Escola 2010-2014

Educação e Formação de Adultos, com certificação escolar e dupla certificação (Arte Floral e Cuidado de Estética de Cabelo) e o Centro de Novas Oportunidades.

A escola agrega também o Centro de Formação de Associação de Escolas – Aurélio da Paz dos Reis, dedicado à formação de professores e pessoal não docente, assim como o CRC Gaia-Sul, incidindo na componente da educação, sendo valências que a escola potencia.[7]

Segundo o Projeto Educativo 2010-2014 esta escola rege-se por um conjunto de princípios orientadores sendo um dos princípios fundamentais "promover a escola como um espaço social de aprendizagem da construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências, através de procedimentos adequados que orientem os alunos, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, para uma progressiva autonomia, a aprendizagem ao longo da vida, capazes de desenvolvimento de processos de inovação pessoal, social ou cultural e a capacidade de participar crítica, solidária e ecologicamente na construção de uma sociedade dinâmica, democrática, intercultural."

2.2. Caraterização das turmas

O estudo de caso em questão debruçou-se sobre duas turmas do 9.º ano, uma turma para a aplicação do estudo nas aulas de História e uma outra turma para o desenvolvimento do estudo nas aulas de Geografia. É também incluída breve exposição e análise sobre uma turma de 7.º ano, em que no âmbito da disciplina de História, foi aplicado um exercício utilizando a revista temática.

A turma do 9.º L[8], onde foi implementado o presente projeto no âmbito da disciplina de História, é constituída por dezasseis alunos do género feminino e dez alunos do género masculino. Vinte alunos têm quinze anos de idade, dois alunos têm catorze anos e três alunos têm 16 anos. Há também uma aluna com dezanove anos, que frequenta apenas algumas das disciplinas no âmbito da Educação Especial. Esta aluna, pelas suas especificidades, não constará da listagem informativa referente aos alunos da turma, pelo que o universo em análise passa a ser de vinte e cinco discentes.[9] Somente duas

[7] Projeto Educativo da Escola 2010-2014

[8] A nomenclatura das turmas, bem como a designação dos alunos foi alterada de forma a proteger o anonimato de todos os intervenientes.

[9] Foi aplicado um exercício alternativo a esta aluna, em particular, e de acordo com o Plano Educativo Individual.

alunas são repetentes no 9.º ano e uma outra ficou retida no segundo ciclo; apenas dois alunos estão nesta escola pela primeira vez. Oito alunos não frequentaram o ensino pré-escolar. Nove alunos beneficiam de apoio social escolar: três com escalão A e seis com escalão B.

As preferências disciplinares dos alunos variam entre as Ciências Naturais e a Educação Física, passando pela disciplina de História e pela disciplina de Geografia. Sobre os hábitos de estudo, dois alunos assumem não gostar de estudar, onze afirmam gostar e os restantes doze assinalam "às vezes". Vinte alunos pretendem seguir estudos até ao Ensino Superior e seis pretendem apenas atingir o 12.º ano.[10]

Relativamente ao enquadramento familiar, verifica-se a predominância das mães como encarregadas de educação - dezanove; há ainda seis alunos com os pais a exercer este cargo. As idades dos pais situam-se entre os trinta e três e os sessenta anos. Os níveis de escolaridade (abrangendo pais e mães e considerando os dados fornecidos pelos alunos) oscilam, maioritariamente, entre o nono ano de escolaridade (quinze) e o décimo segundo ano (onze). Existem, ainda, sete pais apenas com o quarto ano, uma mãe com o 5º ano, um pai com o 6º ano, um pai com o 8º ano e, finalmente, cinco pais e/ou mães licenciados.

No grupo turma e na comunidade escolar, todos os alunos analisados se comprometeram a contribuir para a melhoria do desempenho e para o sucesso global da turma e da escola.

A turma do 9.º Z, onde foi implementado o presente projeto no âmbito da disciplina de Geografia, é constituída por 27 alunos. Quinze alunos são do género feminino e doze alunos do género masculino. A idade média dos alunos variava entre os 14 e os 15 anos.

Nesta turma, não existiam alunos que tivessem reprovado no ano anterior e somente dois alunos beneficiaram de apoio social escolar com escalão A. Gozavam de um regime de ensino integrado, onde todos os alunos praticam um instrumento musical, numa academia de música externa à escola. O nível de vida da turma, em geral, é médio-alto. É considerada uma turma de excelência, em que todos os professores devem apelar, em contexto sala de aula, a atividades mais dinâmicas e desafios.

[10] Projeto Curricular de Turma

Não parece existir conflitos internos bem como problemas graves de comportamento, assiduidade e pontualidade. Não existiam, nesta turma, alunos que tivessem reprovado no ano anterior. Vinte e quatro alunos frequentaram o ensino pré-escolar.

As preferências disciplinares dos alunos variavam entre as Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. De acordo com o registo do Plano Curricular de Turma, as disciplinas de História e Geografia incluíam-se nas disciplinas menos apreciadas. Sobre os hábitos de estudo, vinte alunos assumiram não ter hábitos de estudo, cinco alunos afirmam gostar de estudar e os restantes dois assinalam "às vezes". Vinte e cinco alunos pretendem seguir estudos até ao Ensino Superior e dois alunos pretendem apenas atingir o 12.º ano

Relativamente ao enquadramento familiar, verifica-se a predominância das mães como encarregadas de educação – vinte; havia, ainda, sete alunos com os pais a exercer este cargo. As idades dos pais situavam-se entre os quarenta e um e os cinquenta anos, na sua maioria, embora hajam dois pais com mais de cinquenta anos. Os níveis de escolaridade (abrangendo pais e mães e considerando os dados fornecidos pelos alunos) oscilam, maioritariamente, entre o décimo segundo ano de escolaridade (sete) e a licenciatura (doze). Existem apenas um pai com o quarto ano, uma mãe com o 6º ano e dois pais com o 9.º ano.

No grupo turma e em comunidade escolar, todos os alunos analisados se comprometem a contribuir para a melhoria do desempenho e para o sucesso global da turma e da escola.

A turma do 7.º W é composta por vinte e três alunos sendo que onze alunos são do género masculino e doze alunos do género feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Até à data o aproveitamento da turma, no geral, é bastante razoável. Nenhum dos alunos esteve retido ao longo do seu percurso escolar. Os alunos são bastante participativos, interessados e motivados estando predispostos a atividades dinâmicas e desafios.

Não parece existir conflitos internos bem como problemas graves de comportamento, assiduidade e pontualidade. De acordo com os registos do Plano Curricular da Turma, todos os alunos assumem esforçarem-se por desenvolver a sua autonomia, criarem hábitos mais precisos de estudo e serem críticos e reflexivos perante as atividades solicitadas.

As idades dos pais situam-se entre os 30 e os 45 anos. Os níveis de escolaridade (abrangendo pais e mães e considerando os dados fornecidos pelos alunos) oscilam, maioritariamente, entre o nono (cinco) e o décimo segundo ano de escolaridade (oito). Existe apenas um pai com o quarto ano, e três pais com habilitações ao nível do ensino superior.

No grupo turma e em comunidade escolar, todos os alunos analisados se comprometem a contribuir para a melhoria do desempenho e para o sucesso global da turma e da escola.

2.3. Procedimentos metodológicos

Conscientes de todos os desafios sociais emergentes, assim como o impacto das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos, cada vez os investigadores em didática da História e da Geografia defendem uma prática construtivista. Esta abordagem assenta num processo de aprendizagem onde os alunos têm a oportunidade de assumir experiências concretas e contextualmente significativas, através dos quais poderão encontrar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Fosnot,1999).

Ao identificarmos também a instituição escolar pelo seu carater social e socializador, podemos assumir que a o aluno irá contatar com uma determinada cultura quando ingressa no meio escolar e "nesse sentido, a conceção construtivista compreende um espaço importante à construção do conhecimento individual e à interação social, não contrapondo a aprendizagem e desenvolvimento" (Coll, 2006).

É cada vez mais importante proporcionar uma aprendizagem significativa[11], não apenas acumular o conhecimento mas sobretudo levar os alunos a construírem significados próprios a partir de relacionamentos entre a experiência pessoal e a realidade.

Numa perspetiva construtivista da aprendizagem, o professor deverá facultar aos alunos experiências concretas e contextualmente significativas, através das quais eles podem levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios conhecimentos, modelos, conceitos e estratégias. As experiências sociais de cada aluno conferem uma construção individual da realidade, levando a que os seus modelos pessoais se desen-

[11] A aprendizagem significativa está subjacente à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao engrandecimento humano (Novak, 1980).

volvam a partir da interação com o meio social e cultural onde vive, possibilitando uma constante adaptação aos novos contextos que lhe vão surgindo, em que se encara a aprendizagem como um processo "autorregulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade". (Fosnot, 1996, p.9).

Também González refere que "as formas de ver, de sentir, de perceber o mundo onde vivem" são influenciadas pelas diferentes formas de se relacionar nos também diferentes conceitos (escolar, social, familiar, entre outros), e é no sentido de orientar os alunos no seu processo de aprendizagem, é necessário saber compreender as explicações que estes dão das "suas conceções", ou seja, das suas ideias prévias.

Desta forma, é possível que os alunos tomem consciência das suas próprias limitações e, assim, possam superá-las. (González, 1999, p.127). Várias poderão ser as experiências educativas a adotar pelos docentes para que proporcionem aos alunos, e com alguma regularidade, trabalhos individuais e em grupo integrando pesquisa documental, análise de documentos, tratamento de informação e apresentação de conclusões.[12] Neste modelo, o aluno é um efetivo agente da sua própria aprendizagem, realizando nas aulas tarefas "diversificadas e intelectualmente desafiadoras" (Barca, 2004, p.133).

As metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem apresentam-se então como um fator de extrema importância para o sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, foi fulcral a opção por uma metodologia ativa que, mais do que introduzir a revista temática na sala de aula como um recurso pedagógico, valorizasse a participação dos alunos na elaboração e construção da aprendizagem. Inserir os alunos num contexto de aprendizagem "*mediatizada*" pela revista temática implica uma preocupação com a linguagem a transmitir. Logo, cabe ao professor saber orientar a utilização pedagógica da mesma, de uma forma eficaz. As opções metodológicas do professor devem ser bastante ponderadas e devem ter em conta variáveis que se prendem não só com os alunos a que se destinam, mas também com os conteúdos curriculares em causa e até com os assuntos que pautam a ordem do dia. A faixa etária dos alunos e a sua origem sociocultural são, então, fatores que não podem ser descorados na elaboração de uma metodologia de trabalho. No entanto, sabe-se que esta adequação é algo difícil de

[12] Câmara, A. C., Ferreira, C.C. et al. Geografia – *Orientações Curriculares 3º Ciclo*. Ministério de Educação, p.6

concretizar em pleno, pois a heterogeneidade das turmas é uma realidade em muitas escolas do país.

Ao desenvolver uma metodologia, o professor tem como objetivo produzir um conjunto de métodos pedagógico-didáticos que promovam o sucesso educativo dos seus alunos. O professor não aplica um só método, mas sim uma metodologia (conjunto sequencial de métodos) que vai permitir a implementação da sua estratégia (Proença, 1992). E esta estratégia pressupõe uma estreita cooperação entre aluno (s) e professor, sob pena de um eventual fracasso de alcance dos objetivos propostos.

Tendo em consideração os objetivos enunciados, surge então o momento de apresentar a aplicação do estudo, as estratégias e instrumentos utilizados.

Em termos de metas de trabalho pretendeu-se analisar, com este relatório, a apreciação dos alunos sobre a utilização da revista temática *National Geographic* em contexto da sala de aula, enquanto ferramenta de aprendizagem e de ensino.

O objetivo foi compreender a atribuição de relevância dos alunos fazem da utilização e consulta da revista didática enquanto ferramenta de compreensão das problemáticas históricas e geográficas, no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Considerando a subjetividade desta ferramenta de comunicação textual mas também assessorada pela imagem e pelo documentário, pretendemos auferir a perceção dos alunos e as implicações dos referidos recursos para a construção do conhecimento histórico e geográfico.

O uso da revista temática na sala de aula procurou incitar os alunos a construírem os conhecimentos a partir de fontes iconográficas, verbais, escritas e até mesmo sonoras, de forma contextualizada no tempo e no espaço, favorecendo a interpretação e a compreensão da evolução das sociedades humanas, por um lado, e a distribuição dos fenómenos (sociais, históricos e sociais) na superfície terrestre. Da mesma forma, procuramos suscitar a análise, a conceptualização e a reconstrução de conhecimentos dos alunos através do confrontos dos conhecimentos apreendidos previamente, a par com o manual didático e os fatos expressos na revista didática.

A seleção dos temas foi condicionada pela obrigatoriedade do cumprimento dos programas e pelo período em que decorreu a prática de ensino supervisionada, motivo pelo qual optamos por apresentar aos alunos excertos dos artigos selecionados, bem como de documentários anexos a cada um dos temas e incluídos na revista National Geographic. De referir, ainda, que a escolha dos artigos da revista e respetivos excertos bem como os documentários e imagens auxiliares contou com a colaboração pedagógica

e científica das respetivas orientadoras cooperantes, o que contribuiu para tornar os trabalhos com a revista *National Geographic* um momento mais produtivo.

Foi, então, elaborado a seguinte implementação do estudo:

Quadro orientador do estudo aplicado	**Pergunta**	**Instrumentos de recolha de dados**	**Tipo de informação**
	Qual o tipo de relevância que os alunos de História e Geografia fazem do uso da revista *National Geographic* no processo de aprendizagem?	Trabalhos solicitados aos alunos de História e Geografia. Questionário aplicado aos alunos de História e Geografia.	Qualidade do conteúdo aferida em trabalhos realizados em contexto sala de aula. Opiniões sobre o uso da revista temática enquanto recurso de aprendizagem.

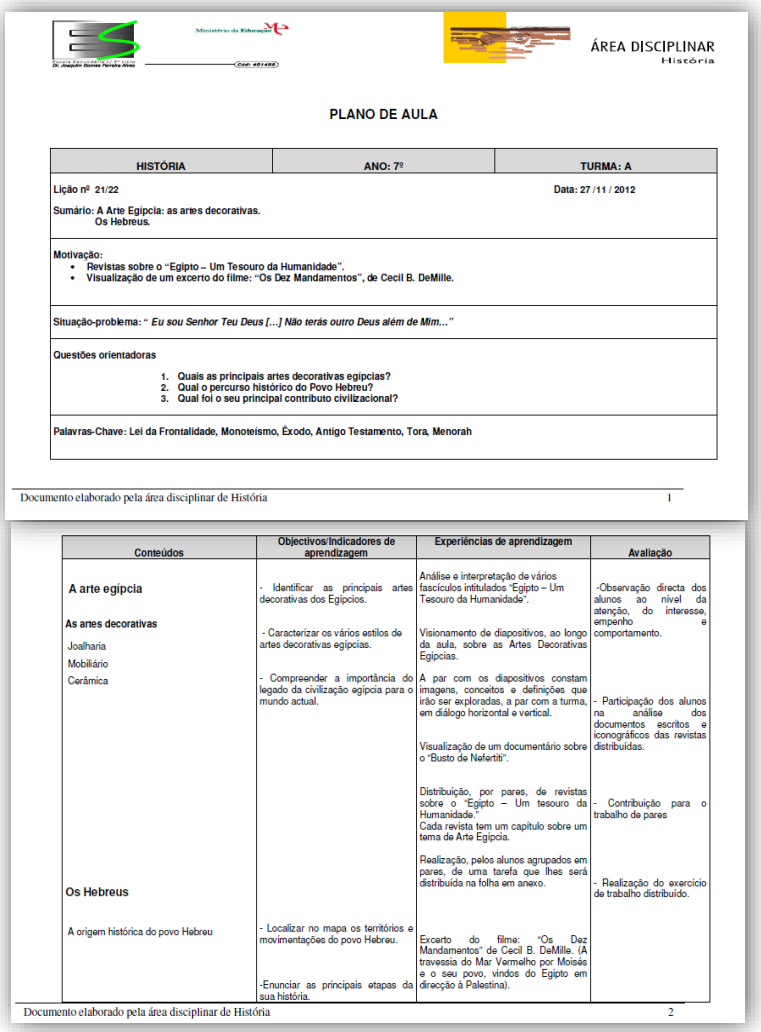
Neste capítulo, apresenta-se uma descrição de algumas das estratégias desenvolvidas a aplicar nas aulas lecionadas no âmbito da prática de ensino supervisionada de História e Geografia, assim como uma reflexão das próprias aulas. Apresentaremos, de uma forma enquadrada nos conteúdos programáticos lecionados, os excertos das várias revistas *National Geographic* utilizadas nas aulas de História e Geografia, conciliadas com exercícios de reflexão aplicados aos alunos.

Este estudo de caso foi delineado e aprovado no primeiro período, e implementado ao longo do primeiro e segundo períodos. Para além das aulas lecionadas em que se recorreu à implementação de estratégias/instrumentos de promoção e consciencialização da utilidade da revista *National Geographic* no ensino da História e da Geografia, foram também realizados inquéritos por questionário de forma a aferir o impacto das estratégias e instrumentos utilizados. A seleção de estratégias e instrumentos aqui adotados pautaram-se por vários objetivos: ir de encontro a alguns gostos e interesses manifestados pelos alunos em registos anteriores expressos no Plano Curricular de Turma; promover a consciencialização dos alunos sobre a utilidade do ensino da História e da Geografia e, sobretudo, promover práticas pedagógicas originais e menos frequentes adequadas aos conteúdos a lecionar. Tivemos também em consideração o fato de estarmos a trabalhar com alunos do 9.º ano, que necessitam de trabalhar assiduamente com as novas tecnologias, recorrendo a novas estratégias e apresentações de trabalhos em sala de aula.

2.4.O uso da *National Geographic* nas aulas de História

A implementação do estudo no contexto da disciplina de História permitiu uma breve e gratificante experiência com uma turma do 7.º ano. Assim, e tendo por base as *Orientações Curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico* e as suas competências previstas, planificamos uma aula de 90 minutos. Os conteúdos repartiam-se entre a "Civilização Egípcia – As manifestações artísticas" e o "Contributo dos Hebreus – a religião monoteísta" (Cf. Anexo 1).

Na imagem que se segue é possível conhecer, de uma forma sintetizada, o plano de aula composto pelos conceitos abordados, bem como as metodologias/estratégias utilizadas e desenvolvidas (Cf. Anexo 2). Será referenciado mais especificamente o exercício realizado com a turma onde recorremos a duas revistas temáticas.



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA

HISTÓRIA	ANO: 7º	TURMA: A
Lição nº 21/22		Data: 27 /11 / 2012
Sumário: A Arte Egípcia: as artes decorativas. Os Hebreus.		
Motivação: • Revistas sobre o "Egipto – Um Tesouro da Humanidade". • Visualização de um excerto do filme: "Os Dez Mandamentos", de Cecil B. DeMille.		
Situação-problema: *" Eu sou Senhor Teu Deus [...] Não terás outro Deus além de Mim..."*		
Questões orientadoras 1. Quais as principais artes decorativas egípcias? 2. Qual o percurso histórico do Povo Hebreu? 3. Qual foi o seu principal contributo civilizacional?		
Palavras-Chave: Lei da Frontalidade, Monoteísmo, Êxodo, Antigo Testamento, Tora, Menorah		

Documento elaborado pela área disciplinar de História 1

Conteúdos	Objectivos/Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
A arte egípcia **As artes decorativas** Joalharia Mobiliário Cerâmica	- Identificar as principais artes decorativas dos Egípcios. - Caracterizar os vários estilos de artes decorativas egípcias. - Compreender a importância do legado da civilização egípcia para o mundo actual.	Análise e interpretação de vários fascículos intitulados "Egipto – Um Tesouro da Humanidade". Visionamento de diapositivos, ao longo da aula, sobre as Artes Decorativas Egípcias. A par com os diapositivos constam imagens, conceitos e definições que irão ser exploradas, a par com a turma, em diálogo horizontal e vertical. Visualização de um documentário sobre o "Busto de Nefertiti". Distribuição, por pares, de revistas sobre o "Egipto – Um tesouro da Humanidade." Cada revista tem um capítulo sobre um tema de Arte Egípcia. Realização, pelos alunos agrupados em pares, de uma tarefa que lhes será distribuída na folha em anexo.	-Observação directa dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. - Participação dos alunos na análise dos documentos escritos e iconográficos das revistas distribuídas. - Contribuição para o trabalho de pares - Realização do exercício de trabalho distribuído.
Os Hebreus A origem histórica do povo Hebreu	- Localizar no mapa os territórios e movimentações do povo Hebreu. -Enunciar as principais etapas da sua história.	Excerto do filme: "Os Dez Mandamentos" de Cecil B. DeMille. (A travessia do Mar Vermelho por Moisés e o seu povo, vindos do Egipto em direcção à Palestina).	

Documento elaborado pela área disciplinar de História 2

Imagem 3 – Plano de aula aplicado à turma do 7º W

Nesta primeira abordagem ao tema referido, foi feita uma síntese dos conteúdos anteriormente lecionados de forma a criar um elo de ligação para a aula atual, onde os alunos teriam que identificar as várias formas de arte egípcia abordadas até à data.

A turma, desde o início, que se mostrou bastante participativa e foram respondendo apressadamente às questões colocadas. Constatamos que a grande maioria dos alunos soube responder corretamente às questões colocadas.

Em seguida, e convicta que a maioria estaria motivada para o tema em questão, demos continuação à aula planificada.

Uma vez que já possuímos um conhecimento mais específico sobre as caraterísticas e interesses desta turma de sétimo ano, as tarefas propostas foram planeadas com a intenção de ir ao encontro da diversidade dos alunos e das suas capacidades e interesses, de forma a corresponder, de modo equilibrado, às necessidades e preferências de todos. De uma maneira geral, a maioria da turma possui grande interesse por esta área disciplinar.

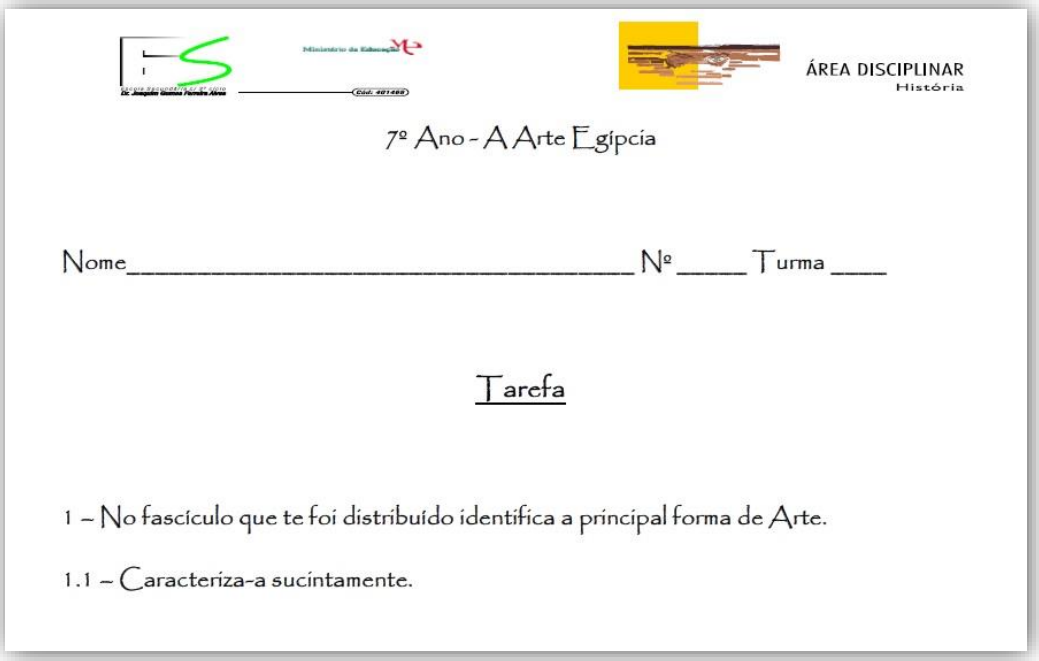
Nesse sentido, as tarefas planificadas valorizaram a diversificação de recursos e procuravam motivar com a intencionalidade de promover nos alunos aprendizagens significativas.

Com o objetivo de continuar a abordar as principais formas de Arte Decorativa Egípcia, fizemo-nos acompanhar de um diaporama multimédia (formato PowerPoint), ao longo da aula, preenchido com imagens, conceitos e definições que foram exploradas ao longo da aula, em diálogo vertical e horizontal. O entusiasmo dos alunos manifestava-se cada vez mais no decorrer da aula, principalmente quando foi projetado um documentário, em 3D, sobre o busto da Nefertiti. Esta personalidade de relevo na caracterização da joalharia, ourivesaria e cerâmica egípcia proporciona sempre excitação e interesse junto dos alunos, até pelos vários registos históricos sobre a história de Nefertiti e o seu parentesco com Tutankamon.

O facto de aliar os conteúdos de História às novas tecnologias, indo ao encontro do interesse dos alunos, uma vez que é uma área que estão bastante relacionados, foi uma *mais-valia* pois a turma respondeu de forma muito positiva e demonstrou curiosidade, interesse e empenho uma vez que estavam perante algo inovador, como uma imagem em três dimensões.

Permitindo um elo de ligação com os conteúdos seguintes, a aula decorria de uma forma fluída e motivadora.

A um dado momento da aula, e para que os alunos pudessem perceber melhor a importância do legado da civilização egípcia para o mundo atual, foi-lhes solicitado a realização de um exercício, em pares (Cf. Anexo 3).


ÁREA DISCIPLINAR
História

7º Ano - A Arte Egípcia

Nome_____ Nº_____ Turma ____

Tarefa

1 – No fascículo que te foi distribuído identifica a principal forma de Arte.

1.1 – Caracteriza-a sucintamente.

Imagem 4 – Tarefa distribuída na turma do 7.º W, no âmbito da disciplina de História.

Como até à data da aula só possuíamos algumas edições da *National Geographic* que comportavam artigos alusivos aos conteúdos abordados na aula (Tutankamon e Nefertiti), optamos por valorizar uma coleção de revistas sobre o Egipto, que colecionamos há uns anos, e que pertenciam a uma editora chamada Planeta DeAgostini.

Este conjunto de revistas do Planeta DeAgostini consiste numa coleção de factos e imagens sobre o Egipto – Tesouro da Humanidade. Estas oferecem uma ampla visão do Antigo Egipto, com um tratamento dinâmico que cativou os alunos e despertou os seus interesses por todos os temas tratados até então sobre a Civilização Egípcia. As revistas são compostas por textos curtos e simples, de fácil leitura, embora do maior rigor científico, partilham as páginas da obra com espetaculares ilustrações comentadas até ao mais ínfimo pormenor.

Imagem 5 – Exemplos de revistas utilizadas na sala de aula

Em cada uma destas revistas constam um ou mais tipos de arte egípcia, devidamente identificados com um logotipo de cor distintiva onde está referido "Arte". Faz também referência cronológica, com indicação do período histórico correspondente. A acompanhar os textos estão várias fotos de excelente qualidade que mostram o estado atual dos vários monumentos e artefactos, relacionados com a Arte Egípcia, acompanhadas pela respetiva legenda. Pensamos que estas caraterísticas vão de encontro ao treino das competências em História, nomeadamente a interpretação de frisos e barras cronológicas, a interpretação de pequenos mapas históricos e contextualização, ou seja, relaciona, compara e carateriza diferentes factos da informação histórica disponibilizada.

Pretendia-se com esta tarefa que cada aluno escolhesse, de acordo com a sua revista, uma forma de Arte. Teriam que identificá-la e caracterizá-la sucintamente. Foram disponibilizados 20 minutos para a realização da atividade. No final, cada aluno deveria entregar a sua folha devidamente preenchida ao professor.

Face à curiosidade e interesse mostrado pela turma, com a realização deste exercício, pretendia-se apelar um pouco ao desenvolvimento da sensibilidade estética e criatividade dos alunos.

A turma correspondeu de uma forma bastante assertiva e agradável, não havendo desatenção na realização da tarefa. Fomos pelas várias mesas esclarecer algumas dúvidas colocadas pelos alunos, que, por vezes, se mostravam indecisos quanto ao tipo de Arte egípcia a escolher ou então qual o tamanho do texto a elaborar no exercício.

De salientar que a análise das revistas em sala de aula possibilitou aos alunos identificarem vários tipos de Arte Egípcia, recolher mais informação sobre a sua evolução. Com a interpretação de frisos cronológicos, incluídos em quase todas as revistas, os alunos puderam compreender de uma forma mais explícita a noção do tempo, bem como elaborar um trabalho mais específico, ao relacionarem e caraterizarem diferentes aspetos de informação histórica. Os alunos cumpriram o tempo disponibilizado para a realização da tarefa.

Manifestaram grande entusiasmo e satisfação pelo exercício realizado os que nos levou a crer numa mais-valia para nós, professores, e para os alunos. É bastante importante promover atitudes positivas ao mesmo tempo que motivamos e levamos a que os alunos desenvolvam um gosto pela História.

No que concerne à avaliação da aprendizagem a partir do exercício proposto, não foi descurada a observação direta e sistemática do comportamento de cada par de trabalho. Aquando da correção das várias respostas foram valorizadas aquelas que se caracterizam de uma forma mais completa e objetiva, distinguindo-as das respostas mais sintéticas. Alguns alunos optaram por fazer citações da revista mas concluir com um cunho pessoal através de uma opinião elaborada. A atribuição da classificação foi feita qualitativamente.

De uma forma geral o aproveitamento foi bastante positivo. Foi importante o esclarecimento individualizado que prestamos aos alunos que colocaram as suas dúvidas. Os alunos conseguirem, na totalidade, responder ao que foi solicitado. Num total de 23 alunos, 16 alunos tiveram a nota de "Muito Bom" e 7 alunos tiveram a nota de "Bom" (Cf. Anexo 4).

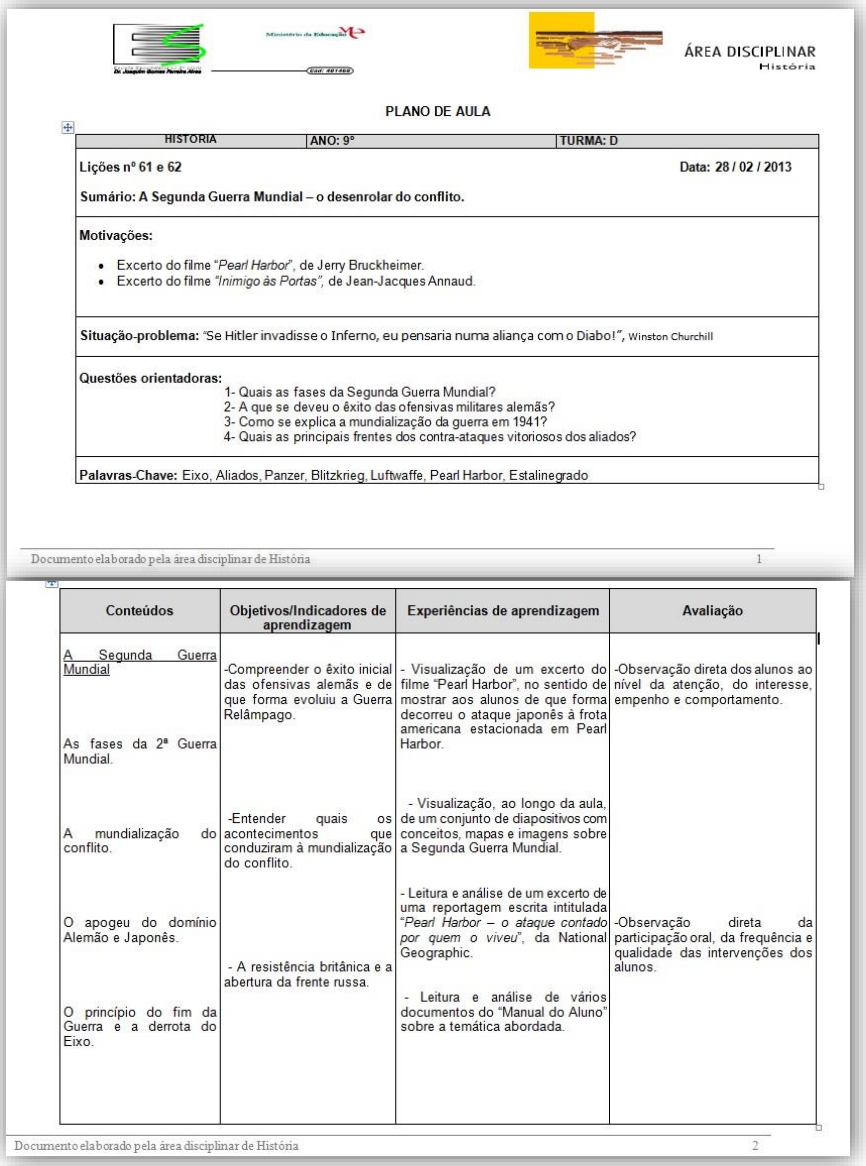
Como a História se faz através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes, o ensino desta área do saber deve ser sempre fundamentado, isto é, baseado em fontes históricas. A condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos é a exploração de fontes, pois são elas que nos permitem o acesso ao passado, respondendo às questões problematizadoras. Foi neste sentido que orientamos as aulas de História à turma de 9.º ano, que passamos a descrever.

Nas duas aulas lecionadas à turma do 9.º L, procedemos à análise das *Orientações Curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico*, de planificações anuais, manuais escolares bem como a caraterização da turma, com vista à planificação de uma aula de 90 minutos mais uma aula de 45 minutos sobre a Segunda Guerra Mundial – o desenrolar do conflito (Cf. Anexo 5). Com o objetivo de aplicar o estudo previsto, elaboramos por

pontos os diferentes conteúdos a lecionar, de forma a interligar saberes e adequar os excertos da *National Geographic*.

As ideias de que a importância da História é indiscutível, na medida em que o "seu estudo serve para fortalecer outros ramos do conhecimento" (Prats, 2006, p.197) e que cabe ao professor a tarefa de explicar que a História tem um significado, e qual a sua importância para o currículo, levando novas metodologias e estratégias para a sala de aula, dando uma visão mais alargada e diversificada da disciplina, nortearam a conceção do nosso trabalho. Foi neste sentido que, para além da pretensão da aplicação do nosso estudo, seguimos uma metodologia de trabalho numa perspetiva ativa, criando uma aula motivadora e versátil.

Na imagem que se segue, é possível visualizar, de forma sintetizada, os conteúdos e objetivos abordado nesta aula, assim como as metodologias/estratégias apresentadas.



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA

HISTORIA	ANO: 9º	TURMA: D

Lições nº 61 e 62 — **Data: 28 / 02 / 2013**

Sumário: A Segunda Guerra Mundial – o desenrolar do conflito.

Motivações:

- Excerto do filme "*Pearl Harbor*", de Jerry Bruckheimer.
- Excerto do filme *"Inimigo às Portas"*, de Jean-Jacques Annaud.

Situação-problema: "Se Hitler invadisse o Inferno, eu pensaria numa aliança com o Diabo!", Winston Churchill

Questões orientadoras:

1- Quais as fases da Segunda Guerra Mundial?
2- A que se deveu o êxito das ofensivas militares alemãs?
3- Como se explica a mundialização da guerra em 1941?
4- Quais as principais frentes dos contra-ataques vitoriosos dos aliados?

Palavras-Chave: Eixo, Aliados, Panzer, Blitzkrieg, Luftwaffe, Pearl Harbor, Estalinegrado

Documento elaborado pela área disciplinar de História 1

Conteúdos	Objetivos/Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
A Segunda Guerra Mundial As fases da 2ª Guerra Mundial.	-Compreender o êxito inicial das ofensivas alemãs e de que forma evoluiu a Guerra Relâmpago.	- Visualização de um excerto do filme "Pearl Harbor", no sentido de mostrar aos alunos de que forma decorreu o ataque japonês à frota americana estacionada em Pearl Harbor.	-Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento.
A mundialização do conflito.	-Entender quais os acontecimentos que conduziram à mundialização do conflito.	- Visualização, ao longo da aula, de um conjunto de diapositivos com conceitos, mapas e imagens sobre a Segunda Guerra Mundial.	
O apogeu do domínio Alemão e Japonês.	- A resistência britânica e a abertura da frente russa.	- Leitura e análise de um excerto de uma reportagem escrita intitulada "*Pearl Harbor – o ataque contado por quem o viveu*", da National Geographic.	-Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos.
O princípio do fim da Guerra e a derrota do Eixo.		- Leitura e análise de vários documentos do "Manual do Aluno" sobre a temática abordada.	

Documento elaborado pela área disciplinar de História 2

Imagem 6 – Plano de Aula sobre a Segunda Guerra Mundial – Mundialização do Conflito

A primeira aula sobre a temática acima descrita decorreu no dia 28 de fevereiro de 2013 e o sumário previsto era composto pela "Segunda Guerra Mundial – o desenrolar do conflito" (Cf. Anexo 6).

Como salientamos no quadro acima, os conteúdos a abordar comportavam as fases da Segunda Guerra Mundial, a mundialização do conflito, o apogeu do domínio alemão e japonês, chegando até ao fim da guerra e a derrota do eixo. Em todo o processo, procurámos atuar no sentido de promover as temáticas de forma a serem significativas e que apelassem ao conhecimento dos alunos, pois quanto mais motivador e abrangente for o processo de ensino, melhores serão os resultados esperados.

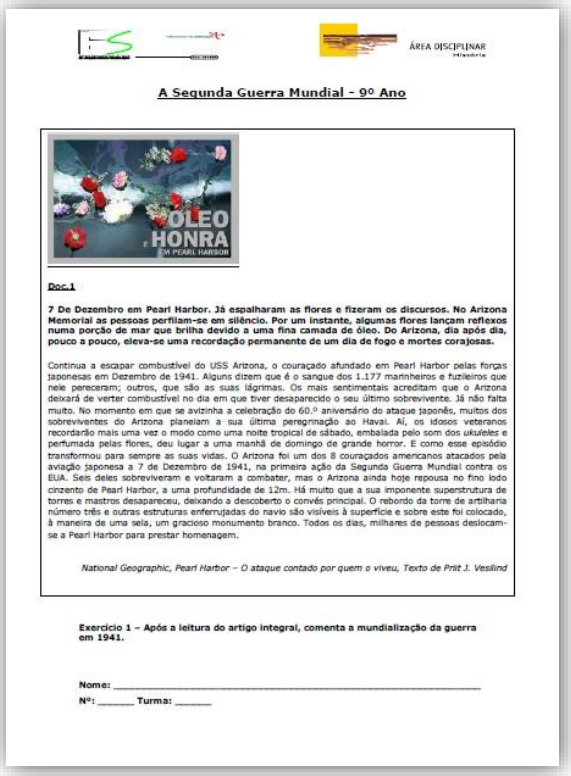
Na apresentação multimédia elaborada para esta aula foi contemplada a ilustração dos factos mais importantes, incluindo as imagens abaixo identificadas.

Imagem 7 - Diapositivo apresentado na sala de aula

Para que os alunos compreendessem o êxito inicial das ofensivas alemãs e de que forma evoluiu a Guerra Relâmpago, foram projetados vários conceitos, inclusive imagens como as acima indicadas, mostrando quando as tropas alemãs invadiram a fronteira polaca. Ao lado, uma notícia de um jornal da altura relatando a invasão da Polónia e os factos que levaram à mundialização do conflito. Os alunos puderam constatar a importância dos *media*, nomeadamente o jornal, sempre presente para reportar às populações os acontecimentos mais marcantes de uma época.

Aquando da abordagem da intervenção japonesa, força do Eixo no decorrer do conflito, e suas consequências, selecionámos um excerto do filme "*Pearl Harbor*", de Jerry Bruckheimer. Mais uma vez, o complemento do filme como recurso metodológico para a aprendizagem dos conteúdos de História funcionou na perfeição. Acrescentamos o facto de um aluno ter dito de uma forma muito expressiva que estava a ficar "viciado nos filmes e documentários que lhe apresentávamos em aula pois não imaginava ser possível aprender História desta maneira".

Após o visionamento do filme, e com vista a melhorar a comunicação oral e escrita, usamos o questionamento e levantamos algumas questões sobre a visualização do excerto do filme. E para reforçar e aprofundar o conhecimento, bem como para reforçar o raciocínio e a capacidade de reflexão passamos à aplicação do nosso estudo, através de um exercício que passamos a descrever. Foi distribuída à turma um exercício (Cf. Anexo 7), impresso em papel, onde constava um excerto de uma reportagem da *National Geographic,* intitulada *Pearl Harbor – o ataque contado por quem o viveu.*[13]



ÁREA DISCIPLINAR
História

A Segunda Guerra Mundial - 9º Ano

Doc.1

7 De Dezembro em Pearl Harbor. Já espalharam as flores e fizeram os discursos. No Arizona Memorial as pessoas perfilam-se em silêncio. Por um instante, algumas flores lançam reflexos numa porção de mar que brilha devido a uma fina camada de óleo. Do Arizona, dia após dia, pouco a pouco, eleva-se uma recordação permanente de um dia de fogo e mortes corajosas.

Continua a escapar combustível do USS Arizona, o couraçado afundado em Pearl Harbor pelas forças japonesas em Dezembro de 1941. Alguns dizem que é o sangue dos 1.177 marinheiros e fuzileiros que nele pereceram; outros, que são as suas lágrimas. Os mais sentimentais acreditam que o Arizona deixará de verter combustível no dia em que tiver desaparecido o seu último sobrevivente. Já não falta muito. No momento em que se avizinha a celebração do 60.º aniversário do ataque japonês, muitos dos sobreviventes do Arizona planeiam a sua última peregrinação ao Havai. Aí, os idosos veteranos recordarão mais uma vez o modo como uma noite tropical de sábado, embalada pelo som dos *ukuleles* e perfumada pelas flores, deu lugar a uma manhã de domingo de grande horror. E como esse episódio transformou para sempre as suas vidas. O Arizona foi um dos 8 couraçados americanos atacados pela aviação japonesa a 7 de Dezembro de 1941, na primeira ação da Segunda Guerra Mundial contra os EUA. Seis deles sobreviveram e voltaram a combater, mas o Arizona ainda hoje repousa no fino lodo cinzento de Pearl Harbor, a uma profundidade de 12m. Há muito que a sua imponente superstrutura de torres e mastros desapareceu, deixando a descoberto o convés principal. O rebordo da torre de artilharia número três e outras estruturas enferrujadas do navio são visíveis à superfície e sobre este foi colocado, à maneira de uma sela, um gracioso monumento branco. Todos os dias, milhares de pessoas deslocam-se a Pearl Harbor para prestar homenagem.

National Geographic, Pearl Harbor – O ataque contado por quem o viveu, Texto de Prit J. Vesilind

Exercício 1 – Após a leitura do artigo integral, comenta a mundialização da guerra em 1941.

Nome: _____

Nº: _____ **Turma:** _____

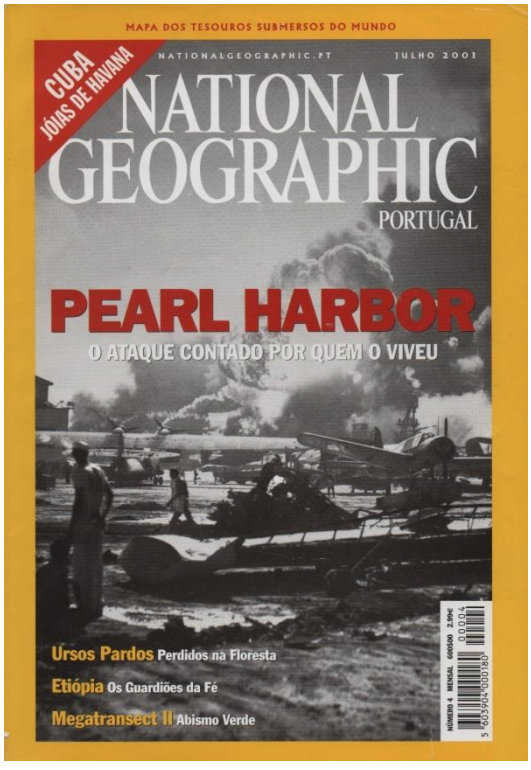


Imagem 8 – Exercício distribuído à turma de 9.ºL **Imagem 9 – *National Geographic* utilizada em aula**

[13] *National Geographic*, Versão portuguesa, Julho de 2001, www.nationalgeographic.pt

Um aluno leu o excerto em voz alta e depois de terminado, foi pedido aos alunos que, após a distribuição do artigo integral e sua leitura, comentassem a mundialização da Guerra em 1941. Visto que o artigo integral é um pouco mais extenso, foi pedido aos alunos que realizassem o exercício em casa e que o entregassem na aula seguinte.

Gostaríamos de salientar o facto de os alunos terem manifestado grande entusiasmo pelo facto de lerem o artigo na íntegra e serem conhecedores de factos mais aprofundados, pessoais e pouco divulgados que dificilmente constariam do manual. Sendo esta turma pouco participativa, o facto de se verificar muito interesse, curiosidade e questionamento sobre os factos abordados no excerto da revista *National Geographic* levou-nos a crer que foi uma experiência muito positiva e a repetir.

Após os ânimos acalmarem, continuamos com a planificação prevista para a aula em questão em que os alunos foram tomando conhecimento de novos factos sobre o conflito mundial, através da análise de algumas fontes no manual. Desde a resistência britânica à abertura da frente russa, os alunos assumiram acontecimentos fulcrais que abalaram decisivamente as tropas nazis na Europa. Mais uma vez recorremos aos *media*, com a projeção de um excerto do filme "Inimigos às Portas", de Jean-Jacques Annaud e que retrata a abertura da frente russa e onde Hitler subestimou a capacidade soviética, ao ser derrotado na Batalha de Estalinegrado.

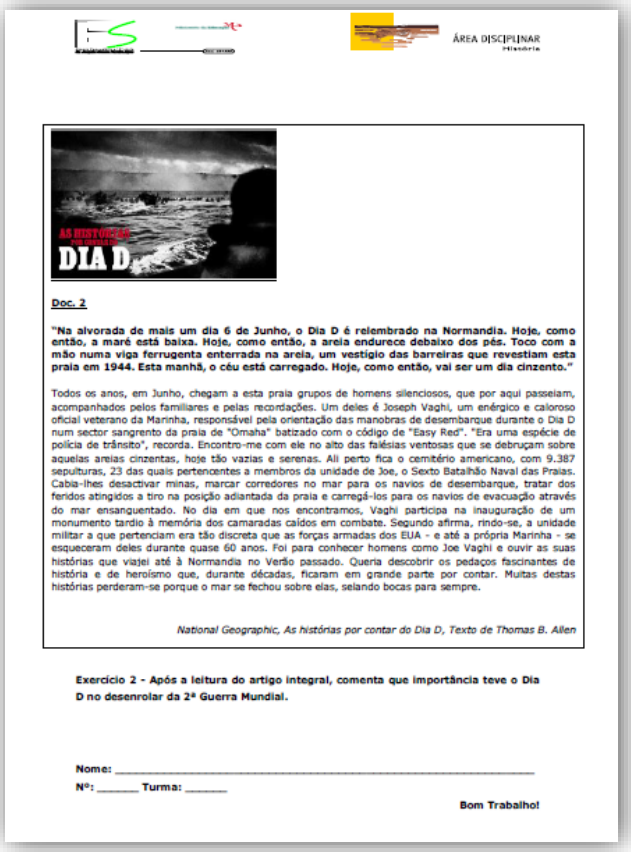
Neste excerto é-nos mostrado um pouco do que poderia ter sido o desenrolar da ofensiva Soviética e Alemã – mas principalmente a soviética - na frente Oriental. Os alunos puderam perceber, recorrendo ao diálogo vertical e horizontal, o período crítico pelo qual passou a URSS ao querer ser conquistada por Hitler e de este vir a dominar uma zona rica em recursos naturais que lhe permitiria no futuro, muito provavelmente, garantir o domínio mundial.

Na planificação da aula seguinte (Cf. Anexo 8), continuámos com o desenrolar do conflito, mas sobretudo à revelação de factos relevantes que levariam ao princípio do fim da Segunda Guerra Mundial e à derrota do Eixo. Como a aula era de 45 minutos, recorremos ao diálogo vertical e horizontal de forma a praticarmos um brainstorming acerca da maioria dos conteúdos abordados anteriormente. Optamos novamente por projetar um excerto de um filme intitulado "O resgate do Soldado Ryan", de Steven Spielberg. Este filme retrata-nos o famoso *Dia D*, facto histórico de extrema importância no desenrolar da Guerra e na sua contribuição para o declínio total das tropas alemãs e na vitória dos Aliados.

A aposta novamente nesta estratégia prende-se com o facto de os recursos audiovisuais estarem ligados à televisão e a um contexto de lazer e entretenimento, que passa de forma mais ou menos explícita para a sala de aula. Muitos alunos assumem a utilização destes recursos como a previsão de uma aula mais descontraída e motivadora. Aproveitamos, assim, esta expectativa positiva para atrair os alunos destas turmas para a temática, com caraterísticas de participação mais reduzidas, fornecendo um fator acrescido de motivação.

É bastante importante referir que os conteúdos sobre a Segunda Guerra Mundial levam a que os alunos mostrem mais interesse e entusiasmo nas aulas de História, aliás, um comportamento anteriormente verificado quando lecionamos conteúdos sobre a Primeira Guerra Mundial.

Voltamos a aplicar um novo exercício de reflexão (Cf. Anexo 9), sobre o *Dia D* e o desembarque na Normandia, para assim podermos completar a aplicação do nosso estudo nas aulas de História.



ÁREA DISCIPLINAR

AS HISTÓRIAS POR CONTAR DO DIA D

Doc. 2

"Na alvorada de mais um dia 6 de Junho, o Dia D é relembrado na Normandia. Hoje, como então, a maré está baixa. Hoje, como então, a areia endurece debaixo dos pés. Toco com a mão numa viga ferrugenta enterrada na areia, um vestígio das barreiras que revestiam esta praia em 1944. Esta manhã, o céu está carregado. Hoje, como então, vai ser um dia cinzento."

Todos os anos, em Junho, chegam a esta praia grupos de homens silenciosos, que por aqui passeiam, acompanhados pelos familiares e pelas recordações. Um deles é Joseph Vaghi, um enérgico e caloroso oficial veterano da Marinha, responsável pela orientação das manobras de desembarque durante o Dia D num sector sangrento da praia de "Omaha" batizado com o código de "Easy Red". "Era uma espécie de polícia de trânsito", recorda. Encontro-me com ele no alto das falésias ventosas que se debruçam sobre aquelas areias cinzentas, hoje tão vazias e serenas. Ali perto fica o cemitério americano, com 9.387 sepulturas, 23 das quais pertencentes a membros da unidade de Joe, o Sexto Batalhão Naval das Praias. Cabia-lhes desactivar minas, marcar corredores no mar para os navios de desembarque, tratar dos feridos atingidos a tiro na posição adiantada da praia e carregá-los para os navios de evacuação através do mar ensanguentado. No dia em que nos encontramos, Vaghi participa na inauguração de um monumento tardio à memória dos camaradas caídos em combate. Segundo afirma, rindo-se, a unidade militar a que pertenciam era tão discreta que as forças armadas dos EUA - e até a própria Marinha - se esqueceram deles durante quase 60 anos. Foi para conhecer homens como Joe Vaghi e ouvir as suas histórias que viajei até à Normandia no Verão passado. Queria descobrir os pedaços fascinantes de história e de heroísmo que, durante décadas, ficaram em grande parte por contar. Muitas destas histórias perderam-se porque o mar se fechou sobre elas, selando bocas para sempre.

National Geographic, As histórias por contar do Dia D, Texto de Thomas B. Allen

Exercício 2 - Após a leitura do artigo integral, comenta que importância teve o Dia D no desenrolar da 2ª Guerra Mundial.

Nome: _____

Nº: _____ **Turma:** _____

Bom Trabalho!

Imagem 10 – Exercício distribuído à turma de 9.ºL

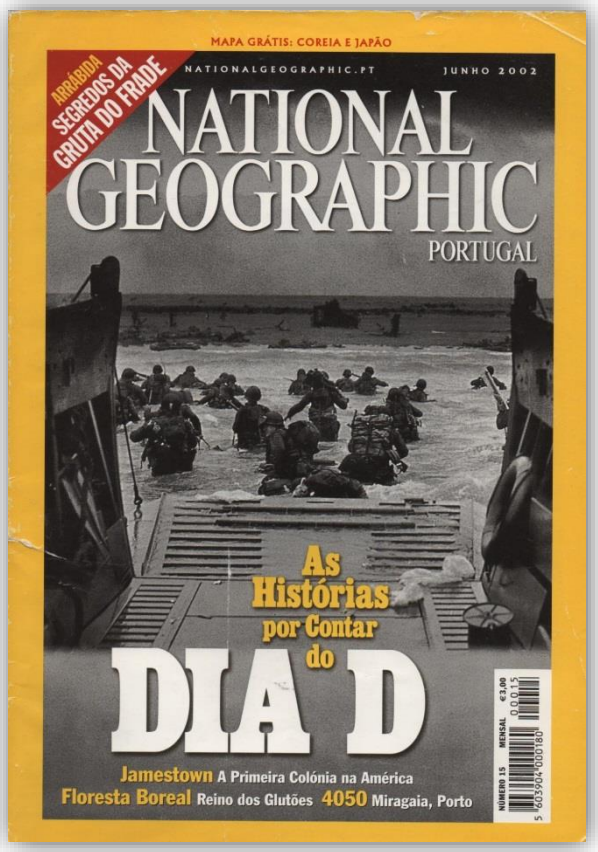


Imagem 11 – *National Geographic* utilizada em aula

Começamos por referir que nesta aula só alguns alunos é que entregaram o exercício solicitado na aula anterior. Alguns dos alunos, que não realizaram e entregaram o exercício, alegaram terem testes e ter sido difícil conciliar tudo e cumprir o prazo estipulado para a realização do mesmo.

Concordou-se, então, em conciliar a realização de ambos exercícios, até porque se complementam, e entregarem num prazo estipulado que seria dentro de 15 dias. Esclarecemos o facto de cada resposta não se estender para além de uma página.

A estrutura do segundo exercício eram expressamente idêntica à estrutura do primeiro exercício distribuído nesta turma, e sobre a temática da Segunda Guerra Mundial. Contudo, debruçava-se sobre um acontecimento diferente: o *Dia D* e o Desembarque na Normandia. Foi distribuído aos alunos uma folha impressa com um excerto da *National Geographic* intitulado "As histórias por contar do *Dia D*".[14] Ressalvamos, mais uma vez, a importância na distribuição dos artigos integrais em papel, onde constam mapas, esquemas de guerra originais, apontamentos pessoais de pessoas intervenientes no conflitos e outros factos que nunca iriam constar do manual do aluno (Cf. Anexo 10). Ao solicitarmos a leitura do artigo integral, para que os alunos comentassem a importância que o *Dia D* teve no desenrolar da Segunda Guerra Mundial, não só contribuímos para a curiosidade e motivação dos alunos, como procuramos desenvolver uma aprendizagem reconstrutiva/significativa, tanto pela descoberta como pela exposição (Félix e Roldão, 1996, p. 42).

Quase todos os alunos entregaram os exercícios solicitados na data estipulada. Foi dada uma tolerância de mais dois dias para aqueles que apresentaram uma justificação válida para o incumprimento da entrega na data marcada.

A avaliação das reflexões teria como propósito fornecer informação sobre o desenvolvimento dos alunos, quanto à interpretação, tratamento e compreensão dos conteúdos. Permitiu-nos, também, monitorizar a aprendizagem adquirida durante as aulas lecionadas e transmitir-nos um feedback enquanto professores.

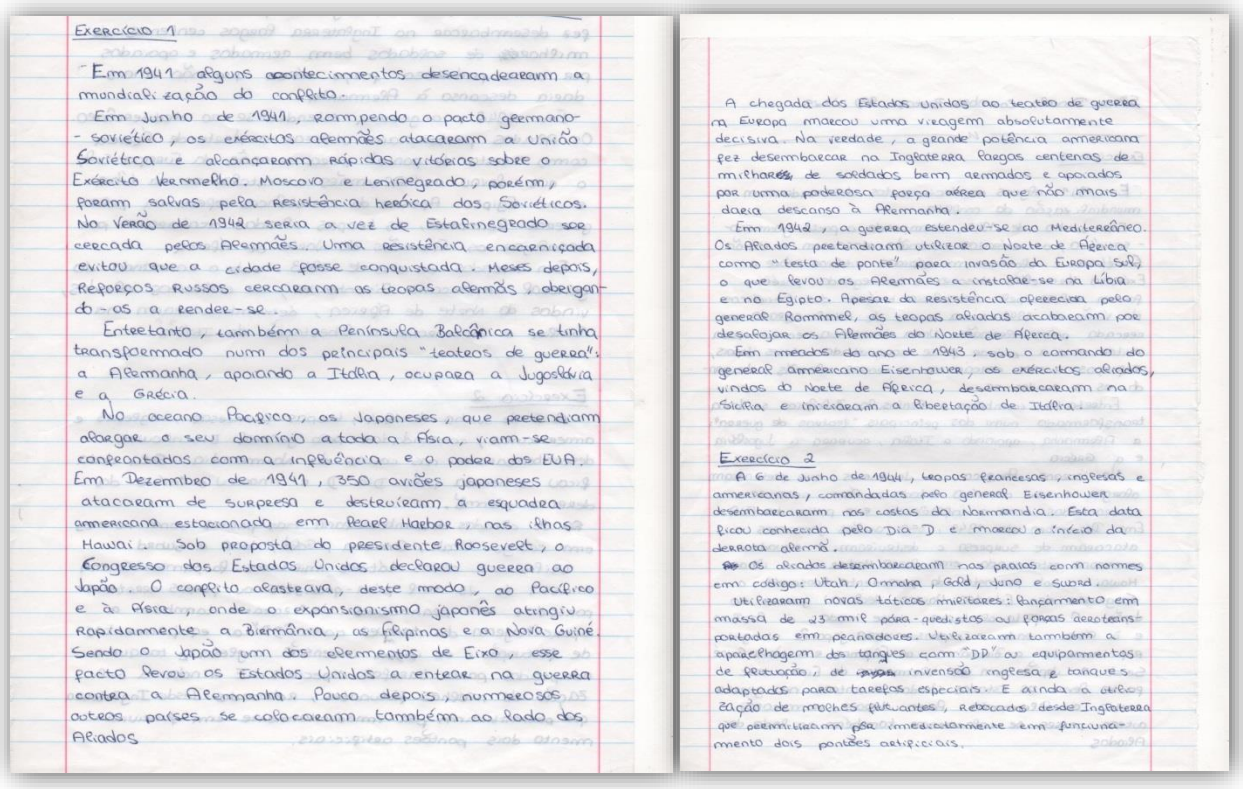
Para os critérios de correção estipulamos alguns descritores do nível de desempenho no domínio científico (Cf. Anexo11), mas para além de querermos testar algumas competências essenciais, tínhamos como objetivo avaliar a compreensão e aplicação de conhecimentos históricos, a originalidade e sistematização da resposta com factos apre-

[14] *National Geographic*. Versão Portuguesa. Julho 2002

endidos anteriormente e também a expressão de um cunho pessoal, formulado com base na opinião própria de cada aluno.

Salientamos o facto da turma de 9.º L se caraterizar por alguns alunos com problemas de aprendizagem e também alguns problemas de comportamento e cumprimento de tarefas solicitadas. As notas à disciplina de História são positivas mas a maioria dos alunos tem nota 3.

Após a correção das respostas concluímos que a maioria dos alunos se limitou a descrever uma resposta de carater restrito e elementar. Apesar de a maioria dos alunos não se ter colado ao conteúdo da revista e até mesmo colocar frases completas extraídas do manual, acabaram por relatar expressamente os fatos como eles aconteceram (Cf. Anexo 12).



Exercício 1

Em 1941 alguns acontecimentos desencadearam a mundialização do conflito.

Em Junho de 1941, rompendo o pacto germano-soviético, os exércitos alemães atacaram a União Soviética e alcançaram rápidas vitórias sobre o Exército Vermelho. Moscovo e Leninegrado, porém, foram salvas pela resistência heróica dos Soviéticos. No Verão de 1942 seria a vez de Estalinegrado ser cercada pelos Alemães. Uma resistência encarniçada evitou que a cidade fosse conquistada. Meses depois, Reforços Russos cercaram as tropas alemãs, obrigando-os a render-se.

Entretanto, também a Península Balcânica se tinha transformado num dos principais "teatros de guerra": a Alemanha, apoiando a Itália, ocupara a Jugoslávia e a Grécia.

No oceano Pacífico, os Japoneses, que pretendiam alargar o seu domínio a toda a Ásia, viam-se confrontados com a influência e o poder dos EUA. Em Dezembro de 1941, 350 aviões japoneses atacaram de surpresa e destruíram a esquadra americana estacionada em Pearl Harbor, nas Ilhas Hawai. Sob proposta do presidente Roosevelt, o Congresso dos Estados Unidos declarou guerra ao Japão. O conflito alastrava, deste modo, ao Pacífico e à Ásia, onde o expansionismo japonês atingiu rapidamente a Birmânia, as Filipinas e a Nova Guiné. Sendo o Japão um dos elementos do Eixo, esse facto levou os Estados Unidos a entrar na guerra contra a Alemanha. Pouco depois, numerosos outros países se colocaram também ao lado dos Aliados.

A chegada dos Estados Unidos ao teatro de guerra na Europa marcou uma viragem absolutamente decisiva. Na verdade, a grande potência americana fez desembarcar na Inglaterra largas centenas de milhares de soldados bem armados e apoiados por uma poderosa força aérea que não mais daria descanso à Alemanha.

Em 1942, a guerra estendeu-se ao Mediterrâneo. Os Aliados pretenderam utilizar o Norte de África como "testa de ponte" para invasão da Europa Sul, o que levou os Alemães a instalar-se na Líbia e no Egipto. Apesar da resistência oferecida pelo general Rommel, as tropas aliadas acabaram por desalojar os Alemães do Norte de África.

Em meados do ano de 1943, sob o comando do general americano Eisenhower, os exércitos aliados, vindos do Norte de África, desembarcaram na Sicília e iniciaram a libertação de Itália.

Exercício 2

A 6 de Junho de 1944, tropas francesas, inglesas e americanas, comandadas pelo general Eisenhower desembarcaram nas costas da Normandia. Esta data ficou conhecida pelo Dia D e marcou o início da derrota alemã.

Os aliados desembarcaram nas praias com nomes em código: Utah, Omaha, Gold, Juno e Sword.

Utilizaram novas táticas militares: lançamento em massa de 23 mil pára-quedistas ou forças desembarcadas em pequenos. Utilizaram também a aparelhagem dos tanques com "DD" ou equipamentos de flutuação, de invenção inglesa, e tanques adaptados para tarefas especiais. E ainda a utilização de moches flutuantes, rebocados desde Inglaterra que permitiram pôr imediatamente em funcionamento dois portos artificiais.

Imagem 12 – Resposta de um aluno às questões propostas.

Assumimos, também, que apesar das respostas elaboradas não terem sido extremamente curtas, a grande maioria não demonstrou nas respostas o que lhes era pedido,

identificando factos novos nos textos que lhe foram disponibilizados e para que integrassem a opinião da revista com a sua opinião pessoal. Só alguns alunos foram para além da descrição dos factos e colocação de citações e expressaram, de uma forma breve, a sua opinião. Sobre o ataque de *Pearl Harbor*, o aluno J salienta que:

> "na minha opinião, foi um golpe bastante mau por parte dos Japoneses e também porque deu mais razões para que a Guerra continuasse".

O aluno W ressalva o facto de

> "achar que é muito importante os americanos fazerem de tudo para tentar abrir o USS Arizona que afundou. Depois de tantos anos as famílias precisam de saber o que aconteceu aos familiares".

Sobre o *Dia D* e o desembarque da Normandia o aluno S:

> "Penso que esta batalha foi bastante inteligente por parte dos Aliados, pois conseguiram, pela primeira vez iniciar a "queda" dos Alemães".

O aluno B, por sua vez,

> "compreendo as intenções dos Aliados pois o Marechal de campo alemão Rommel fortificou as praias do norte de França onde, na sua opinião, seria mais lógico o desembarque e os Aliados descobriram, alterando as estratégias dos seus ataques."

É importante referir que, apesar de olharmos para as questões abertas colocadas em cada um dos exercícios tais como " *Após a leitura do artigo integral, comenta a mundialização da guerra em 1941"* e *"Após a leitura do artigo integral, comenta que*

importância teve o Dia D no desenrolar da Segunda Guerra Mundial" pode levar-nos a assumir que com a consulta de qualquer manual de 9.º ano, ou recorrendo a qualquer outro recursos que se debruce sobre o tema, os alunos poderiam selecionar conteúdo suficiente para dar uma resposta razoável, descurando os excertos da revista *National Geographic*. Contudo, o que foi devidamente explicado aos alunos era que se pretendia que eles realizassem um exercício síntese dos conteúdos trabalhados em sala de aula com base em dois artigos da *revista National Geographic.* Apesar de na sala de aula a maioria dos alunos discutir um determinado posicionamento crítico em relação a factos passados e presentes, com ressalva de alguns conceitos bastante originais e pertinentes que mostram até algum gosto pela investigação e estudo do passado, as respostas obtidas levam-nos a crer que a maioria dos alunos não compreendeu o que lhes foi pedido ou então não quiseram realmente empenhar-se no trabalho pretendido pelo professor. Poderiam também achar que pelo facto de em sala de aula a análise já ter sido bastante aprofundada não necessitariam de mostrarem um pouco mais as suas capacidades de análise e síntese e de um raciocínio mais complexo em parceria com um conjunto de fontes mais ricas e originais.

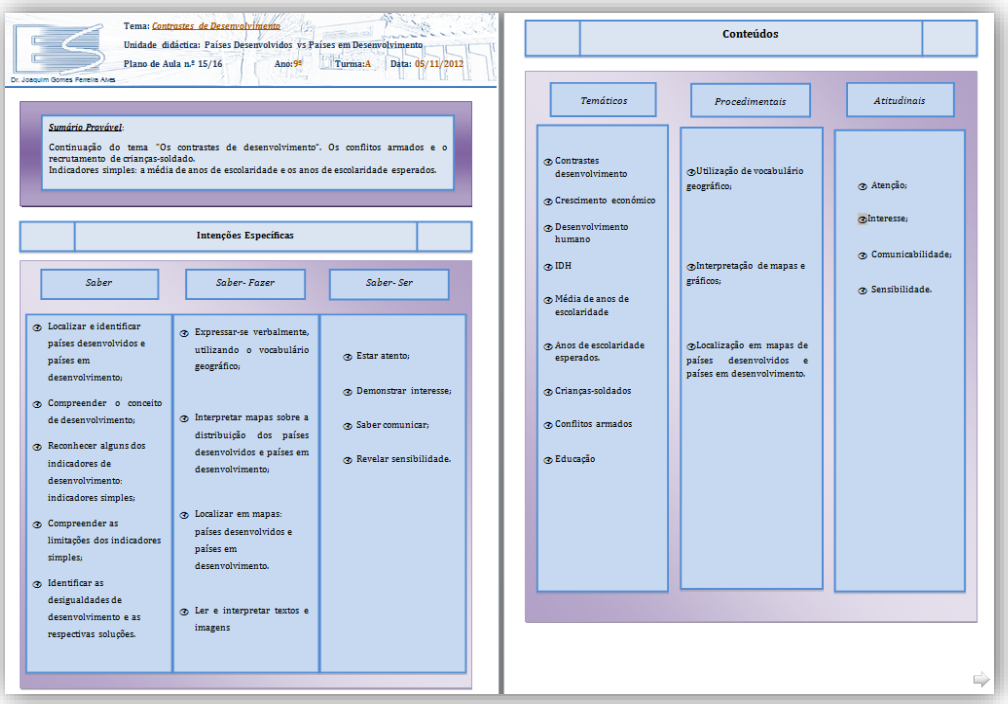
Como resultado (Cf. Anexo 13), concluímos que a turma não está vocacionada, ainda, para este tipo de trabalho até porque, pelo que pudemos aferir, grande parte dos exercícios avaliativos a que estão habituados consistem em respostas diretas ou de escolha múltipla, para que depois justifiquem o que está errado. Na sua maioria, os alunos não parecem estar aptos para utilizarem adequadamente um conjunto de fontes distribuídas, de forma a recolherem e tratarem a informação conforme solicitado. Deveriam também organizar-se e serem mais assertivos nos hábitos de trabalho e no cumprimento de prazos.

2.5.O uso da *National Geographic* nas aulas de Geografia

Ao lecionarmos as aulas de Geografia devemos, sobretudo, ajudar os alunos a compreender e conhecer bem o mundo que os rodeia, permitindo que tenham um papel ativo no meio envolvente – saber pensar o espaço, e dessa forma, serem cidadãos geograficamente competentes (Ferreira e Silva, 2000, p. 42).

O estudo realizado na disciplina de Geografia engloba três aulas de 90 minutos, duas aulas lecionadas no primeiro período e uma aula lecionada no segundo período. Para que se possa contextualizar a aplicação do estudo na disciplina de Geografia, iremos fazer uma breve descrição de cada aula, bem como um enquadramento da planificação que a envolve e a respetiva aplicação do estudo de caso.

A primeira aula decorreu no dia 5 de Novembro de 2012, com a turma do 9.º Z. O sumário afeto à aula consistia em continuar a desenvolver o tema "Os contrastes de desenvolvimento", mais especificamente a unidade didática "Países desenvolvidos versus países em desenvolvimento". Os conteúdos específicos a abordar seriam os conflitos armados e o recrutamento de crianças-soldado, bem como a exposição de alguns indicadores simples: a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados, de forma a permitir que os alunos pudessem tomar consciência dos contrastes e desigualdades socioeconómicas que existem no nosso planeta (Cf. Anexo 14).


Tema: Contrastes de Desenvolvimento
Unidade didáctica: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento
Plano de Aula n.º 15/16 Ano: 9º Turma: A Data: 05/11/2012
Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

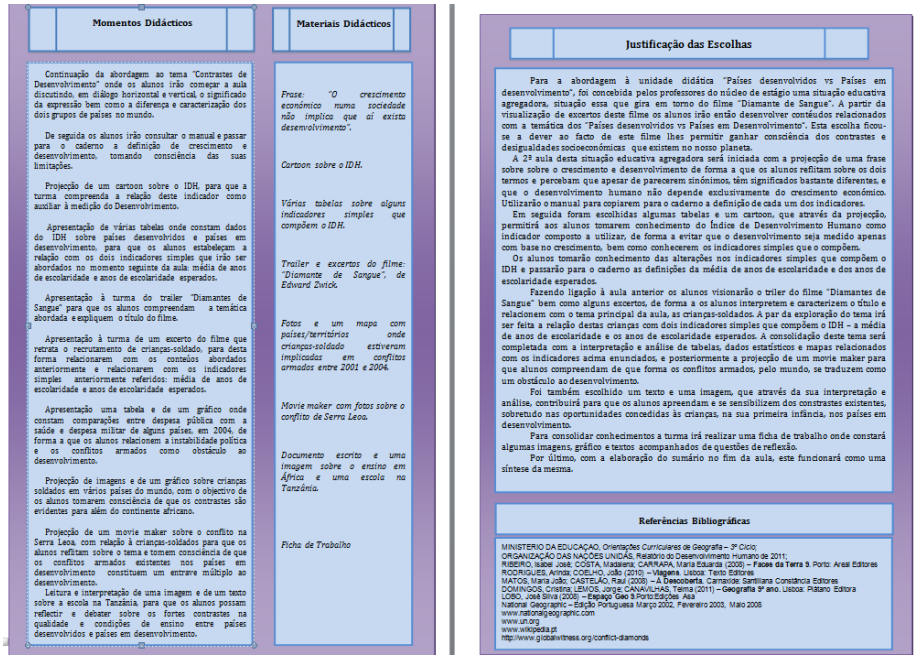
Sumário Provável:
Continuação do tema "Os contrastes de desenvolvimento". Os conflitos armados e o recrutamento de crianças-soldado.
Indicadores simples: a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados.

Intenções Específicas

Saber	Saber- Fazer	Saber- Ser
Localizar e identificar países desenvolvidos e países em desenvolvimento;	Expressar-se verbalmente, utilizando o vocabulário geográfico;	Estar atento;
Compreender o conceito de desenvolvimento;	Interpretar mapas sobre a distribuição dos países desenvolvidos e países em desenvolvimento;	Demonstrar interesse;
Reconhecer alguns dos indicadores de desenvolvimento: indicadores simples;	Localizar em mapas: países desenvolvidos e países em desenvolvimento.	Saber comunicar;
Compreender as limitações dos indicadores simples;	Ler e interpretar textos e imagens	Revelar sensibilidade.
Identificar as desigualdades de desenvolvimento e as respectivas soluções.		

Conteúdos

Temáticos	Procedimentais	Atitudinais
Contrastes desenvolvimento	Utilização de vocabulário geográfico;	Atenção;
Crescimento económico	Interpretação de mapas e gráficos;	Interesse;
Desenvolvimento humano	Localização em mapas de países desenvolvidos e países em desenvolvimento.	Comunicabilidade;
IDH		Sensibilidade.
Média de anos de escolaridade		
Anos de escolaridade esperados.		
Crianças-soldados		
Conflitos armados		
Educação		



Momentos Didácticos	Materiais Didácticos
Continuação da abordagem ao tema "Contrastes de Desenvolvimento" onde os alunos irão começar a aula discutindo, em diálogo horizontal e vertical, o significado da expressão bem como a diferença e caracterização dos dois grupos de países no mundo. De seguida os alunos irão consultar o manual e passar para o caderno a definição de crescimento e desenvolvimento, tomando consciência das suas limitações. Projecção de um cartoon sobre o IDH, para que a turma compreenda a relação deste indicador como auxiliar à medição do Desenvolvimento. Apresentação de várias tabelas onde constam dados do IDH sobre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, para que os alunos estabeleçam a relação com os dois indicadores simples que irão ser abordados no momento seguinte da aula: média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados. Apresentação à turma do trailer "Diamantes de Sangue" para que os alunos compreendam a temática abordada e expliquem o título do filme. Apresentação à turma de um excerto do filme que retrata o recrutamento de crianças-soldado, para desta forma relacionarem com os conteúdos abordados anteriormente e relacionarem com os indicadores simples anteriormente referidos: média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados. Apresentação uma tabela e de um gráfico onde constam comparações entre despesa pública com a saúde e despesa militar de alguns países, em 2004, de forma a que os alunos relacionem a instabilidade política e os conflitos armados como obstáculo ao desenvolvimento. Projecção de imagens e de um gráfico sobre crianças soldados em vários países do mundo, com o objectivo de os alunos tomarem consciência de que os contrastes são evidentes para além do continente africano. Projecção de um movie maker sobre o conflito na Serra Leoa, com relação à crianças-soldados para que os alunos reflitam sobre o tema e tomem consciência de que os conflitos armados existentes nos países em desenvolvimento constituem um entrave múltiplo ao desenvolvimento. Leitura e interpretação de uma imagem e de um texto sobre a escola na Tanzânia, para que os alunos possam reflectir e debater sobre os fortes contrastes na qualidade e condições de ensino entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento.	*Frase: "O crescimento económico numa sociedade não implica que aí exista desenvolvimento".* *Cartoon sobre o IDH.* *Várias tabelas sobre alguns indicadores simples que compõem o IDH.* *Trailer e excertos do filme: "Diamante de Sangue", de Edward Zwick.* *Fotos e um mapa com países/territórios onde crianças-soldado estiveram implicadas em conflitos armados entre 2001 e 2004.* *Movie maker com fotos sobre o conflito de Serra Leoa.* *Documento escrito e uma imagem sobre o ensino em África e uma escola na Tanzânia.* *Ficha de Trabalho*

Justificação das Escolhas

Para a abordagem à unidade didática "Países desenvolvidos vs Países em desenvolvimento", foi concebida pelos professores do núcleo de estágio uma situação educativa agregadora, situação essa que gira em torno do filme "Diamante de Sangue". A partir da visualização de excertos deste filme os alunos irão então desenvolver conteúdos relacionados com a temática dos "Países desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento". Esta escolha ficou-se a dever ao facto de este filme lhes permitir ganhar consciência dos contrastes e desigualdades socioeconómicas que existem no nosso planeta.

A 2ª aula desta situação educativa agregadora será iniciada com a projecção de uma frase sobre sobre o crescimento e desenvolvimento de forma a que os alunos reflitam sobre os dois termos e percebam que apesar de parecerem sinónimos, têm significados bastante diferentes, e que o desenvolvimento humano não depende exclusivamente do crescimento económico. Utilizarão o manual para copiarem para o caderno a definição de cada um dos indicadores.

Em seguida foram escolhidas algumas tabelas e um cartoon, que através da projecção, permitirá aos alunos tomarem conhecimento do Índice de Desenvolvimento Humano como indicador composto a utilizar, de forma a evitar que o desenvolvimento seja medido apenas com base no crescimento, bem como conhecerem os indicadores simples que o compõem.

Os alunos tomarão conhecimento das alterações nos indicadores simples que compõem o IDH e passarão para o caderno as definições da média de anos de escolaridade e dos anos de escolaridade esperados.

Fazendo ligação à aula anterior os alunos visionarão o triler do filme "Diamantes de Sangue" bem como alguns excertos, de forma a os alunos interpretem e caracterizem o título e relacionem com o tema principal da aula, as crianças-soldados. A par da exploração do tema irá ser feita a relação destas crianças com dois indicadores simples que compõem o IDH – a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados. A consolidação deste tema será completada com a interpretação e análise de tabelas, dados estatísticos e mapas relacionados com os indicadores acima enunciados, e posteriormente a projecção de um movie maker para que alunos compreendam de que forma os conflitos armados, pelo mundo, se traduzem como um obstáculo ao desenvolvimento.

Foi também escolhido um texto e uma imagem, que através da sua interpretação e análise, contribuirá para que os alunos apreendam e se sensibilizem dos constrastes existentes, sobretudo nas oportunidades concedidas às crianças, na sua primeira infância, nos países em desenvolvimento.

Para consolidar conhecimentos a turma irá realizar uma ficha de trabalho onde constará algumas imagens, gráfico e textos acompanhados de questões de reflexão.

Por último, com a elaboração do sumário no fim da aula, este funcionará como uma síntese da mesma.

Referências Bibliográficas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Orientações Curriculares de Geografia – 3º Ciclo*;
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011;
RIBEIRO, Isabel José; COSTA, Madalena; CARRAPA, Maria Eduarda (2008) – **Faces da Terra 9**. Porto: Areal Editores
RODRIGUES, Armas; COELHO, João (2010) – **Viagens**. Lisboa: Texto Editores
MATOS, Maria João; CASTELÃO, Raul (2008) – **À Descoberta**. Carnaxide: Santillana Constância Editores
DOMINGOS, Cristina; LEMOS, Jorge; CANAVILHAS, Telma (2011) – **Geografia 9º ano**. Lisboa: Plátano Editora
LOBO, José Silva (2008) – **Espaço Geo 9**. Porto: Edições Asa
National Geographic – Edição Portuguesa Março 2002, Fevereiro 2003, Maio 2008
www.nationalgeographic.com
www.un.org
www.wikipedia.pt
http://www.globalwitness.org/conflict-diamonds

Imagem 13 – Plano de aula de Geografia

É bastante pertinente enunciar que para a abordagem à unidade didática "Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento" (Cf. Anexo 15), na sua totalidade, foi concebida pelos professores do núcleo de estágio uma situação educativa agregadora, e que gira em torno do filme "Diamante de Sangue", de Edward Zwick. A história do filme é baseada precisamente numa reportagem publicada pela *National Geographic*.

A aula foi iniciada com revisões de conteúdos trabalhados anteriormente. De seguida, foi projetada uma frase onde constavam duas palavras, *Crescimento* e *Desenvolvimento*, com o objetivo de os alunos refletirem sobre os dois termos e perceberem que, apesar de parecerem sinónimos, têm significados bastante diferentes e que o desenvolvimento humano não depende exclusivamente do crescimento económico.

A par da exploração do tema foi feita a relação destas crianças com dois indicadores simples que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano – a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados. A consolidação deste tema foi completada com a interpretação e análise de tabelas, dados estatísticos e mapas relacionados com os indicadores acima enunciados. Ressalvamos o facto de o diálogo vertical e horizontal ter assumido uma relevância fundamental na exploração de ideias-prévias dos alunos face à temática, e permitiu relembrar e reforçar os conhecimentos lecionados e a sua assimilação.

Em seguida, foi projetado um vídeo feito pelo professor para que os alunos compreendessem de que forma os conflitos armados, pelo Mundo, se traduzem num obstáculo ao desenvolvimento. Enquanto meio e recurso educativo, o vídeo em conjunto com informação complementar permite diversas formas de transmissão de informação, englobando vários aspetos e estratégias didáticas e metodológicas, assim como ferramenta de investigação (Cabrero, 2000, p.52).

Foi, então, chegado o momento da aula em que os alunos realizaram um exercício escrito, de reflexão, de forma a consolidar os conteúdos aprendidos na aula. Para este exercício foram escolhidas algumas imagens, acompanhadas de excertos da reportagem da *National Geographic* intitulada "*Diamantes – a verdadeira história*", a mesma reportagem na qual o filme-motivação se baseou.

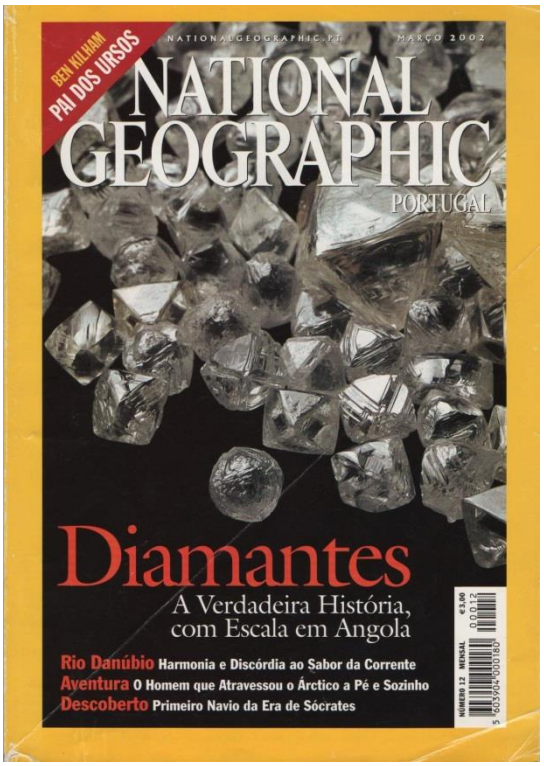


Imagem 14 – Revista utilizada em aula.

Pretendia-se que os alunos, através da sua interpretação e análise, se sensibilizassem para os contrastes existentes, sobretudo face aos conflitos armados na África subsariana e nas oportunidades concedidas às crianças, na sua primeira infância, nos países em desenvolvimento. A segunda aula decorreu no dia 12 de Novembro de 2012 (Cf. Anexo 16). Os conteúdos a abordar estavam enquadrados na mesma unidade temática "Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento", em que seriam

aprofundados conteúdos temáticos como o acesso à educação nos países em desenvolvimento e o Índice de Desenvolvimento ajustado ao Género.

Os alunos analisaram, em seguida, duas imagens de duas raparigas-soldado de forma a relacionarem com o facto de estas crianças não poderem usufruir da escolaridade básica obrigatória, sobretudo as raparigas que são mais tardiamente libertadas pelas milícias guerrilheiras. Visualizaram, também, uma frase projetada onde se lia "A discriminação das raparigas no acesso à educação ainda se faz sentir em muitos países."[15] No momento seguinte da aula foi projetado o Art.º 26.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (…"em que todas as pessoas têm direito à educação"…), a par com uma tabela e um mapa, para que os alunos relacionassem com a evolução do número de analfabetos e da percentagem de mulheres entre os analfabetos, por regiões ou grupos de países. Foi sempre nossa intenção utilizar materiais didáticos diversificados que levou a que os alunos se mostrassem bastante motivados.

Aproveitando esta expectativa positiva pudemos atrair os alunos para a temática que ia ser abordada de seguida, fornecendo um fator acrescido de motivação: a apresentação à turma de um excerto do filme "Diamantes de Sangue", no qual é mostrado um campo de refugiados na Guiné, para que os alunos refiram os obstáculos ao desenvolvimento provocados pelos conflitos armados bem como a limitação do papel ativo da mulher na sociedade e a discriminação no acesso à educação.

Foi também projetada uma imagem onde constam os *Oito Objetivos do Milénio*, como objetivos para um mundo melhor, de forma a que os alunos pudessem compreender o enquadramento do segundo *Objetivo do Milénio* - *"alcançar o ensino primário universal*" – como uma das prioridades em termos de desenvolvimento básico a serem alcançadas pelos próprios países em desenvolvimento e elencar com os seguintes. É também explicada a definição e relação entre o *Índice de Desenvolvimento Humano* e o *Índice de Desenvolvimento ajustado ao Género.* Para completar a aula prevista, foi realizada a leitura e interpretação de um texto e de uma imagem, excertos de uma reportagem da *National Geographic*, intitulada "*O Fardo da Sede*", em que foi abordado o papel da mulher, nos países em desenvolvimento, e a discriminação desta em prol da satisfação das necessidades básicas da família. É para nós essencial que os

[15] Retirada de um artigo da *National Geographic* intitulado "*O Fardo da Sede*", Edição Portuguesa, Fevereiro 2003.

alunos tomem consciência do mundo em que vivem, e assumam os contrastes do desenvolvimento como algo real e progressivo.

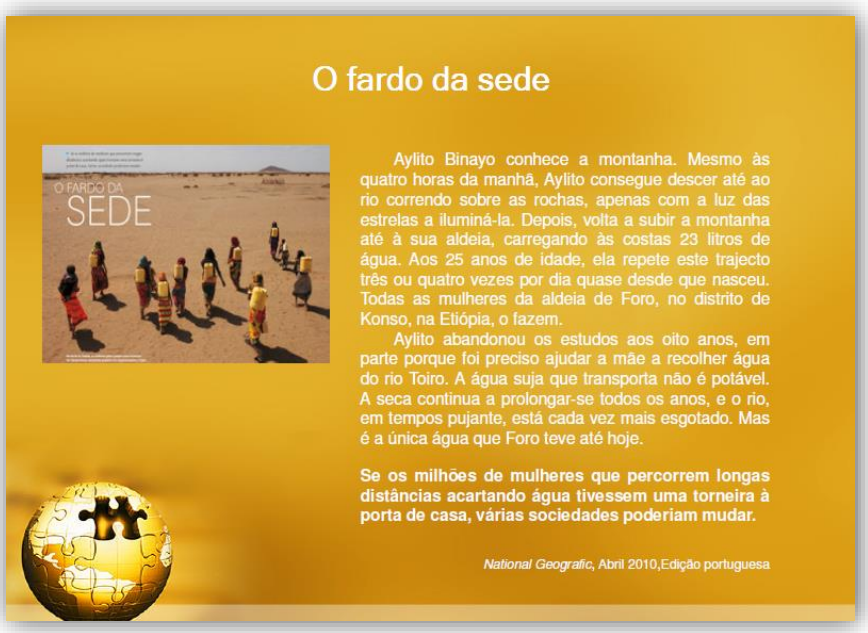
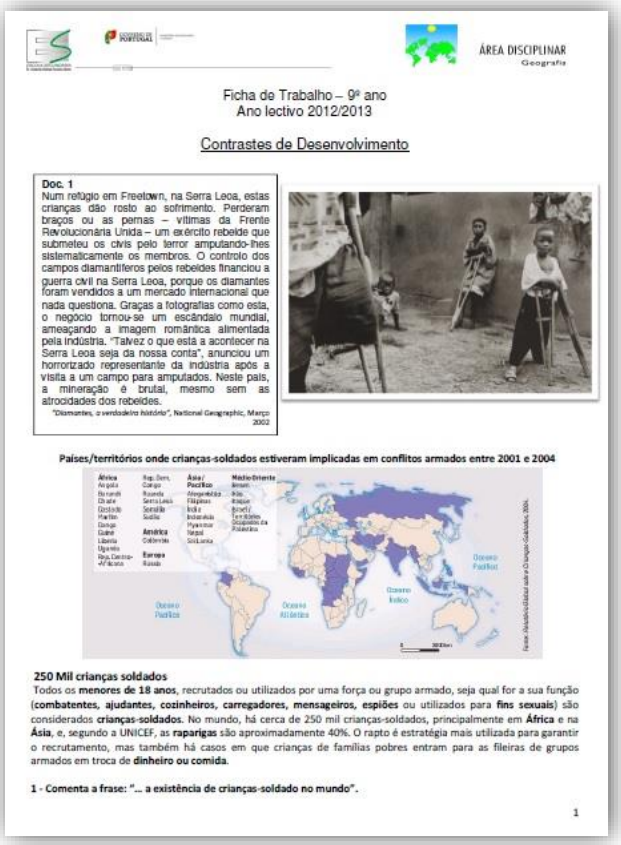


Imagem 16 - Diapositivo utilizado em sala de aula

As aulas foram estruturadas para que os alunos realizassem um exercício com questões formuladas a partir de excertos de reportagens da *National Geographic* bem como de outros recursos didáticos, tendo como objetivo sistematizar e consolidar os conteúdos ministrados nas aulas de Geografia.

Uma vez que uma ficha de trabalho somente com questões diretas promove a memorização mas limita-se, por vezes, a determinar o conhecimento inerte existente na memória a curto prazo e não avalia as capacidades de pensar criticamente e de raciocinar eficazmente, optamos por criar uma ficha de trabalho composta por algumas perguntas de reflexão, algumas mais objetivas outras mais abrangentes, acompanhada por várias imagens, textos e mapas retirados da revista *National Geographic*. Esta estrutura implica, para um alunos, um maior desenvolvimento associando empatia, abertura aos valores, mas também a possibilidade de um aprofundamento que permite a compreensão da realidade na sua espessura e complexidade.



ÁREA DISCIPLINAR
Geografia

Ficha de Trabalho – 9º ano
Ano lectivo 2012/2013

Contrastes de Desenvolvimento

Doc. 1
Num refúgio em Freetown, na Serra Leoa, estas crianças dão rosto ao sofrimento. Perderam braços ou as pernas – vítimas da Frente Revolucionária Unida – um exército rebelde que submeteu os civis pelo terror amputando-lhes sistematicamente os membros. O controlo dos campos diamantíferos pelos rebeldes financiou a guerra civil na Serra Leoa, porque os diamantes foram vendidos a um mercado internacional que nada questiona. Graças a fotografias como esta, o negócio tornou-se um escândalo mundial, ameaçando a imagem romântica alimentada pela indústria. "Talvez o que está a acontecer na Serra Leoa seja da nossa conta", anunciou um horrorizado representante da indústria após a visita a um campo para amputados. Neste país, a mineração é brutal, mesmo sem as atrocidades dos rebeldes.
"Diamantes, o verdadeiro histório", National Geographic, Março 2002

Países/territórios onde crianças-soldados estiveram implicadas em conflitos armados entre 2001 e 2004

250 Mil crianças soldados
Todos os **menores de 18 anos**, recrutados ou utilizados por uma força ou grupo armado, seja qual for a sua função (**combatentes, ajudantes, cozinheiros, carregadores, mensageiros, espiões** ou utilizados para **fins sexuais**) são considerados **crianças-soldados**. No mundo, há cerca de 250 mil crianças-soldados, principalmente em **África** e na **Ásia**, e, segundo a UNICEF, as **raparigas** são aproximadamente 40%. O rapto é estratégia mais utilizada para garantir o recrutamento, mas também há casos em que crianças de famílias pobres entram para as fileiras de grupos armados em troca de **dinheiro ou comida**.

1 - Comenta a frase: "... a existência de crianças-soldado no mundo".

1

Imagem 15 - Exemplo da primeira parte da ficha de trabalho

A ficha de trabalho é composta por sete questões, sendo três questões de reflexão que servirão de síntese dos conteúdos trabalhados em sala de aula. As outras quatro questões são de cariz mais objetivo (Cf. Anexo 17). O tema da ficha de trabalho debruça-se sobre os conflitos armados e o recrutamento de crianças-soldado; alguns indicadores simples: a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados bem como o acesso à educação.

Em algumas questões será necessário relacionar o IDG[16] com dois "Objetivos do Milénio": atingir o ensino básico universal e promover a igualdade do género e a autonomia das mulheres. A ficha de trabalho, para além das questões expressas, inclui três textos retirados da Revista *National Geographic* e um texto retirado do manual de Geografia do 9.º ano, "Viagens", da Texto Editora. Inclui também imagens e um mapa. Faz

[16] Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Género

referência ao manual do aluno, para que este o utilize para análise de dados estatísticos sobre taxa de alfabetização e analfabetismo.

De acordo com a ficha de trabalho, a primeira questão seria para os alunos comentarem a afirmação "…a existência de crianças-soldado no mundo…" com base nos conteúdos apreendidos bem como na interpretação de fontes retiradas da *National Geographic*. Seria importante que os alunos integrassem a opinião das várias fontes, nomeadamente dos excertos da *National Geographic* e do próprio filme utilizado, com a sua opinião pessoal. Na sua maioria, as respostas obtidas, apesar de sucintas foram satisfatórias.

Aproveitamos para salientar alguns excertos de respostas dadas visto que esta era uma questão de reflexão, e que importava saber a opinião dos alunos relativamente ao que lhe era perguntado.

> "Crianças-soldado é uma realidade vivida por muitas crianças e que não deveria existir. Destrói a sua infância, é obrigar uma criança a fazer o que não compreende […] Combatem sem saber porquê, na minha opinião é algo horrível e que nenhuma criança deveria ser sujeita".

Um outro exemplo de uma resposta de um aluno:

> "…nos países em desenvolvimento, principalmente nos países mais pobres, o recrutamento de crianças-soldado tem sido cada vez maior. Este problema está a agravar-se e aumenta conforme aumentam os conflitos armados a nível mundial. Muitas destas crianças vivem em condições deploráveis e iludem-se com o que lhes oferecem para que lutem nas guerrilhas e matem sem saber porquê (…)"

Numa outra questão de resposta aberta e refletida, em que é solicitado aos alunos que comentem a seguinte frase "*A educação pode ser um importante fator para a erradicação da pobreza e para a promoção do crescimento económico*", os alunos também corresponderam com factos pertinentes que mostraram consolidação de conteúdos pre-

viamente lecionados. Mostraram, mais uma vez, terem estado atentos à análise do excerto acima referido intitulado "O fardo da sede", da *National Geographic*.

O tema que envolve este excerto prende-se com o facto de milhares de mulheres em África serem responsabilizadas, desde muito novas, pela recolha de água e o facto de percorrem dezenas de quilómetros por dia, para abastecerem as suas aldeias. Foi feita a análise, a par com os alunos, acerca da relação do texto projetado e a relação com vários indicadores económicos e de desenvolvimento. Foi, sobretudo, discutida a relação íntima entre a taxa de analfabetismo nos países em desenvolvimento e a baixa instrução das mulheres, e qual o impacto da redução da taxa de analfabetismo no desenvolvimento económico destes países.

De acordo com o tema abordado salientamos uma resposta, de um aluno, que diz que:

> "a educação é essencial para o desenvolvimento dos países. Esta salva e melhora a vida de todos, principalmente das mulheres. […] A educação destas permite que as mulheres controlem melhor a vida e que contribuam para a sociedade. Permite também que a educação passe para a próxima geração e que beneficie para o maior equilíbrio e recursos da família e redução da mortalidade materna".

Um outro aluno defende que

> " a educação é muito importante para as mulheres e ainda mais por ter sido negado a muitas mulheres que não podiam estudar. Isso iria diminuir e muito a taxa de analfabetismo no mundo e é a chave para também diminuir as condições de pobreza nos países em desenvolvimento".

As respostas elaboradas pela maioria dos alunos foram satisfatórias, mostrando a relação existente entre os bons resultados obtidos na disciplina de Geografia e os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, onde bastantes alunos se preocupam em analisar a informação disponibilizada, para identificarem caraterísticas que permitam responder às

questões colocadas. Apresentam, também, conclusões que demonstram uma produção oral e sobretudo escrita, onde já utilizam fluentemente o vocabulário geográfico.

A cotação atribuída visa cumprir os parâmetros expressos nos descritores do nível de desempenho (Cf. Anexo 18). Os valores distribuídos são semelhantes em todas as perguntas à exceção da pergunta quatro e sete onde a percentagem é o dobro, visto serem questões de resposta aberta e exigirem uma opinião previamente formulada, interpretativa e pessoal, bem como uma maior elaboração na parte escrita.

Foi tida em conta a formulação da resposta de acordo com a autonomia, a originalidade, reflexão, espírito crítico e domínio dos conteúdos. Num total de 27 alunos, só 21 alunos entregaram as fichas de trabalho para serem corrigidas.

A turma, de uma forma geral, conseguiu abordar os pontos fundamentais em cada uma das questões.

Quanto aos resultados, só existe uma nota negativa. Existem seis alunos com a nota "Satisfaz"; seis alunos com a nota de "Bom", três alunos tiveram a nota de "Muito Bom" e quatro alunos tiveram Excelente (Cf. Anexo 19).

Refletindo sobre os resultados obtidos, nas questões mais objetivas os alunos conseguiram atingir os descritores que eram pedidos. Alguns alunos demonstraram dificuldades na interpretação de dados estatísticos e na resposta a elaborar aquando da finalidade dos mesmos. Nas respostas de sentido crítico e domínio de conteúdo, e que também demonstram se os alunos estiveram com atenção nas aulas, o resultado é bastante positivo. Contudo, alguns alunos, apesar se serem bastante pertinentes nas suas respostas, deveriam desenvolvê-las um pouco mais, até porque as temáticas abordadas na ficha de trabalho, bem como alguns recursos, foram devidamente explorados em sala de aula e permitiam esse melhor trabalho (daí alguma penalização na cotação atribuído devido ao facto de não atingirem os pontos expressos nos descritores).Pensamos que a ausência de pormenor factual na interpretação das fontes se deve ao facto de na sala de aula diversos recursos terem sido intensivamente explorados, mostrando uma motivação e participação ativa por parte de quase todos os alunos, levando talvez a que estes assumissem como "já respondido" e abreviassem as suas respostas escritas à ficha de trabalho.

De uma forma geral, a turma demonstrou ter interiorizado os conteúdos abordados. Deveriam também organizar-se e serem mais assertivos nos hábitos de trabalho e no cumprimento de prazos pelo facto de algumas fichas terem sido entregues muito para além do prazo estipulado.

Era nossa pretensão verificar a assimilação dos conteúdos previamente lecionados mas, sobretudo, aferir a perceção dos alunos na interpretação das fontes disponibilizadas, sobretudo as que foram retiradas da *National Geographic*, não só os excertos expressos na ficha de trabalho mas também o texto projetado e analisado na sala de aula. Assumimos que os resultados foram bastante positivos.

A terceira aula de Geografia lecionada em que foi aplicado o estudo em análise decorreu no dia 04 de janeiro de 2013 (Cf. Anexo 20).

De forma a iniciar o tema "Ambiente e Sociedade" (Cf. Anexo 21), foi lançada uma questão-chave para que os alunos caraterizassem e relacionassem estes dois conceitos. De seguida, e porque é importante que percebam que a Terra é um sistema "vivo" que abriga milhões de organismos que mantém relações de interdependência entre si, contribuindo para o equilíbrio ambiental, os alunos visualizaram um excerto de um vídeo da BBC que se debruça, precisamente, sobre o estado do Planeta e os desequilíbrios existentes atualmente. Apresenta alguns factos gritantes sobre a ação do ser humano sobre o meio ambiente, causando alterações globais no ecossistema, um ritmo sem precedentes. Achamos pertinente neste momento da aula introduzir o documentário para dar continuidade ao assunto e despertar o interesse dos alunos possibilitando uma abordagem mais dinâmica da comunicação dos conteúdos.

Ao longo da aula, e de forma a abordar as alterações do ambiente global, os problemas ambientais globais e os impactos das atividades humanas sobre o ambiente e as alterações climáticas, foram projetados vários diapositivos onde constavam imagens, esquemas e conteúdos que foram analisados a par com os alunos, em diálogo horizontal e vertical.

Posteriormente, e dando seguimento à aula, os alunos visionaram um excerto do vídeo da *National Geographic* intitulado a "A Radiografia do Planeta". Este vídeo mostra o planeta como nunca antes visto, através de uma viagem pelo globo, utilizando as mais recentes ferramentas da ciência, de forma a detetar os problemas de um planeta que "respira, sara e até contrai um músculo". A análise e interpretação deste excerto foi propícia à compreensão, por parte dos alunos, da urgente averiguação, por parte dos cientistas, das alterações do ambiente global alertando de quão grave é a rutura definitiva do equilíbrio bioclimático.

De forma a aferir os conhecimentos gerais dos alunos sobre os recursos energéticos e o aquecimento global, e motivá-los para a continuação do tema "Ambiente e

Sociedade", a aprofundar nas aulas seguintes, realizou-se um concurso, por grupos, intitulado *Quiz Geographic (*Cf. Anexo 22), retirado da Revista *National Geographic*.

Como não podia deixar de ser, os alunos foram chamados a demonstrar os conceitos aprendidos. Em seguida, estes tinham de elaborar, individualmente, um exercício escrito.

O estudo aplicado consistiu num exercício de reflexão, em que os alunos deveriam ler e interpretar pequenos textos e imagens, retirados de várias revistas da *National Geographic*, relacionadas com a temática em questão. Todos os conteúdos que compõem os excertos expressos no exercício e que estão relacionados com a temática "Ambiente e Sociedade" foram anteriormente trabalhados com a turma, recorrendo ao diálogo horizontal e vertical. Salientamos o facto de esta turma ser muito boa oralmente, com participações frequentes por parte dos alunos, bastante pertinentes e assertivas. De uma forma constante, o professor consegue apurar reflexões e interpretações orais, nessa turma, que nos leva a assumir a boa compreensão dos temas. Uma vez mais iremos concluir que para muitos alunos, vários temas que tinham sido debatidos oralmente com sucesso, sem grandes dúvidas, posteriormente influenciavam na realização de respostas mais abertas e reflexivas.

O exercício proposto aos alunos consistia na questão abaixo identificada: "*Após a leitura e interpretação dos documentos, elabora uma breve reflexão sobre qual será o aspeto do planeta em 2045?"* (Cf. Anexo 23)

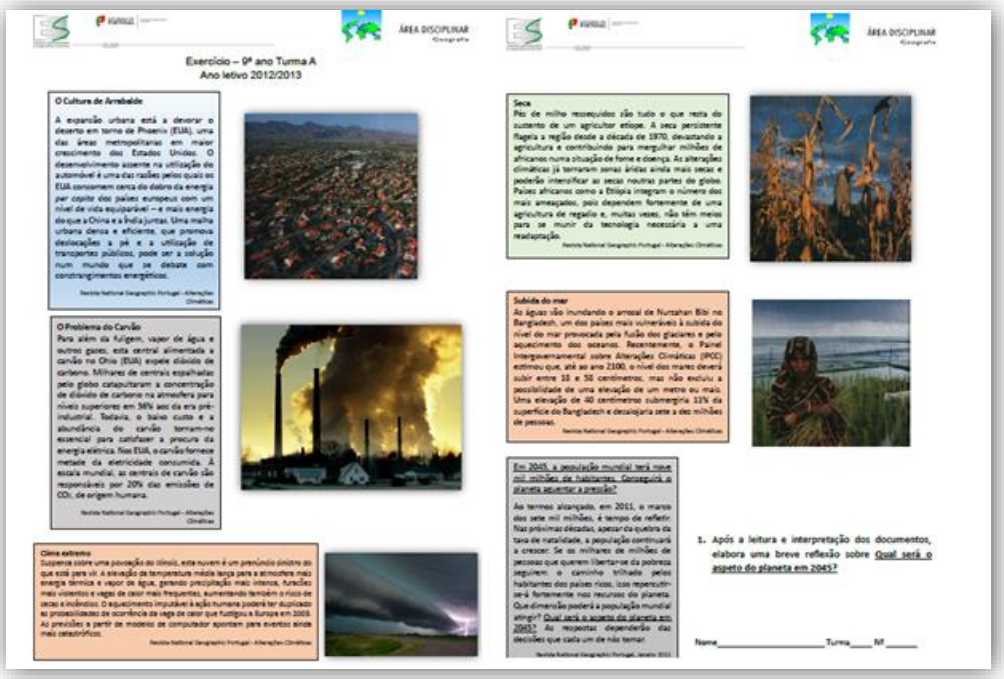

Exercício – 9º ano Turma A
Ano letivo 2012/2013

Imagem 17 – Exercício aplicado à turma do 9.º Z

Com esta formulação pretendia-se a consolidação de conteúdos aprendidos na aula onde este exercício avaliativo tinha sido aplicado pois a "a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio". (Pelizzari et al, 2002, p. 39).

Desta vez, os alunos aplicaram-se significativamente nas suas reflexões. Estas, de uma forma geral e como os resultados o comprovam, estavam bastante razoáveis. De acordo com o que foi definido nos descritores de correção (Cf. Anexo 24), bastante abrangentes, grande parte dos alunos, de uma forma mais ou menos sintética, conseguiram expressar a sua opinião.

Evidentemente, existem exceções de um ou outro aluno que, apesar de ser bastante participativo e quase sempre pertinente nas suas intervenções em sala de aula, elabora uma reposta deste género:

> "Se continuarmos assim, em 2045, o planeta vai-se transformar num monstro, o mar vai começar a apoderar-se de nós, a seca vai secar os alimentos e sem alimentos não sobreviveremos. O planeta Terra vai-se transformar num monstro com cabeça própria, e não vai haver vida, vai ficar tudo em ruínas. Entretanto vamos descobrir um outro planeta e começar tudo de novo".

Contudo, e de uma forma geral, os alunos mostraram compreender os temas em questão, fazendo quase todos um esforço em mobilizar as suas habilidades e competências na resposta pedida no exercício. Nomeadamente um aluno que refere que

> " Em 2045 […] de acordo com o que está a acontecer no mundo durante a última década, podemos prever que devido à necessidade da expansão urbana, devido ao grande número de população, desertos vão ser destruídos e o mesmo vai acontecer com as zonas verdes. […] Furacões mais violentos e vagas de calor mais frequentes, incêndios e secas mais elevados […]colocando os habitantes numa situação de fome e doença."

Fica claro que a maioria dos alunos demonstrou que os artigos consultados no exercício distribuído acrescentaram bastante significado na clarificação dos conteúdos

apreendidos e ajudaram a formular uma reflexão ao que era pedido. Como exemplo colocamos parte da resposta de um aluno que declara

> "…que em 2045, devido à necessidade de uma produção industrial extrema, elevados gases poluentes vão ser emitidos para a atmosfera, poluindo ainda mais o ambiente. […] É preciso tomar medidas urgentes, sensibilizar as pessoas senão não vamos ter um Planeta onde viver."

Foi tida em conta a formulação da resposta de acordo com a autonomia, a originalidade na reflexão, espírito crítico e domínio dos conteúdos. Os erros ortográficos não foram descurados.

Num total de 25 alunos presentes na aula, todos entregaram as reflexões para serem corrigidas. A turma, de uma forma geral, conseguiu abordar pontos fundamentais nas suas reflexões. A avaliação atribuída foi qualitativa, variando os resultados entre o Suficiente menos e o Excelente (Cf. Anexo 25).

Quanto à disciplina de Geografia, de uma geral, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios. Não podemos descurar as caraterísticas da turma, que para além de ser caracterizada como uma turma de excelência, tem ao seu dispor alunos com recursos um pouco acima da média. São alunos que se sentem estimulados e motivados perante situações originais dentro da sala de aula. Ao perceberem a utilização e relevância da revista *National Geographic* como recursos didático no ensino da Geografia, e a sua transversalidade no ensino da História, alguns alunos afirmaram ter pedido aos pais para que assinassem a revista. Duas alunas já eram conhecedoras das revistas porque os pais as tinham em casa. E em quase todas as aulas que aplicamos excertos e exercícios da *National Geographic* vários alunos afirmaram gostar de ver os documentários na televisão, e que os excertos apresentados relatavam os mesmos factos. Quando não tivessem televisão ao dispor poderiam sempre ler o que estava nas revistas.

Deveriam também organizar-se e serem mais assertivos nos hábitos de trabalho e no cumprimento de prazos pelo facto de algumas fichas terem sido entregues muito para além do prazo estipulado. Assim sendo, pensamos que os recursos utilizados foram adequados e permitiram atingir os objetivos delineados para aula e para a temática.

O facto de termos recorrido, mais uma vez, ao uso da revista National Geographic, complementando com um conjunto de recursos didáticos, nomeadamente os

documentários e o *Quiz*, promoveu um ambiente propício para que os alunos aprendam a interpretar e refletir as várias visões e caraterizações dos problemas do nosso Planeta. Tal prática representa uma estratégia para os professores que buscam soluções mais criativas e motivadoras para as suas aulas.

2.6. Análise dos questionários

A par com o estudo implementado foi também pedido aos alunos, de ambas as turmas de 9.º ano, que preenchessem um questionário sobre a utilização da revista *National Geographic* na sala de aula (Cf. Anexo 26).

Não obstante, esta opção metodológica de recolha de dados poderá apresentar algumas limitações, nomeadamente: a incorreta interpretação das questões (devido a possíveis ambiguidades e/ou falta de clareza na sua formulação) ou então o pouco conhecimento das atividades desenvolvidas em sala de aula relacionadas com alguns alunos mais faltosos. Neste sentido, importa salientar que a construção do questionário foi alvo de um processo de aperfeiçoamento, no sentido de obtermos questões claras e precisas.

Com base nas respostas obtidas, a aplicação deste instrumento permitirá, ao professor, conhecer a opinião dos alunos sobre a importância atribuída às finalidades do uso da *National Geographic* na sala de aula, o seu conhecimento, as dificuldades sentidas na sua utilização e de que forma o uso desta se torna apelativo e motivador na sala de aula enquanto ferramenta de aprendizagem e de problematização dos conteúdos programáticos. As análises das questões abertas solicitadas no questionário circunscrevem-se à análise do conteúdo das respostas dos alunos. O inquérito por questionário, para além de permitir a recolha de dados de uma forma sistemática, garante o anonimato dos inquiridos e diminui o risco de influência do investigador.

Respostas da Turma do 9º L

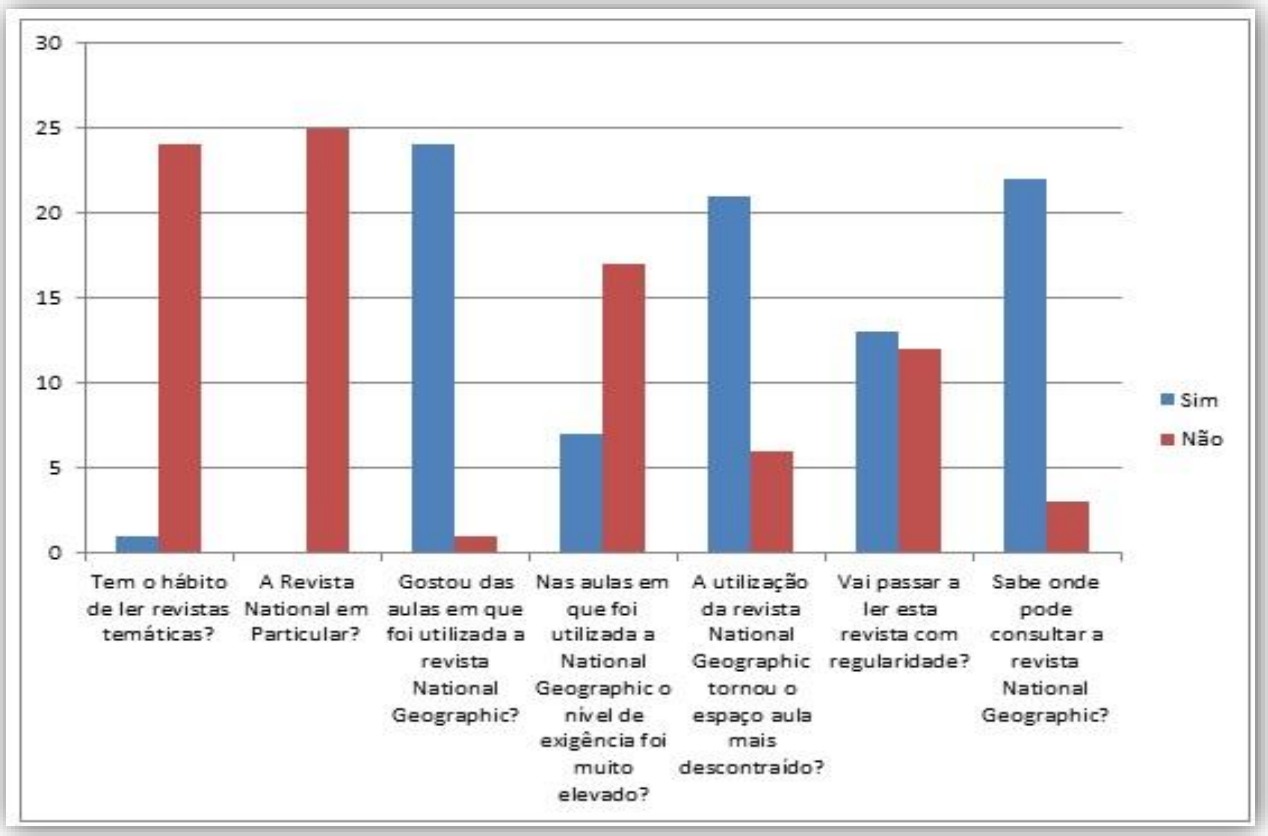


Imagem 18 – Gráfico com as respostas dadas ao Questionário pela turma de 9º L

O questionário é composto por oito questões, em que seis questões permitem uma resposta aberta e mais elaborada. Contudo, a maioria dos alunos de ambas as turmas foi bastante objetiva nas respostas apresentadas. Para além de apresentarmos um gráfico geral para cada uma das turmas, acrescentando algumas sugestões/reflexões bastante relevantes em algumas respostas.

Na turma do 9.º L, 25 alunos responderam ao questionário aplicado. Só um aluno tem por hábito a leitura de revistas temáticas, nomeadamente revistas relacionadas com informática, enquanto 24 alunos não têm por hábito ler qualquer tipo de revista temática. Nenhum dos alunos lia a revista *National Geographic*, contudo, um aluno diz já ter recebido em casa mas nunca a tinha lido. Na sua maioria, a turma gostou da utilização da revista *National Geographic* na sala de aula. Alguns alunos salientam também os vídeos projetados, que caracterizam como muito interessante, bem como as imagens retiradas da revista, alusivas aos vários conteúdos temáticos.

A questão número quatro do questionário seria um complemento, com várias opções, da questão número três, onde era perguntado se o aluno gostou das aulas onde foi

em que foi utilizada a *National Geographic* – textos, vídeos e imagens. Caso tenham optado por dizer "sim" na resposta anterior, agora poderiam justificar a sua resposta caraterizando-a.

Dezanove alunos referem que a utilização da revista e seus complementos, na sala de aula, a tornou bastante interessante. Catorze alunos definem os recursos como motivadores no decorrer da aula e treze alunos complementam que aprenderam algo que de outra forma não aprenderiam. Quanto ao nível de exigência, na sala de aula, aquando a aplicação da revista, sete alunos acharam que o nível de exigência foi mais elevado. É importante salientar o facto de os alunos que responderam "*sim"* ao facto de a aula se ter tornado mais exigente serem, na sua maioria, alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, o que, por sua vez, se reflete na interpretação de documentos de ordem diversa e sobretudo na expressão oral e escrita. Desta forma, alguns destes alunos colmatam com o facto da utilização dos documentários e a fotografia, ao complementar o texto, tornarem a aula ainda mais apelativa. 17 alunos acham que não acresceu exigência o facto de se ter utilizado vários recursos a partir da revista National Geographic. Um aluno não respondeu.

No entanto, 21 alunos acham que o espaço aula se tornou mais descontraído, enquanto seis alunos acham que o espaço-aula continuou da mesma forma.

Se até agora já podemos retirar algumas conclusões da utilização da *National Geographic* e o que de novo trouxe para a sala de aula, será com a análise das duas últimas questões que iremos analisar sobretudo o fator "curiosidade", "motivação" e "interesse" expresso por cada um dos alunos.

A penúltima questão (número sete) questiona os alunos acerca se, no futuro, vão ler a revista com mais regularidade ao que treze alunos respondem que "sim" e 12 alunos respondem que "não". Contudo, a maioria dos alunos que respondem que "não" justificam pelo facto de não poderem gastar dinheiro em revistas do género, alegando que as revistas da biblioteca da escola só podem ser requisitadas por um período curto de tempo. Alguns alunos que respondem de uma forma positiva, também justificam o facto de conseguirem consultar on-line, muito embora os artigos permitidos para consulta sejam mais breves.

Apesar de todos os alunos terem sido informados que a revista *National Geographic* se encontrava disponível na biblioteca da escola, três alunos referiram que não sabiam onde a poderiam consultar enquanto 22 alunos pareceram estar certos desta informação.

A motivação e o interesse demonstrado pelos alunos nem sempre se refletiram nas suas respostas, como anteriormente analisado.

De uma forma geral, o resultado obtido foi positivo. Podemos constatar que apesar de alguns alunos apresentarem algumas dificuldades e problemas comportamentais, aumentando por isso o nosso desafio, o facto de se terem manifestado desta forma nos questionários leva-nos a concluir que estão recetivos à utilização de recursos inovadores, aliada à relação pedagógica desenvolvida, à boa gestão da sala de aula, à boa comunicação e a interação criada entre o professor e os alunos. É contudo fundamental incutir, por parte do professor, novos hábitos de trabalho de forma a consolidar este tipo de atividades em sala de aula, para que a motivação e interesse se mostre continuamente aliada à interpretação de novas fontes, argumentando o facto de "o principal projeto para a educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam "histórias de festas", mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos" (Lee, 2006, p.131).

Respostas da Turma de 9º Z

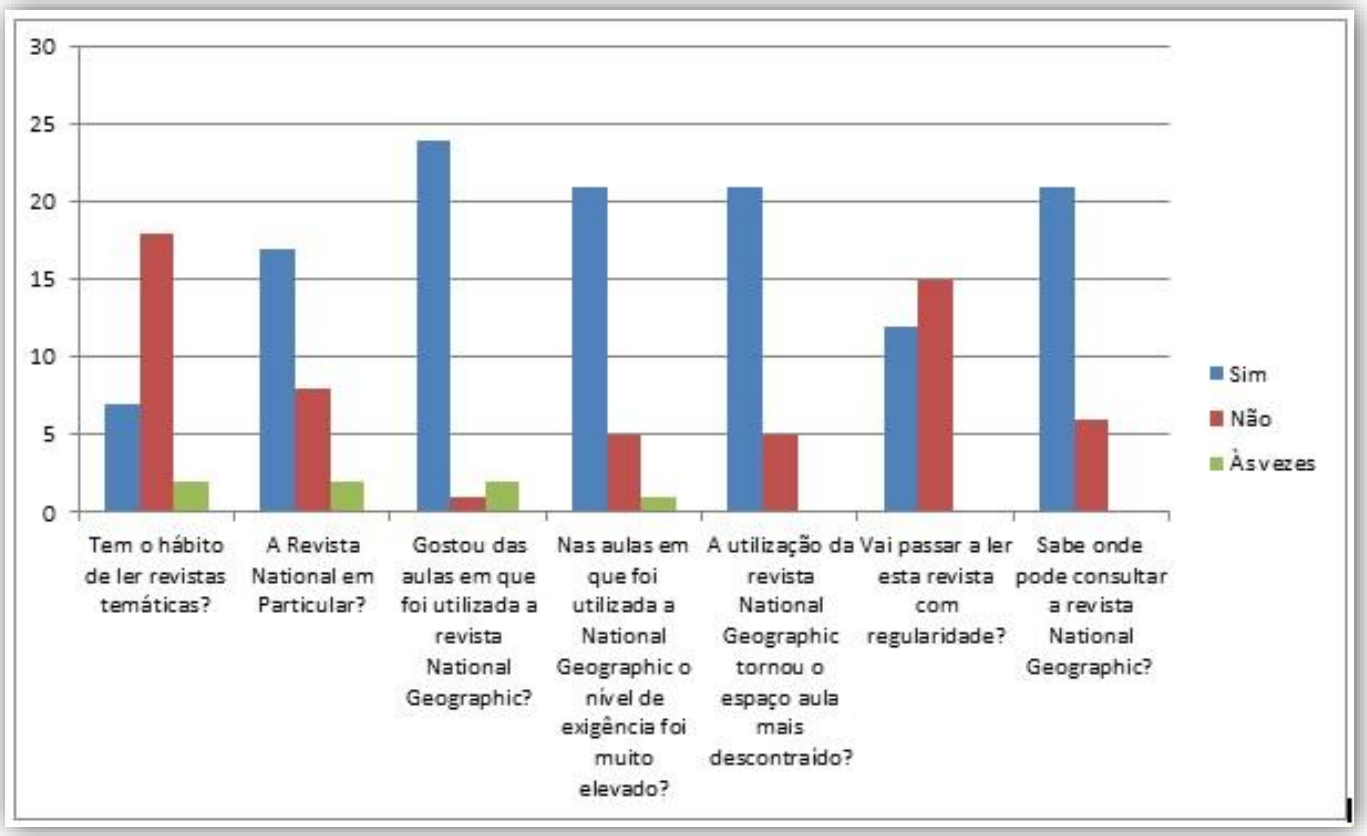


Imagem 19 – Gráfico com as respostas dadas ao Questionário pela turma de 9º Z

Com a turma no 9.º Z pretendeu-se, mais uma vez, analisar o espírito crítico sobre a importância atribuída pelos alunos às finalidades do uso da *National Geographic* na sala de aula. Salientamos, novamente, o facto de os alunos terem sido bastante diretos e sucintos nas respostas dadas. De acordo com os resultados acima expressos no gráfico, podemos constatar que sete alunos têm por hábito ler revistas temáticas enquanto 18 alunos não costumam ler revistas. Dos sete leitores assíduos de revistas temáticas, um aluno lê a revista *National Geographic*, a revista *Quero saber, a revista Super Interessante e a Visão* enquanto outros só leem a *National Geographic* e a *Visão*. Alguns alunos responderam que apesar de não lerem as revistas veem com uma certa assiduidade os programas do canal *National Geographic*. A segunda questão colocada, "se os alunos leem a revista *National Geographic* em particular" vai de encontro às respostas anteriormente descritas, havendo a discrepância de uma aluno que responde não ler revistas temáticas mas que lê, em *particular, a National Geographic.* Quanto ao facto de os alunos do 9.º Z terem gostado das aulas onde a revista *National Geographic* (texto, vídeos e imagens) foi utilizada, 24 alunos dizem ter gostado, um aluno não gostou e dois alunos só gostaram de algumas aulas. Entre as 24 respostas positivas, alguns alunos salientam o facto de os vídeos apresentados serem bastante interessantes. Um aluno refere que as aulas onde foi utilizada a revista foram as melhores aulas de Geografia. Um outro aluno refere que gostou muito das aulas e que *"chamam mais a atenção dos alunos e explicam tudo muito bem."* Mais uma vez, salientamos que as respostas obtidas na pergunta quatro são um complemento à questão anterior, na qual os alunos poderiam optar por um ou todos os adjetivos apresentados. 18 alunos afirmam que os recursos inovadores tornaram a aula mais interessante, 13 alunos afirmam que a aula se tornou mais motivadora enquanto 13 alunos afirmam ter aprendido algo mais que de outra forma não teriam aprendido.

Até então, se tivéssemos em conta só a resposta 3 e 4 poderíamos assumir que a turma do 9.º Z reconhece caraterísticas positivas e motivadoras na utilização da revista *National Geographic.* Quanto ao facto do nível de exigência ter sido acrescido com o uso da revista na sala de aula, em resposta à questão cinco, 21 alunos responderam "*não*", afirmando que os textos eram acessíveis e os vídeos apresentados "*eram bem explícitos*" e "*muito percetíveis para toda a gente*". Um aluno afirma que "*o nível de exigência nas aulas onde foi aplicada a revista foi o mesmo que o das outras aulas*".

Na utilização da revista *National Geographic* ter tornado o espaço-aula mais descontraído, 21 alunos concordam que sim, aumentou a descontração no decorrer da

aula, a par com o questionamento e interpretação das várias fontes enquanto 5 alunos acham que não houve mais descontração, na sala de aula, com a utilização da revista.

Na próxima questão a analisar, e se um dos nossos objetivos seria o de levar a que os alunos passassem a ler a revista temática com mais regularidade, nomeadamente a National Geographic, os resultados não são satisfatórios. Só 12 alunos afirmam continuar a ler a revista, no futuro, enquanto 15 alunos dizem não pretender ler esta e qualquer tipo de revista pois não vai ter tempo para ir à escola ler e também não a vai comprar. Mas uma vez assumimos uma limitação no acesso às revistas temáticas que consiste no preço acrescido e difícil aquisição. Na sua maioria, os alunos sabem onde consultar a revista *National Geographic*. Penso que os alunos que responderam que não com certeza que não estiveram com atenção quando foi feita uma caraterização da mesma na sala de aula, ou então faltaram.

A recolha de informação através do questionário, e face a esta turma, mostra-nos que são um pouco mais conhecedores da panóplia de revistas temáticas que existem no mercado. Talvez relacionado com o facto de alguns pais já possuírem a revista em casa e também por ser uma turma, que na generalidade, tem muito bons resultados à disciplina de Geografia. Mostraram-se sempre recetivos, curiosos e motivados e quase sempre envolvidos nas tarefas solicitados e na discussão e interpretação de fontes o que nos levou a concluir que assumem uma certa relevância à utilização da revista *National Geographic* no processo de aprendizagem.

3. Considerações Finais

A análise de todos os dados recolhidos ao longo da prática de ensino supervisionada permitiu-nos elencar algumas conclusões quanto à utilização de novos recursos didáticos na sala de aula, especialmente a utilização da revista temática *National Geographic*. O estudo de caso surgiu pelo facto de atualmente o conhecimento dos recursos de ensino-aprendizagem que o professor e os alunos têm disponíveis para desenvolver a sua atividade ser uma preocupação constante no campo educativo, procurando-se cada vez mais a utilização de recursos motivadores, originais e mais apelativos.

Procurou-se analisar a integração de recursos didáticos e dos *media* na escola, tomando como objetivo de análise a importância e as finalidades do uso da revista *National Geographic* na sala de aula, atribuídas pelos alunos, e qual a sua opinião entre a articulação dos conteúdos da revista com os conteúdos de ambas as disciplinas, de História e Geografia.

Visamos aprofundar as potencialidades que as revistas temáticas podem transpor para a sala de aula, criando estratégias de aprendizagem levando a que os alunos possam desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, a par com a aquisição e formação de uma consciência histórica e geográfica mais concisa e sofisticada.

Já são vários os autores, nomeadamente experientes didatas brasileiros, que direcionaram os seus estudos para analisar e vocacionar a utilização das revistas temáticas nas Ciências. Atestam também que as revistas temáticas, e pelo facto de serem tão ricas e atuais, são um complemento rico pela sua transversalidade a inúmeras áreas do ensino.

Os resultados alcançados neste estudo mostram que inúmeros assuntos expressos na revista *National Geographic* estão relacionados com os conteúdos previstos para a História e Geografia do 3.º Ciclo e Ensino Secundário. A área em que foi possível encontrar maior número de assuntos relacionados com os previstos nas orientações curriculares foi a Geografia, com o tema "*Ambiente e Sociedade*" e "*Países Desenvolvidos versus Países em Desenvolvimento*". Na área da História, foram encontrados um maior número de artigos na revista *National Geographic*[17] sobre o Egipto e a 2.ª Guerra Mundial. Assumimos que a maioria dos alunos ainda não está familiarizada com a revista

[17] Salientamos o facto de no estudo aplicado termos recorrido só à versão geral da *National Geographic*, edição portuguesa. Acrescentamos que existe também a revista *National Geographic História*, onde constam exclusivamente reportagens atuais sobre todos os temas da História. Para já, em Portugal, só é vendida na versão espanhola.

temática na sala de aula, nomeadamente com a *National Geographic*, e, sobretudo, com hábitos e técnicas de trabalho um pouco diferentes, mas que conferem importância à revista enquanto fonte de informação científica conferindo ligação existente entre os assuntos noticiados pelas revistas e os assuntos lecionados nas aulas.

De uma forma geral, os alunos mostraram-se sempre recetivos à utilização da revista na sala de aula. A maioria dos alunos que participou nas aulas de História ou Geografia em que os conteúdos lecionados com recurso à National Geographic, ou excertos da mesma, mencionaram gostar das aulas, argumentando que a aprendizagem dos conteúdos é mais interessante e completa e que as aulas se tornam mais interessantes e motivadoras. Alguns alunos expressaram a sua opinião oralmente dizendo que a utilização deste recurso nas aulas se traduz em aulas com melhor compreensão e articulação entre os conteúdos temáticos e a vida real.

No entanto, o modo como as revistas temáticas são utilizados nas aulas e os objetivos definidos para as aulas com recurso a este meio de comunicação ainda é muito limitado. Neste sentido, esperamos que este estudo possa servir de mote inspirador para outros colegas, nomeadamente no ensino da História e Geografia, como em outras áreas do ensino. São inúmeras as atividades que os professores de História e Geografia podem desenvolver nas aulas envolvendo a utilização de artigos de revistas temáticas (e que para nós foi um pouco redutor face às limitações acima descritas), tais como a possibilidade de as revistas servirem como ponto de partida para explorar algumas ideias sobre temas mais controversos da História e da Geografia; estudo da terminologia científica presente num artigo de revista, como trabalho para casa ou então debates ou jogos de "Quiz" sobre vários tópicos expressos nas revistas temáticas e relacionados com os conteúdos temáticos de ambas as disciplinas. [18]

Atualmente, em Portugal, o leque de revistas temáticas disponíveis já é variado. Contudo, ainda não são muitas as revistas do género em língua portuguesa. No ensino da História salientamos a revista *Visão História*, a revista *L´Histoire* e a revista *National Geographic História*. Para a área da Geografia temos a revista da *Associação Quercus*, a revista *Quero Saber* e a revista *Finisterra*.

Em relação aos objetivos e metas propostas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* da História e da Geografia, consideramos que tenham sido devidamente alcança-

[18] Como exemplo a terceira aula de Geografia anteriormente descrita no estudo, em que se utilizou várias perguntas de um Questionário educativo – Quiz – da Revista National Geographic e se utilizou na sala de aula para que os alunos, em equipa, testassem os seus conhecimentos da disciplina.

dos com a utilização dos novos recursos didáticos e novas fontes de conhecimento histórico e geográfico, levando a que os alunos desenvolvessem novas competências como aprender a analisar, interpretar e avaliar novas fontes, relacionadas com as competências inerentes à problematização do objeto de estudo.

Os alunos, em geral, mostraram-se maioritariamente empenhados em participar nas várias atividades, o que também influenciou de uma forma positiva a dinâmica das várias aulas, superando algumas expectativas iniciais.

Não obstante a metodologia aplicada e o rigor que procuramos imprimir neste estudo, existem algumas limitações que carecem de ser ressalvadas. A limitação temporal, pois todo o estudo foi realizado entre o primeiro e o segundo período do ano letivo 2012/2013. A sobreposição dos horários de História e de Geografia, que nos levou a enormes dificuldades em lecionar aulas sequenciais em ambas as disciplinas e o facto de sermos quatro estagiários, para as mesmas turmas, limitando ainda mais a atribuição das aulas e posteriormente o ajustamento dos conteúdos temáticos com conteúdos presentes nas várias revistas *National Geographic*. Consideramos, no entanto, que as limitações apresentadas poderão ser ultrapassadas em investigações futuras, e mais alargadas, sobre a temática.

Referências Bibliográficas

Alexandre, F., Diogo, J. (1990). *Didática da Geografia – Contributos para uma Educação no Ambiente*. Lisboa: Texto Editora

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.

Barca, I., Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos pedagógico-didático: APH.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). *Aula oficina: Do Projeto à Avaliação*. In Barca, I. (Org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, pp.131-144.

Barca, I. (2007). *Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino.* In Revista Portuguesa de História t. XXXIX, pp. 53-66.

Barca, I. (2008). *Estudos de consciência histórica em Portugal: perspetivas de jovens portugueses acerca da História.* In Barca, I. (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das 7.asjornadas internacionais de educação histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.47-53.

Barton, K. (2003). *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributo do ensino da História para a cidadania*. Comunicação apresentada nas IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.

Brito, A.P. (1999). ” *A problemática da adoção dos manuais escolares. critérios e reflexões*”. In Rui Vieira de Castro e tal (org.). *Manuais escolares, estatuto, funções, histó-*

ria. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp.343-354).Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cabrero, J. (coord.) et. al (2000). *Nuevas tecnologias aplicadas da la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cavalcanti, L. S. (2005). *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. 7ª edição. Campinas: Editora Papirus.

Coll, C. et al. (2006). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia em Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática:* Almedina.

Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu Ensino*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fosnot, C. T. (2008). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fracalanza, Amaral e Gouveia. (1986) *O uso de revistas como material didático alternativo*: Universidade de Campina.

González, X. M. S. (1999). *Los elementos de una didáctica de la geografía para el siglo XXI*. In Didáctica de La Geografía. Espanha: Ediciones del Serbal, S.A., pp.75-167.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McgrawHill de Portugal.

Jarman, R. & McClune, B. (2002). *A survey of the use of newspapers in science instruction by secondary teachers in Northern Ireland*. International Journal of Science Education, 24 (10), 997- 1020.

Jarman, R. & McClune, B. (2003). *Bringing newspaper reports into the classroom: citizenship and science education*. School Science Review, 84(309), 121-129.

Jarman, R & McClune, B. (2004). *Learning with newspapers*. In Braund, M. & Reiss, M. (Eds.) Learning science outside the classroom. Londres: Routledge/Falmer, pp.185-205.

Jarman, R. & McClune, B. (2007a). *Developing scientific Literacy. using news media in the classroom. Londres*: Open University Press.

Johnson, S, & Prijatel, P. (2000). *Magazine Publishing*. Lincolnwood: NTC/Contemporany.

Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*: Educação, pp. 21-29.

Lee, P. (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I. (Org.). Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras jornadas internacionais em educação histórica. Braga: Universidade do Minho, pp.13-22.

Lopes, P. C. (2011). *Hábitos de Leitura em Portugal: Uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva*. Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL.

Lucas, A. (1983). *Scientific literacy and informal learning*. Studies in Science Education, 10, 1-36.

Marques, Rui, et al (1998) Na sociedade da informação: O que aprender na escola?; Porto, Edições Asa.

Martins, I. (2002). *Educação e educação em ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

McClune, B. & Jarman, R. (2004). *Space Science News: from archive to teaching resource, the secret life of newspapers*. Physics Education, 39 (2), 188-196.

ME – DG. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Ministério da Educação*: Direção Geral de Educação.

ME- *Orientações Curriculares de Geografia para o 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ibidem.

Millar, R. & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. Londres: King's College London. School of Education.

Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Pedrosa, M & Mateus, A (2001). *Educar em escolas abertas ao Mundo - Que cultura e que condições de exercício da cidadania?* In Veríssimo, A. et al. (Coord.). *(Re) Pensar o Ensino das Ciências*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário, 141-154.

Proença, M. C. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Prats, J. (2006). *Ensinar a História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*: Educar

Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves, 2010-2014.

Santos, E & Valente, O. (1997). *O Ensino das Ciências/Tecnologia/Sociedade no currículo, nos manuais e nos media*. In Santos et al. (Eds.). Ensino das Ciências. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.9 – 44.

Silva, R. (2011), *A construção do conhecimento histórico a partir das atividades propostas pelos manuais: um estudo de caso com alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho.

Silva, L. M. (1999). "*Manuais escolares e frequência de bibliotecas*." In Rui Vieira de Castro e tal. (org.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp.475-483). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Soares, I.O. (2000). *Educomunicação: um campo de mediações*. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 19, p. 12-24.

UNESCO (2003). *Literacy, a UNESCO perspective*. Paris: UNESCO

UNESCO (2006). *G-8 Ministerial meeting on education*. Moscovo: UNESCO

Wellington, J. (1991). *Newspapers science, school science: friends or enemies?*: International Journal of Science Education, pp. 363-372.

Wellington, J. (2000). *Using out - of school sources to enrich science (3ªed.)*. In Wellington, J. (Ed.). Teaching and Learning Secondary Science: Contemporary issues and practical approaches. Londres: Routledge, 249-265.

Vieira, R. M., Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Webgrafia

http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6844
http://web.letras.up.pt/xiicig/resumos/100.pdf [Acedido em 29 de julho de 2013]
http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212940128_ARQUIVO_anpuhtextofinalale.pdf [Acedido em 22 de Julho de 20123]
http://www.esdjgfa.org/
http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/publications / [Acedido em 12 de agosto de 2013]
http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/
http://www.unesco.org/education [Acedido em 12 de Julho 2013]
http://unesdoc.unesco.org/ [Acedido em 12 de Julho 2013]

Anexos

Anexo 1 – Plano de Unidade de História – 7º ano

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE				
TEMA A – Das Sociedades Recoletoras às Primeiras Civilizações				
Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Sugestões de estratégias e recursos	Avaliação
A.1- As Sociedades Recoletoras e as primeiras Sociedades Produtoras As sociedades recoletoras - África, o berço da Humanidade - A evolução dos Hominídios - A economia recolectora: a importância da caça - O domínio da natureza: o fabrico de instrumentos e o domínio do fogo - A Arte e a Religião: as manifestações artísticas e o seu significado	Paleolítico Hominização Economia recoletora Nomadismo Ritos mágicos Arte Rupestre Arte Móvel Crescente Fértil Revolução Neolítica	Identificar as divisões da Pré-História Localizar no tempo e no espaço o aparecimento dos primeiros hominídeos Reconhecer as principais fases do processo de Hominização Descrever as principais transformações físicas resultantes da Hominização Caraterizar o modo de vida dos primeiros hominídeos Relacionar a atividade recolectora com o nomadismo Identificar os instrumentos fabricados pelos homens do Paleolítico Reconhecer a importância da descoberta e domínio do fogo Distinguir Arte Rupestre de Arte Móvel Entender os vários significados atribuídos à Arte Rupestre Caraterizar a Arte Rupestre, tendo em conta os temas e os materiais	Visualização de imagens exemplificativas de diferentes monumentos megalíticos (cromeleques, menires, antas ou dólmens e alinhamentos). Visualização de imagens relativas aos cultos praticados no Neolítico. Retratar numa pirâmide a sociedade hierarquizada do Antigo Egito. Visualização de um mapa sobre o percurso do Rio Nilo desde a sua nascente até à foz. Com base num vídeo de "Tutenstein" parte-se à descoberta dos diferentes deuses egípcios. Visualização do vídeo "O Dr. Zahi	Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos. Observação do cumprimento de registos e/ou anotações escritos no caderno diário. Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. Realização de uma ficha de trabalho. Observação direta da participação

As primeiras sociedades produtoras - O nascimento da agricultura e da criação de gado - A economia de produção - A sedentarização e a formação das primeiras aldeias - A diferenciação social - Os cultos agrários e as novas formas de arte A.2- As primeiras civilizações A Revolução Urbana: as civilizações dos grandes rios - A formação de uma sociedade hierarquizada Egipto – A grande civilização do Nilo - As condições naturais	Economia produtora Sedentarização Aldeamentos Arte Megalítica Revolução Urbana Excedentes Sociedade hierarquizada Cidade Civilização Nilo Poder sacralizado Sociedade Hierarquizada Culto Monoteísmo Politeísmo Mumificação Sarcófago	Descrever as alterações climáticas ocorridas cerca de 10 mil anos a.C. Localizar no tempo e no espaço o aparecimento da agricultura e da criação de gado Relacionar as transformações climáticas com o aparecimento da agricultura e da criação de gado Distinguir economia recolectora de economia produtora Identificar os progressos técnicos ocorridos no Neolítico Distinguir nomadismo de sedentarização Caraterizar a Revolução Neolítica Referir os fatores que contribuíram para a diferenciação social Identificar os monumentos megalíticos Conhecer as possíveis funções dos monumentos megalíticos Identificação dos diferentes tipos de culto do Neolítico. Saber quais os supostos básicos para a formação de uma sociedade. Saber quais os supostos básicos para a formação de uma aglomeração urbana. Identificar os motivos pelos quais surgiu a civilização egípcia. Compreender o conceito de sociedade hierarquizada. Saber identificar os diferentes estratos sociais. Identificar múltiplos personagens da religião da civilização egípcia.	Hawass explica a receita da mumificação". Passagem pela turma de um papiro para que seja entendido um dos suportes onde a escrita era utilizada.	oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos. Observação do cumprimento de registos e/ou anotações escritos no caderno diário. Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos

- Uma economia agrária - A sociedade egípcia - Religião e poder sacralizado - O culto dos mortos - As letras e as ciências dos egípcios: a escrita e o desenvolvimento das ciências - As manifestações artísticas: a arte ao serviço da religião A Civilização Hebraica -A religião monoteísta A Civilização Fenícia - Os fenícios: um povo de marinheiros e comerciantes - A invenção da escrita alfabética	Múmia Embalsamamento Escrita hieroglífica Escrita demótica Escrita hierática Mastaba Hipogeu Pirâmide Monoteísmo Cidade-estado Escrita alfabética	Reconhecer a importância da religião para a civilização egípcia. Descrever o Tribunal de Osíris. Saber o conceito de sarcófago. Identificar os passos diferentes do embalsamamento Perceber a existência da escrita hieroglífica, demótica e hierática. Compreender a existência de Hipogeus, Mastabas e Pirâmides Caracterizar a pintura egípcia e identificar a que lei obedece este estilo de arte. Identificar quais os principais temas representados nestas manifestações artísticas. Caracterizar os vários estilos de artes decorativas egípcias. Compreender a importância do legado da civilização egípcia para o mundo actual. Localizar geograficamente os territórios e movimentações do povo Hebreu. Enunciar as principais etapas da sua história. Referir qual o seu principal contributo civilizacional. Identificar os princípios da religião hebraica.		

Anexo 2 – Plano de aula aplicado ao 7º W

PLANO DE AULA

HISTÓRIA	ANO: 7º	TURMA: A
Lição nº 21/22 **Sumário: A Arte Egípcia: as artes decorativas. Os Hebreus.**		**Data: 27 /11 / 2012**
Motivação: • **Revistas sobre o "Egipto – Um Tesouro da Humanidade".** • **Visualização de um excerto do filme: "Os Dez Mandamentos", de Cecil B. DeMille.**		
Situação-problema: " ***Eu sou Senhor Teu Deus […] Não terás outro Deus além de Mim…"***		

Questões orientadoras **1. Quais as principais artes decorativas egípcias?** **2. Qual o percurso histórico do Povo Hebreu?** **3. Qual foi o seu principal contributo civilizacional?**
Palavras-Chave: Lei da Frontalidade, Monoteísmo, Êxodo, Antigo Testamento, Tora, Menorah

Conteúdos	Objetivos/Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
A arte egípcia **As artes decorativas** Joalharia	- Identificar as principais artes decorativas dos Egípcios. - Caracterizar os vários estilos de artes decorativas egípcias. - Compreender a importância do legado da civilização egípcia para o mundo atual.	Análise e interpretação de vários fascículos intitulados “Egipto – Um Tesouro da Humanidade”. Visionamento de diapositivos, ao longo da aula, sobre as Artes Decorativas Egípcias. A par com os diapositivos constam imagens, conceitos e definições que irão ser exploradas, a par com a turma, em diálogo horizontal e vertical. Visualização de um documentário sobre o “Busto de Nefertiti”.	-Observação directa dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento.

Mobiliário Cerâmica **Os Hebreus** A origem histórica do povo Hebreu O estabelecimento dos hebreus na Palestina: o Êxodo A originalidade da civilização hebraica: o monateísmo Os Hebreus, hoje: a Diáspora e o Judaísmo, o Estado de Israel.	- Localizar no mapa os territórios e movimentações do povo Hebreu. -Enunciar as principais etapas da sua história. - Referir qual o seu principal contributo civilizacional. - Identificar os princípios da religião hebraica. - Definir monoteísmo. - Identificar três dos símbolos da religião hebraica.	Distribuição, por pares, de revistas sobre o "Egipto – Um tesouro da Humanidade." Cada revista tem um capítulo sobre um tema de Arte Egípcia. Realização, pelos alunos, de uma tarefa, que lhes será distribuída na folha em anexo. Excerto do filme: "Os Dez Mandamentos" de Cecil B. DeMille. (A travessia do Mar Vermelho por Moisés e o seu povo, vindos do Egipto em direcção à Palestina). Visionamento de diapositivos sobre os Hebreus e a sua história, onde constam várias imagens e mapas, em diálogo horizontal e vertical. Na parte seguinte da aula será feita a exploração do tema sobre a originalidade da Civilização Hebraica, onde os alunos visionarão algumas imagens alusivas ao tema. Um aluno, vestido de Hebreu, irá segurar nas "Tábuas da Lei", e ler um e ler os escritos que nelas constam: "Os dez mandamentos." Posteriormente o aluno "Moisés" será questionado pela professora.	- Participação dos alunos na análise dos documentos escritos e iconográficos das revistas distribuídas. - Contribuição para o trabalho de pares - Realização da Ficha de Trabalho distribuída. -Observação directa da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos. - Empenho nas várias atividades propostas.

Bibliografia:

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2005) – **Sinais da História 7**. Porto: Edições Asa

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo (2012) – **História 7.** Lisboa: Raiz Editora

NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2012) – **História 7**.Lisboa:Santillana Constância

CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2012) – **Viagem na História 7**.Porto: Areal Editores

ROSAS, Fernando et al (1998) – **Grande Enciclopédia Universal.**Lisboa:Ediclube

SOUVERAL, Augusto - **EGIPTO – Um Tesouro da Humanidade**. Lisboa: Planeta De Agostini

Webgrafia:

http://www.historiadomundo.com.br/

www.nationalgeographic.com

http://www.historiamais.com/hebreus.htm

http://www.territorios.org/teoria/H_C_egipcia.html

http://www.arqnet.pt/

http://www.wdl.org/pt/

http://pt.wikipedia.org/

http://imagohistoria.blogspot.pt/

Anexo 3 – Exercício aplicado ao 7º W

7º Ano - A Arte Egípcia

Nome_____ Nº _____ Turma ____

Tarefa

1 – No fascículo que te foi distribuído identifica a principal forma de Arte.

1.1 – Caracteriza-a sucintamente.

Anexo 4 – Grelha de Avaliação

Aluno	Avaliação Tarefa
Aluno A	**Muito Bom**
Aluno B	**Muito Bom**
Aluno C	**Muito Bom**
Aluno D	**Bom**
Aluno E	**Muito Bom**
Aluno F	**Muito Bom**
Aluno G	**Bom**
Aluno H	**Muito Bom**
Aluno I	**Muito Bom**
Aluno J	**Muito Bom**
Aluno K	**Muito Bom**
Aluno L	**Muito Bom**
Aluno M	**Muito Bom**
Aluno N	**Bom**
Aluno O	**Muito Bom**
Aluno P	**Bom**
Aluno Q	**Muito Bom**
Aluno R	**Bom**
Aluno S	**Bom**
Aluno T	**Muito Bom**
Aluno U	**Muito Bom**
Aluno V	**Bom**
Aluno W	**Muito Bom**

Anexo 5 – Plano Unidade de História – 9º ano

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE				
TEMA A – A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX				
Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Sugestões de estratégias e recursos	Avaliação
1 – Hegemonia e declínio da influência europeia O novo mapa político a nível mundial. O fim da supremacia europeia: os efeitos da Guerra A ascensão dos Estados Unidos.	Guerra das Trincheiras Guerra de Movimentos Armamento Armistício Tratado de Versalhes Sociedade das Nações Taylorismo	Identificar as fases da 1ª Guerra Mundial Caracterizar as diferenças das várias fases. Identificar as principais batalhas decorrentes da 1ª Guerra Mundial. Relacionar a utilização das novas armas nos campos de batalha com as diversas fases da Guerra. Justificar a entrada dos Estados Unidos da América na guerra e avaliar a importância da sua participação. Identificar os vários tratados decorrentes do armistício, nomeadamente o Tratado de Versalhes. Referir o carácter humilhante das imposições dos governos aliados à Alemanha.	Filme "A Oeste nada de novo", de Erich Maria Remarque. Filme "Cavalo de Guerra", de Steven Spielberg. Filme "Um longo domingo de noivado", de Jean-Pierre Jeunet. Documentário sobre a 1ª República: "Uma memória", Excerto de um documentário "História do Século XX- Da Grande Guerra aos Anos 20". Excertos do documentário " O Século do Povo",	Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos. Observação do cumprimento de registos e/ou anotações escritos no caderno diário. Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. Realização de uma ficha de trabalho. Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das

2 – Portugal: da 1ª república à Ditadura Militar **3 – Sociedade e cultura num mundo em mudança**	Fordismo Capitalismo	Analisar os princípios fundamentais da Sociedade das Nações. Caracterizar as consequências económicas, políticas e sociodemográficas que a 1ª Guerra Mundial teve sobre a Europa. Referir a importância dos Estados Unidos da América na economia mundial da década de 20 do século XX.	Excerto do filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin. Movie Maker sobre a 1ª República elaborados por alunos do 9º ano e vencedores do prémio… Apresentações diversas em ppt. Movie Maker Documentos escritos. Cartazes de propaganda e publicidade alusivos à época expostos na sala. Visualização de imagens exemplificativas de diferentes monumentos megalíticos (cromeleques, menires, antas ou dólmens e alinhamentos). Visualização de imagens relativas aos cultos praticados no Neolítico. Retratar numa pirâmide a sociedade hierarquizada do Antigo Egito.	intervenções dos alunos. Observação do cumprimento de registos e/ou anotações escritos no caderno diário. Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos

			Visualização de um mapa sobre o percurso do Rio Nilo desde a sua nascente até à foz. Com base num vídeo de *"Tutenstein"* parte-se à descoberta dos diferentes deuses egípcios. Visualização do vídeo *"O Dr. Zahi Hawass explica a receita da mumificação".* Passagem pela turma de um papiro para que seja entendido um dos suportes onde a escrita era utilizada.	

Anexo 6 – Plano de aula aplicado ao 9º L

Escola Secundária c/ 3º ciclo Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Ministério da Educação

Cód: 401468

ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA

HISTÓRIA	ANO: 9º	TURMA: D
Lições nº 61 e 62		**Data: 28 / 02 / 2013**
Sumário: A Segunda Guerra Mundial – o desenrolar do conflito.		
Motivações: • Excerto do filme "*Pearl Harbor*", de Jerry Bruckheimer. • Excerto do filme *"Inimigo às Portas",* de Jean-Jacques Annaud.		
Situação-problema: "Se Hitler invadisse o Inferno, eu pensaria numa aliança com o Diabo!", Winston Churchill		

Questões orientadoras: 1- Quais as fases da Segunda Guerra Mundial? 2- A que se deveu o êxito das ofensivas militares alemãs? 3- Como se explica a mundialização da guerra em 1941? 4- Quais as principais frentes dos contra-ataques vitoriosos dos aliados?
Palavras-Chave: Eixo, Aliados, Panzer, Blitzkrieg, Luftwaffe, Pearl Harbor, Estalinegrado

Conteúdos	Objetivos/Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<u>A Segunda Guerra Mundial</u> As fases da 2ª Guerra Mundial.	-Compreender o êxito inicial das ofensivas alemãs e de que forma evoluiu a Guerra Relâmpago. -Entender quais os acontecimentos que conduziram à mundialização do conflito.	- Visualização de um excerto do filme "Pearl Harbor", no sentido de mostrar aos alunos de que forma decorreu o ataque japonês à frota americana estacionada em Pearl Harbor.	-Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. -Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos.

A mundialização do conflito. O apogeu do domínio Alemão e Japonês. O princípio do fim da Guerra e a derrota do Eixo.	- A resistência britânica e a abertura da frente russa. - Identificar a batalha que abalou decisivamente as tropas nazis na Europa.	- Visualização, ao longo da aula, de um conjunto de diapositivos com conceitos, mapas e imagens sobre a Segunda Guerra Mundial. - Leitura e análise de um excerto de uma reportagem escrita intitulada "*Pearl Harbor – o ataque contado por quem o viveu*", da National Geographic. - Leitura e análise de vários documentos do "Manual do Aluno" sobre a temática abordada. - Visualização de um excerto do filme "Inimigos às portas", de forma a mostrar aos alunos a abertura da frente russa e onde Hitler subestimou a capacidade soviética, ao ser derrotado na Batalha de Estalinegrado.	-Observação do cumprimento de registos e/ou anotações escritos no caderno diário

Bibliografia:

- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – **História 9**, Raiz Editora, Lisboa, 2012.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos – ***Viver a História,* 9º ano**, Porto Editora, Porto, 2010.
- WILLMOTT, H.P., CROSS, Robin, MESSENGER, Charles – **II Guerra Mundial**, Civilização Editora, Lisboa, 2004
- ROSAS, Fernando et al (1998) – **Grande Enciclopédia Universal.** Ediclube, Lisboa, 2005
- SCHREIBER, Gerhard – **A Segunda Guerra Mundial**, Texto Editora, Munique, 2007

Webgrafia:

- http://www.arqnet.pt/portal/universal/segundaguerra/index.html
- http://grabois.org.br/portal/cdm/noticia.php?id_sessao=30&id_noticia=10407
- www.wikipedia.pt

A docente:

_____

Anexo 7 – Exercício aplicado ao 9º L

Doc.1

7 De Dezembro em Pearl Harbor. Já espalharam as flores e fizeram os discursos. No Arizona Memorial as pessoas perfilam-se em silêncio. Por um instante, algumas flores lançam reflexos numa porção de mar que brilha devido a uma fina camada de óleo. Do Arizona, dia após dia, pouco a pouco, eleva-se uma recordação permanente de um dia de fogo e mortes corajosas.

Continua a escapar combustível do USS Arizona, o couraçado afundado em Pearl Harbor pelas forças japonesas em Dezembro de 1941. Alguns dizem que é o sangue dos 1.177 marinheiros e fuzileiros que nele pereceram; outros, que são as suas lágrimas. Os mais sentimentais acreditam que o Arizona deixará de verter combustível no dia em que tiver desaparecido o seu último sobrevivente. Já não falta muito. No momento em que se avizinha a celebração do 60.º aniversário do ataque japonês, muitos dos sobreviventes do Arizona planeiam a sua última peregrinação ao Havai. Aí, os idosos veteranos recordarão mais uma vez o modo como uma noite tropical de sábado, embalada pelo som dos *ukuleles* e perfumada pelas flores, deu lugar a uma manhã de domingo de grande horror. E como esse episódio transformou para sempre as suas vidas. O Arizona foi um dos 8 couraçados americanos atacados pela aviação japonesa a 7 de Dezembro de 1941, na primeira ação da Segunda Guerra Mundial contra os EUA. Seis deles sobreviveram e voltaram a combater, mas o Arizona ainda hoje repousa no fino lodo cinzento de Pearl Harbor, a uma profundidade de 12m. Há muito que a sua imponente superstrutura de torres e mastros desapareceu, deixando a descoberto o convés principal. O rebordo da torre de artilharia número três e outras estruturas enferrujadas do navio são visíveis à superfície e sobre este foi colocado, à maneira de uma sela, um gracioso monumento branco. Todos os dias, milhares de pessoas deslocam-se a Pearl Harbor para prestar homenagem.

National Geographic, Pearl Harbor – O ataque contado por quem o viveu, Texto de Priit J. Vesilind

Exercício 1 – Após a leitura do artigo integral, comenta a mundialização da guerra em 1941.

Anexo 8 – Plano de aula aplicado à turma de 9º L

PLANO DE AULA

HISTÓRIA	ANO: 9º	TURMA: D
Lições nº 63 **Data: 04 / 03 / 2013** **Sumário: A Segunda Guerra Mundial – o desenrolar do conflito.**		
Motivações: • Excerto do filme: " O resgate do soldado Ryan", de Steven Spielberg		
Situação-problema: *"São três os princípios da guerra: audácia, audácia e audácia!"*, Coronel Patton		
Questões orientadoras: 1- Como se explica a mundialização da guerra em 1941? 2- Quais as principais frentes dos contra-ataques vitoriosos dos aliados?		
Palavras-Chave: Normandia, Dia D		

Conteúdos	Objetivos/Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
A Segunda Guerra Mundial O princípio do fim da Guerra e a derrota do Eixo.	- Explicar a importância do Dia D no desenrolar da Guerra.	- Visualização de um excerto do filme "O resgate do soldado Ryan", de Steven Spielberg. - Leitura e análise de um excerto de uma reportagem escrita intitulada "*As Histórias por contar do Dia D*", da National Geographic.	-Observação direta dos alunos ao nível da atenção, do interesse, empenho e comportamento. -Observação direta da participação oral, da frequência e qualidade das intervenções dos alunos. -Observação do cumprimento de registos e/ou anotações escritos no caderno diário

Bibliografia:

- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – **História 9**, Raíz Editora, Lisboa, 2012.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos – ***Viver a História,* 9º ano**, Porto Editora, Porto, 2010.
- WILLMOTT, H.P., CROSS, Robin, MESSENGER, Charles – **II Guerra Mundial**, Civilização Editora, Lisboa, 2004
- ROSAS, Fernando et al (1998) – **Grande Enciclopédia Universal.** Ediclube, Lisboa, 2005
- SCHREIBER, Gerhard – **A Segunda Guerra Mundial**, Texto Editora, Munique, 2007
- **Revista *National Geographic***, Edição Portuguesa – Julho 2001 e Junho 2002

Webgrafia:

- http://www.arqnet.pt/portal/universal/segundaguerra/index.html
- http://grabois.org.br/portal/cdm/noticia.php?id_sessao=30&id_noticia=10407

Anexo 9 – Exercício aplicado à turma de 9º L

Doc. 2

"Na alvorada de mais um dia 6 de Junho, o Dia D é relembrado na Normandia. Hoje, como então, a maré está baixa. Hoje, como então, a areia endurece debaixo dos pés. Toco com a mão numa viga ferrugenta enterrada na areia, um vestígio das barreiras que revestiam esta praia em 1944. Esta manhã, o céu está carregado. Hoje, como então, vai ser um dia cinzento."

Todos os anos, em Junho, chegam a esta praia grupos de homens silenciosos, que por aqui passeiam, acompanhados pelos familiares e pelas recordações. Um deles é Joseph Vaghi, um enérgico e caloroso oficial veterano da Marinha, responsável pela orientação das manobras de desembarque durante o Dia D num sector sangrento da praia de "Omaha" batizado com o código de "Easy Red". "Era uma espécie de polícia de trânsito", recorda. Encontro-me com ele no alto das falésias ventosas que se debruçam sobre aquelas areias cinzentas, hoje tão vazias e serenas. Ali perto fica o cemitério americano, com 9.387 sepulturas, 23 das quais pertencentes a membros da unidade de Joe, o Sexto Batalhão Naval das Praias. Cabia-lhes desactivar minas, marcar corredores no mar para os navios de desembarque, tratar dos feridos atingidos a tiro na posição adiantada da praia e carregá-los para os navios de evacuação através do mar ensanguentado. No dia em que nos encontramos, Vaghi participa na inauguração de um monumento tardio à memória dos camaradas caídos em combate. Segundo afirma, rindo-se, a unidade militar a que pertenciam era tão discreta que as forças armadas dos EUA - e até a própria Marinha - se esqueceram deles durante quase 60 anos. Foi para conhecer homens como Joe Vaghi e ouvir as suas histórias que viajei até à Normandia no Verão passado. Queria descobrir os pedaços fascinantes de história e de heroísmo que, durante décadas, ficaram em grande parte por contar. Muitas destas histórias perderam-se porque o mar se fechou sobre elas, selando bocas para sempre.

Exercício 2 - Após a leitura do artigo integral, comenta que importância teve o Dia D no desenrolar da 2ª Guerra Mundial.

Anexo 10 – Excertos distribuídos da National Geographic ao 9ºL

"Lembrem Pearl Harbor." Numa manhã de Dezembro, um avião de treino sobrevoa a ilha Ford, onde há 60 anos caíram as primeiras bombas. A cena evoca o dia que agitou a América e que mudou o Mundo para sempre.

Estava quase a alcançar a entrada do porto, para escapar rumo ao mar aberto, quando a segunda vaga de aviões japoneses caiu sobre Oahu.

Vários aviões precipitaram-se sobre o *Nevada* e pelo menos 5 bombas atingiram o couraçado quase em simultâneo. Em vez de bloquear o canal, o *Nevada* encalhou em Hospital Point. Na sala dos geradores, no interior do navio, Don Ross, queimado e cego, ordenou aos seus homens que se afastassem do fumo e do vapor e trabalhou sozinho. No convés, a artilharia antiaérea continuava a disparar. Ross ligou um interruptor para pôr outro gerador a funcionar e, sufocando, desfaleceu. Um companheiro de bordo ouviu os seus gemidos pelo sistema telefónico e arrastou-o para fora. Recuperado, mas ainda temporariamente cego, caminhou aos tropeções para o seu posto.

Alguns bombardeiros atacaram o couraçado *Pennsylvania*, indefeso na doca seca, enquanto outros caças bombardeiros se dirigiam para os navios, que ripostaram contra o violento tiroteio. A segunda vaga destruiu cruzadores e contratorpedeiros, mas os americanos abateram 14 bombardeiros e 6 caças. Fuchida, cujo avião foi atingido várias vezes, continuou a sobrevoar em círculos sobre Pearl Harbor, sob fogo "muito intenso".

Os caças *Zero* bombardearam o Campo de Bellows, uma pequena base de treino no Leste da ilha, matando um piloto de um *P-40* quando este entrava na carlinga, abatendo dois outros *P-40* que descolavam e destroçando um *B-17* que se despenhara momentos antes. Sob fogo amigo e inimigo, os *B-17* aterraram onde podiam. Oito conseguiram fazê-lo em Hickam.

5 AVIÕES JAPONESES deslocaram-se em grande número para a base da força aérea naval de Kaneohe, perto de Bellows. O comandante da esquadrilha era o tenente Fusata Iida, "um mestre do ar", segundo o seu amigo, o tenente Iyozo Fujita, um dos poucos pilotos japoneses ainda vivos. Tal como a maioria dos aviadores, Fujita não vinha equipado com pára-quedas porque, caso o avião fosse gravemente danificado, lançá-lo-ia como bomba humana. Kaneohe não tinha artilharia antiaérea. Num parque de estacionamento, o chefe do material de artilharia John Finn abriu fogo com uma metralhadora antiaérea de calibre 30, montada num cavalete usado pelos instrutores. Outros marinheiros e fuzileiros dispararam para o céu pistolas de calibre 45, espingardas automáticas Browning e mesmo caçadeiras. Atingido no estômago, numa das mãos e num pé por uma granada de fragmentação, Finn continuou a disparar.

Outras balas atingiram pelo menos 2 aviões – de Iida e de Fujita. Interrompendo o ataque, juntamente com o resto do grupo, dirigiram-se a um ponto de encontro para regressarem. Mas Iida levou a mão à boca, sinal para problemas de combustível. "Conseguia ver o avião a verter gasolina", recorda Fujita. "Ele acenou, apontou para baixo e voltou para trás." Em lágrimas, Fujita viu o avião de Iida despenhar-se sobre Kaneohe. John Finn recorda a cena no solo. "Tínhamos todos os aviões em chamas. Então, vejo este avião descer e a desaparecer no meio do fumo. E disse para mim: 'Quando ele sair daquele fumo vou apanhá-lo.' Rodei a arma para o meio do fumo e ele saiu de lá como uma flecha. Apontei para o cubo da hélice e disparei talvez umas 8 vezes. Acho que ele queria apanhar-me." O avião de Iida passou sobre a cabeça de Finn, rugindo, e chocou contra uma colina.

Em Kaneohe, o último ataque do dia tinha finalmente terminado. Às 10h00, o céu estava limpo sobre Oahu. A mensagem de Marshall chegou ao quartel-general do general Short às 11h45, mas ele só a viu cerca das 15h00.

Depois do ataque, apenas um quarto dos aproximadamente 400 aviões militares dos EUA no Hawai estava em condições de voar. Os navios de guerra tiveram mais êxito. A maior parte da frota, incluindo os três porta-aviões, não se encontrava em Pearl Harbor. As equipas de reparação começaram imediatamente a trabalhar nos navios despedaçados e esventrados. Com excepção do *Arizona*, *Utah* e *Oklahoma*, todos os navios afundados ou danificados voltaram ao mar, alguns deles ao fim de poucas semanas.

Nos 44 meses de combates que se seguiram no Pacífico, a marinha dos EUA afundou todos os porta-aviões, couraçados e cruzadores da força de ataque japonesa a Pearl Harbor. Nagasaki, a cidade onde foram fabricados os torpedos especiais, foi destruída por uma bomba atómica americana em 9 de Agosto de 1945 (tal como Hiroshima). Quando o Japão assinou o documento de rendição um mês depois, a 2 de Setembro, o *West Virginia* era um dos navios presente na baía de Tóquio. □

NO NOSSO WEBSITE

O ataque a Pearl Harbor num mapa interactivo. Contribua ainda para um livro de memórias online em nationalgeographic.pt/revista/0701/feature5/default.asp

Este artigo foi escrito por Tim Allen, co-autor do livro "Second World War: America at War", fotografado por David Doubilet, colaborador regular da NGM, e publicado em Julho de 1991. O texto, imagens e paginação foram adaptados para saírem nesta edição.

OS SOLDADOS

Kenneth Taylor (em baixo) cruza os céus da Califórnia num *B-25*, em formação com um *Zero* japonês e um *P-40* semelhante ao caça que em tempos pilotou. Ele foi um dos dois jovens pilotos que foram para o campo de aviação em Haleiwa. Estes militares abateram seis dos 29 aparelhos japoneses que caíram nesse dia.

"Tínhamos alimentado grandes esperanças de morrer em combate. Mas qualquer coisa correu mal", escreveu mais tarde o guarda-marinha Kazuo Sakamaki (à direita), piloto de um dos cinco mini-submarinos enviados para entrarem em Pearl Harbor e lançarem os torpedos. Num momento de emoção,

KAZUO SAKAMAKI ISN HJ 1 MI

KAZUO SAKAMAKI ISN HJ 1 MI

Sakamaki – hoje presidente reformado da Toyota do Brasil, SA – encontra o seu submarino (em baixo) em exposição no Texas.

O tenente Jinichi Goto (à direita) foi o primeiro a atingir o *Oklahoma*, descendo até 16m acima da água para lançar o seu torpedo. "O fogo antiaéreo era forte", recorda Goto, em visita a Yasukuni (em baixo), um santuário em Tóquio em memória da guerra. Quando o torpedo de Jinichi Goto atingiu o navio, um marinheiro tinha acabado de acordar. George DeLong (em cima) percorre a casa do leme do *Texas* (em baixo), em tudo semelhante à sua cabina no *Oklahoma* e diz: "Um camarada de bordo gritou: 'Ocupem os postos de combate e fechem as portas estanques do navio!' Ao fim de mais explosões, o barco adornou e virou-se." Morreram 429 membros da tripulação – mais de um sexto das baixas desse fatídico dia.

DAVID DOUBILET (QUATRO FOTOGRAFIAS A CORES): NO TOPO, DA ESQUERDA PARA A DIREITA: ADMIRAL NIMITZ MUSEUM; CORTESIA DE JINICHI GOTO; CORTESIA DE GEORGE A. DELONG

No *West Virginia*, Dick Fiske fora dispensado cedo do quarto de vigia das quatro às oito e encontrava-se na tolda, ansioso por regressar de novo a terra nesse fim-de-semana. "Vimos os caças bombardeiros a aproximarem-se e julgámos que era a força aérea. Mais um exercício", recorda. "Um amigo disse-me: 'Vamos para bombordo, vê-los lançar torpedos contra nós." Avistámos três aviões que se aproximavam, a cerca de 5m acima da água. Lançaram torpedos. O meu amigo tocou-me no ombro e disse "Agora vamos ouvir um barulhinho seco quando o navio for atingido."

"A última coisa de que me lembro é ouvir um ruído fortíssimo e ver um muro de água semelhante a uma onda de 15m cair sobre o convés e varrer-nos para o outro lado do navio. Fomos atingidos por mais 6 torpedos. Uma bomba caiu e atingiu o *Tennessee*. Um grande pedaço de uma granada de fragmentação arrancou a maior parte do estômago do comandante. Começámos a transportá-lo para baixo e continuava a dar ordens quando morreu."

Doris Miller, um dos marinheiros que ajudou a transportar o comandante Mervyn Bennion, era criado na messe e campeão de boxe do *West Virginia*. Miller pegou numa metralhadora e, apesar de não ter recebido formação como atirador, começou a disparar. "Não foi difícil", afirmou mais tarde. "Limitei-me a puxar o gatilho e a arma funcionou." Foi o primeiro negro a ser condecorado com a Cruz da Marinha.

ÁBADO À NOITE, George DeLong terminara a licença, regressando ao *Oklahoma*. Durante algum tempo, assistiu a uma partida de *acey-deucey* (um jogo parecido com gamão) e, depois, arrastou-se até ao beliche, o último de três a seguir à casa do leme, três convés abaixo do principal. No domingo, pouco depois de ter acordado, ouviu a chamada aos postos de combate e explosões. Não fazia a mínima ideia do que se estava a passar. Houve então alguém que fechou a porta estanque por fora, trancando-a e aferrolhando 8 homens dentro do compartimento.

A água continuava a infiltrar-se. Estava acima da cintura quando começaram por turnos a bater violentamente na antepara, enviando apelos de socorro em código morse.

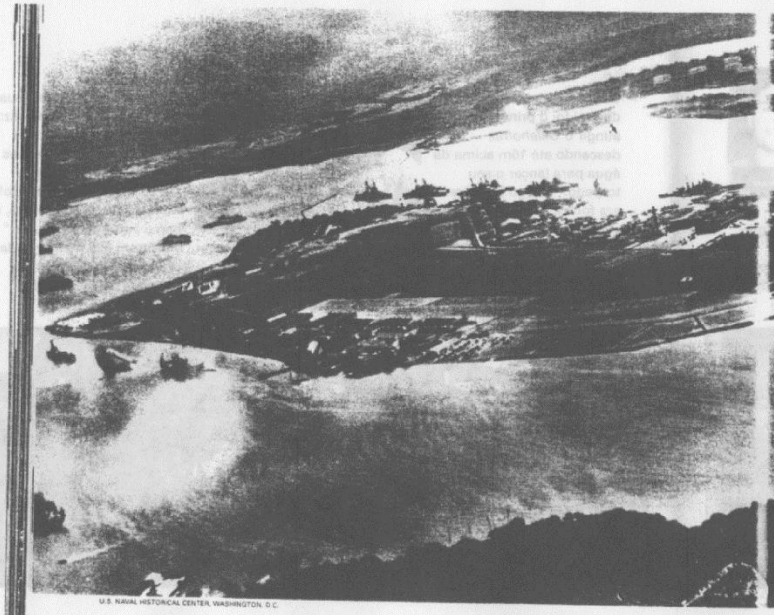
Alguns minutos após os bombardeiros com torpedos terem picado, os bombardeiros de Fuchida formaram em linha, com os aviões pouco espaçados em grupos de cinco – "uma magnífica formação", segundo Fuchida. As aeronaves transportavam 800kg de projécteis de rotura fabricados para os canhões de 410mm dos couraçados, mas convertidos em bombas aéreas.

A artilharia antiaérea afastou os aviões do alvo, o *Nevada*. Quando Fuchida passou pela segunda vez, as ondas de choque de uma explosão maciça irromperam do porto e fizeram tremer os aviões. Uma coluna de fumo negro tingida de vermelho elevou-se 300 metros rumo ao céu.

Uma bomba trespassou o *Arizona* até ao paióis da vante, fazendo-o explodir e rebentar do mais de 500t de pólvora. Um marinheiro d *Nevada* viu o *Arizona* "subir pelo menos 4 a 6 acima da água e quebrar-se em dois". Nessa oca são, morreram mais de mil homens. O navi afundou-se em menos de 9 minutos.

Por volta das 8h30, os aviões japoneses com çaram a reagrupar-se em formação, para regre sarem aos porta-aviões. Sob o céu subitamen vazio, o *Nevada*, destroçado e em fogo, tenta soltar amarras para escapar ao inferno. Como tinha as caldeiras a funcionar, ao fim de 40 m nutos conseguiu zarpar – de outro modo ter demorado três horas e meia. Passou pelo *Ariz na* incendiado, avistando os poucos sobrevive tes envolvidos em petróleo e chamas, três d quais se agarraram a uns cabos e subiram a bo do. Passou pelo *West Virginia* afundado e pe casco virado do *Oklahoma*.

88



U.S. NAVAL HISTORICAL CENTER, WASHINGTON, D.C.

"Atarimashita. Atingimo-los!" O grito de vitória irrompeu dos nipónicos que sobrevoavam a zona oriental da ilha Ford. Numa fotografia japonesa (ao lado) veem-se os repuxos que assinalam o impacte

oficial de comando, ordenou que toda a tripulação se posicionasse nos postos de combate e, embora procurasse com afinco, não encontrou nada. Às 6h40, os tripulantes do *Ward* regressaram aos postos de combate, desta vez rumo a uma torre de comando. A 45m de distância, o *Ward* disparou duas vezes e lançou uma série de cargas de profundidade, afundando um mini-submarino. Quando o relatório de Outerbridge chegou às mãos do almirante Kimmel, o ataque estava quase a concretizar-se.

FALTAVA POUCO MAIS DE UMA HORA para o prazo fixado (13h00 de Washington, 7h30 no Hawai) quando o general George C. Marshall, chefe do estado-maior do exército, enviou ao tenente-general Walter C. Short, comandante das forças do exército dos EUA no Hawai, uma mensagem codificada para que "estivesse em alerta" porque o Japão tinha emitido "o equivalente a um ultimato". Devido à electricidade estática presente na atmosfera, as comunicações com o Hawai estavam bloqueadas e, por isso, a mensagem foi enviada pelos sistemas comerciais da Western Union e RCA, mais potentes mas mais lentos.

Pouco tempo antes, o exército estacionado em Oahu recebera um novo aparelho de detecção à distância, denominado radar, cujas seis unidades eram normalmente ligadas às 4h00 e desligadas às 7h00. Cerca das 6h45m do dia 7 de Dezembro, vários locais registaram – e ignoraram – sinais indicativos da presença de aviões ao largo da costa norte. Os *blips* vinham de dois aviões de reconhecimento japoneses.

O camião de transporte chegou alguns minutos atrasado à unidade de radar de Opana, no Norte da ilha. Às 7h02 um soldado do exército estava ainda a olhar para o osciloscópio, quando avistou uma nuvem de *blips* – "uma coisa completamente fora do normal". Calculou que "provavelmente mais de 50 aeronaves" se encontravam a uma distância de 212km, avançando na direcção de Oahu.

Por telefone, a unidade comunicou o que vira a um centro de informação em Fort Shafter. O tenente de serviço só lá tinha estado uma vez e pouco percebia de radares, mas sabia que estava previsto os *B-17* chegarem em breve. Após alguma discussão, o tenente disse: "Bom, não se preocupem com isso." Quando desligou, os aviões já estavam a 142km de distância.

Poucos minutos mais tarde, o aviso de Marshall foi recebido nos escritórios da RCA em Honolulu, mas não dizia "urgente" e, por isso, foi tratado como um telegrama normal. Cerca das 7h30 um mensageiro pegou nos telegramas, na motocicleta e deu início à distribuição.

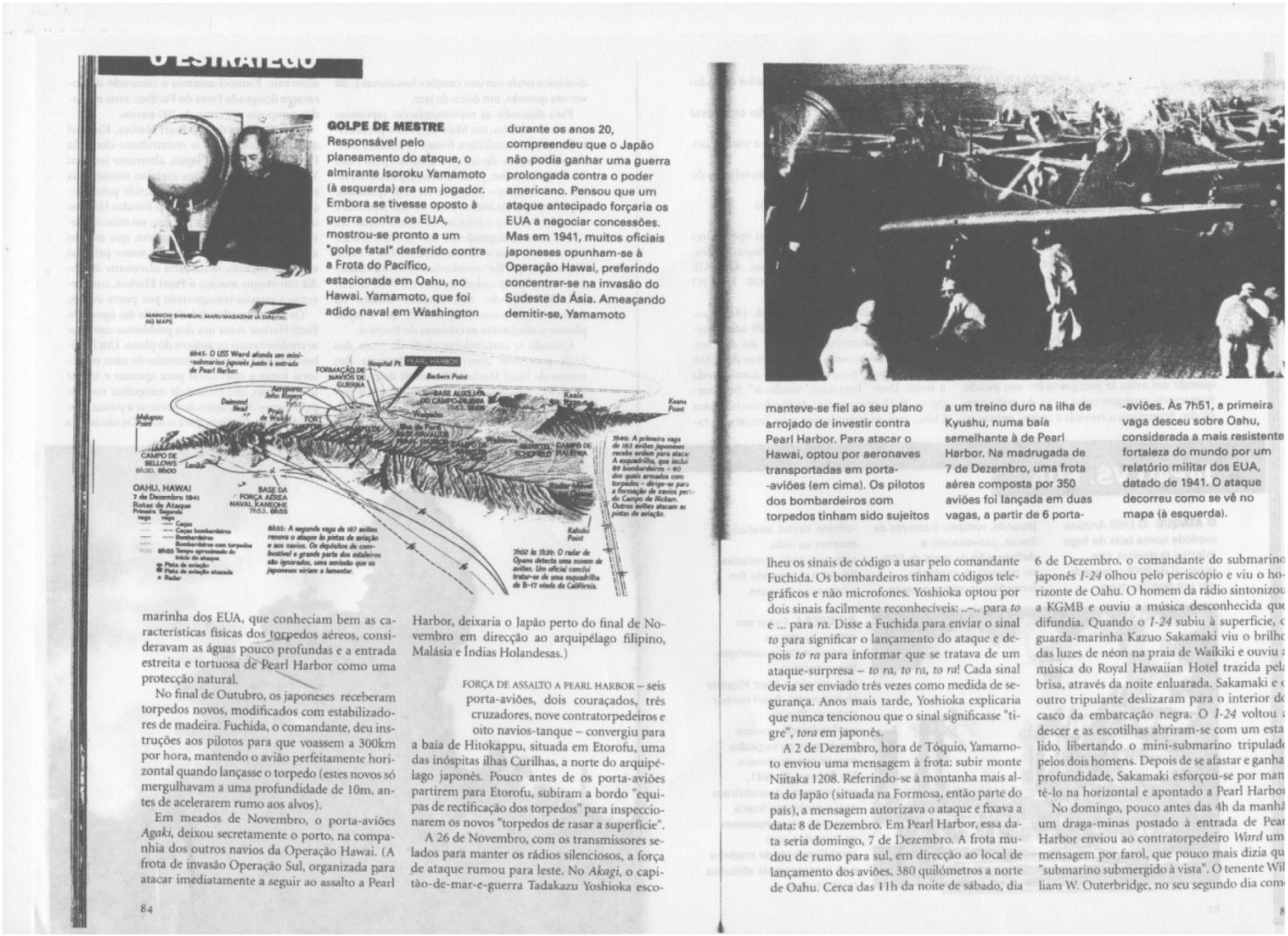
Às 7h49, Fuchida, observando Pearl Harbor com os binóculos, não viu fogo antiaéreo, nem sinais de alerta. Contou 6 couraçados ancorados na ilha Ford mas, desapontado, não viu porta-aviões. Ordenou ao operador de rádio para escrever *to to to*: o sinal de ataque. E depois, algun minutos mais tarde, *to ra, to ra, to ra*: efeito-sur presa conseguido. Voando a 3.600m de altitud os caças bombardeiros investiram sobre os pista da força aérea no Campo de Wheeler, a norte d Pearl Harbor, e no Campo de Hickam, a sudest da formação de navios de guerra.

Uma bomba de 250kg caiu sobre o telhado d um quartel em Hickam e explodiu na sala d jantar, matando 35 homens que se encontravan a tomar o pequeno-almoço. Os bombardeiro voltaram várias vezes a Wheeler e Hickam voando tão baixo que os trens de aterragem re bentaram com os cabos da rede eléctrica. O americanos conseguiam ver as caras dos pilotos quando os aviões metralhavam depois de larga rem as bombas.

Quando se ouviu o troar do primeiro aviã em Wheeler, o segundo-tenente Kenneth Taylo pensou: lá vem outra vez a marinha. Depois, vi as balas de metralhadora embater com um rui do surdo contra os aviões dispostos em linha rachando as paredes da messe dos oficiais. Cor reu para um telefone e ligou para Haleiwa, un pequeno campo auxiliar, situado 16km a nort de Wheeler. Taylor ordenou que os *P-40* fossen abastecidos e armados. Ele e o segundo-tenent George Welch saltaram para dentro do Buick d Taylor e, no meio dos disparos de metralhadora dirigiram-se rapidamente para Haleiwa. Esta vam no ar ao fim de poucos minutos.

"Não tivemos qualquer dificuldade em en contrar muitos alvos", recorda Taylor. "Voavan alinhados, disparando, e, por isso, George e e só tivemos que nos infiltrar na formação. Quando se esgotaram as munições, aterraran em Wheeler, reabasteceram-se e voltaram a le vantar voo para combater os japoneses, abaten do seis aviões.

Num ancoradouro ao longo da ponta orien tal da ilha Ford estavam alinhados 7 couraça dos: *California, Oklahoma, Maryland, We Virginia, Tennessee, Arizona*, com o navio d reparações *Vestal* atracado fora de bordo, e *Nevada*. Os torpedos lançados por dois caça que faziam parte de um grupo de três, atingi ram o *Oklahoma*. Dois torpedos atingiram *California* e pelo menos mais três acertaram n *Oklahoma* e um no *Nevada*. Contra as orden recebidas, no outro lado da ilha, dois bombar deiros torpedearam o velho navio *Utah*, utili zado como alvo pela marinha dos EUA no treinos de artilharia.



O ESTRATEGO

GOLPE DE MESTRE Responsável pelo planeamento do ataque, o almirante Isoroku Yamamoto (à esquerda) era um jogador. Embora se tivesse oposto à guerra contra os EUA, mostrou-se pronto a um "golpe fatal" desferido contra a Frota do Pacífico, estacionada em Oahu, no Hawai. Yamamoto, que foi adido naval em Washington durante os anos 20, compreendeu que o Japão não podia ganhar uma guerra prolongada contra o poder americano. Pensou que um ataque antecipado forçaria os EUA a negociar concessões. Mas em 1941, muitos oficiais japoneses opunham-se à Operação Hawai, preferindo concentrar-se na invasão do Sudeste da Ásia. Ameaçando demitir-se, Yamamoto

MAINICHI SHIMBUN; MARU MAGAZINE (À DIREITA); NG MAPS

marinha dos EUA, que conheciam bem as características físicas dos torpedos aéreos, consideravam as águas pouco profundas e a entrada estreita e tortuosa de Pearl Harbor como uma protecção natural.

No final de Outubro, os japoneses receberam torpedos novos, modificados com estabilizadores de madeira. Fuchida, o comandante, deu instruções aos pilotos para que voassem a 300km por hora, mantendo o avião perfeitamente horizontal quando lançasse o torpedo (estes novos só mergulhavam a uma profundidade de 10m, antes de acelerarem rumo aos alvos).

Em meados de Novembro, o porta-aviões *Agaki*, deixou secretamente o porto, na companhia dos outros navios da Operação Hawai. (A frota de invasão Operação Sul, organizada para atacar imediatamente a seguir ao assalto a Pearl Harbor, deixaria o Japão perto do final de Novembro em direcção ao arquipélago filipino, Malásia e Índias Holandesas.)

FORÇA DE ASSALTO A PEARL HARBOR – seis porta-aviões, dois couraçados, três cruzadores, nove contratorpedeiros e oito navios-tanque – convergiu para a baía de Hitokappu, situada em Etorofu, uma das inóspitas ilhas Curilhas, a norte do arquipélago japonês. Pouco antes de os porta-aviões partirem para Etorofu, subiram a bordo "equipas de rectificação dos torpedos" para inspeccionarem os novos "torpedos de rasar a superfície".

A 26 de Novembro, com os transmissores selados para manter os rádios silenciosos, a força de ataque rumou para leste. No *Akagi*, o capitão-de-mar-e-guerra Tadakazu Yoshioka escolheu os sinais de código a usar pelo comandante Fuchida. Os bombardeiros tinham códigos telegráficos e não microfones. Yoshioka optou por dois sinais facilmente reconhecíveis: ..–.. para *to* e ... para *ra*. Disse a Fuchida para enviar o sinal *to* para significar o lançamento do ataque e depois *to ra* para informar que se tratava de um ataque-surpresa – *to ra, to ra, to ra*! Cada sinal devia ser enviado três vezes como medida de segurança. Anos mais tarde, Yoshioka explicaria que nunca tencionou que o sinal significasse "tigre", *tora* em japonês.

A 2 de Dezembro, hora de Tóquio, Yamamoto enviou uma mensagem à frota: subir monte Niitaka 1208. Referindo-se à montanha mais alta do Japão (situada na Formosa, então parte do país), a mensagem autorizava o ataque e fixava a data: 8 de Dezembro. Em Pearl Harbor, essa data seria domingo, 7 de Dezembro. A frota mudou de rumo para sul, em direcção ao local de lançamento dos aviões, 380 quilómetros a norte de Oahu. Cerca das 11h da noite de sábado, dia 6 de Dezembro, o comandante do submarino japonês *I-24* olhou pelo periscópio e viu o horizonte de Oahu. O homem da rádio sintonizou a KGMB e ouviu a música desconhecida que difundia. Quando o *I-24* subiu à superfície, o guarda-marinha Kazuo Sakamaki viu o brilho das luzes de néon na praia de Waikiki e ouviu a música do Royal Hawaiian Hotel trazida pela brisa, através da noite enluarada. Sakamaki e o outro tripulante deslizaram para o interior do casco da embarcação negra. O *I-24* voltou a descer e as escotilhas abriram-se com um estalido, libertando o mini-submarino tripulado pelos dois homens. Depois de se afastar e ganhar profundidade, Sakamaki esforçou-se por mantê-lo na horizontal e apontado a Pearl Harbor.

No domingo, pouco antes das 4h da manhã, um draga-minas postado à entrada de Pearl Harbor enviou ao contratorpedeiro *Ward* uma mensagem por farol, que pouco mais dizia que "submarino submergido à vista". O tenente William W. Outerbridge, no seu segundo dia com-

manteve-se fiel ao seu plano arrojado de investir contra Pearl Harbor. Para atacar o Hawai, optou por aeronaves transportadas em porta-aviões (em cima). Os pilotos dos bombardeiros com torpedos tinham sido sujeitos a um treino duro na ilha de Kyushu, numa baía semelhante à de Pearl Harbor. Na madrugada de 7 de Dezembro, uma frota aérea composta por 350 aviões foi lançada em duas vagas, a partir de 6 porta-aviões. Às 7h51, a primeira vaga desceu sobre Oahu, considerada a mais resistente fortaleza do mundo por um relatório militar dos EUA, datado de 1941. O ataque decorreu como se vê no mapa (à esquerda).

A SEDE DO FBI EM HONOLULU, no centro da cidade, o operador de rádio Dwayne L. Eskridge enviava mensagens de teste codificadas em morse a outro colega do FBI em San Diego, quando ouviu aviões a voar baixo. Escreveu QRX – aguardar – e subiu a correr as escadas, até ao telhado do prédio. "Via nitidamente os aviões, com uma bola vermelha em cada asa", recorda. "Até conseguia ver os pilotos dos aviões. Corri pelas escadas abaixo e enviei uma mensagem dizendo que estávamos a ser bombardeados por aviões japoneses. Depois, fui até à cave, trouxe comigo a única arma que encontrei – uma pistola calibre 45 – voltei a correr para o telhado e disparei-a até a descarregar."

Na ilha Ford, no centro de Pearl Harbor, o comandante Logan C. Ramsey encontrava-se no centro de comando, de pé, junto a uma janela, quando um avião se precipitou em voo picado. Ramsey viu qualquer coisa a cair do avião e explodir. Atravessou a entrada a correr, entrou na sala de rádio e ordenou a todos os operadores que enviassem uma mensagem telegráfica descodificada em todas as frequências. ATAQUE AÉREO SOBRE PEARL HARBOR X ISTO NÃO É UM EXERCÍCIO.

No sábado, dia 6 de Dezembro de 1941, a estação de rádio de Honolulu KGMB não interrompeu as transmissões no fim do dia: um oficial de transmissões da força aérea dos EUA pagara à estação para tocar música durante toda a noite. Doze "Fortalezas Voadoras", bombardeiros *B-17*, que voavam de São Francisco para Oahu, iam-se guiando por uma frequência radiofónica onde ouviam canções hawaianas e, de vez em quando, um disco de jazz.

Para dissuadir as movimentações japonesas contra as colónias, em Maio de 1940 o presidente Roosevelt transferiu a frota dos Estados Unidos da América, do sul da Califórnia para Pearl Harbor. Em Julho, proibiu duas exportações vitais para o Japão – sucata de ferro de qualidade superior, base da maior parte do aço japonês, e combustível para a aviação, do qual o Japão era extremamente dependente. Em Setembro, o Japão assinou com a Alemanha e a Itália o Pacto Tripartido, que lhe reconhecia o direito a estabelecer uma "nova ordem na Grande Ásia Oriental". No entender dos Estados Unidos da América, este pacto era prova de que o Japão planeava conquistar as colónias do Pacífico.

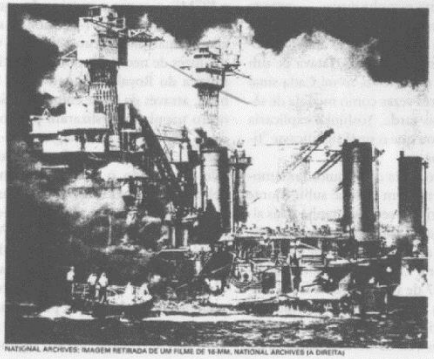
Quando o comandante-chefe da frota dos EUA protestou contra a transferência dos navios de Pearl Harbor, Roosevelt despediu-o. Passando por cima de muitos almirantes, o presidente nomeou um substituto: o contra-almirante Husband E. Kimmel. Promovido a almirante, Kimmel assumiu o comando da doravante designada Frota do Pacífico, uma esquadra composta por cerca de 200 navios.

Um mês antes de, em Pearl Harbor, Kimmel assumir o comando, o comandante-chefe da Frota Combinada do Japão, almirante Isoroku Yamamoto, escreveu uma carta ao ministro da marinha. Yamamoto tomara partido pelas facções contrárias à guerra com os Estados Unidos, opondo-se de tal forma aos que, no exército, faziam rufar os tambores da guerra, que os seus amigos da marinha chegaram a temer pela sua vida. No entanto, nesta carta alarmante defendia um ataque maciço a Pearl Harbor, com recurso a aviação transportada por porta-aviões.

Os 12m de profundidade média das águas em Pearl Harbor eram um dos problemas com que se confrontavam os autores do plano. Um bombardeiro com torpedos necessita de uma trajectória longa e horizontal para apontar e lançar um torpedo, que precisa de mergulhar no mar pelo menos 30m, antes de elevar-se a pouca profundidade e dirigir-se para o alvo. Os oficiais da

JAPÃO VS. EUA

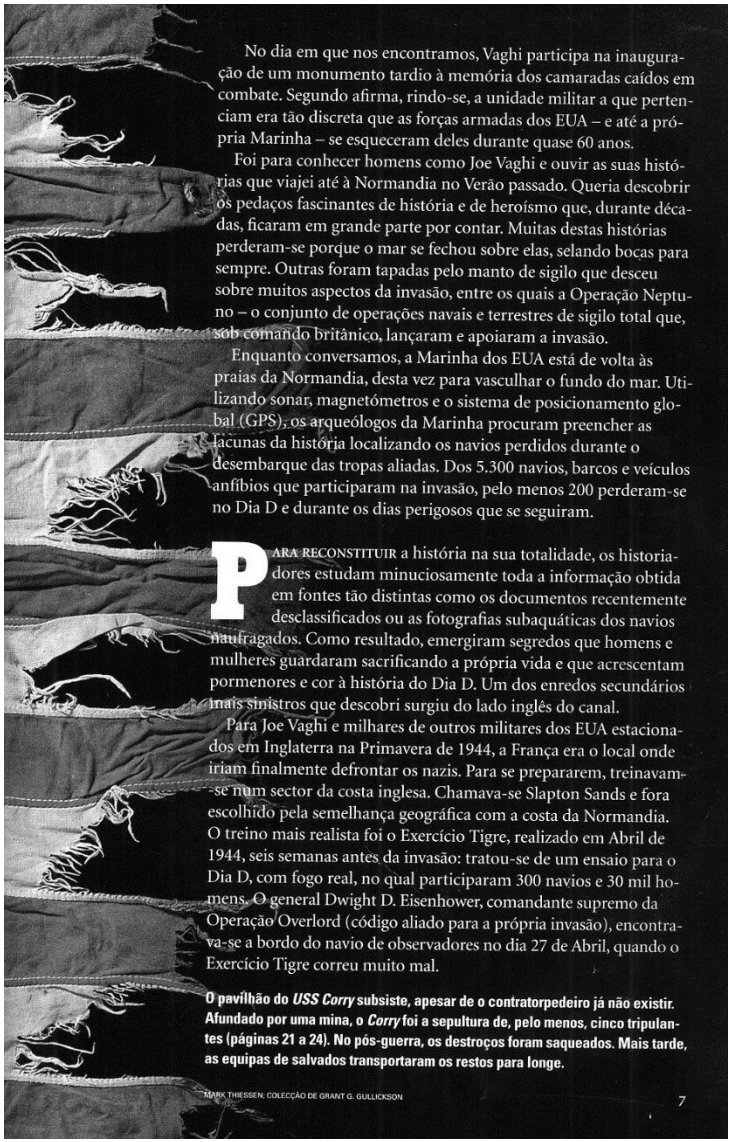
O ATAQUE O *USS Arizona* explode numa bola de fogo infernal (à direita). Um projéctil de 800kg, lançado por um bombardeiro japonês, rompeu o convés da frente, provocando a deflagração de mais de 500t de pólvora. A explosão incendiou também o navio-oficina *Vestal*, atracado mesmo ao lado, arremessando toneladas de detritos e pondo fim a centenas de vidas.



NATIONAL ARCHIVES: IMAGEM RETIRADA DE UM FILME DE 16-MM. NATIONAL ARCHIVES (À DIREITA)

A DEFESA Pegar em armas, ajudar os sobreviventes e combater fogos como o que atingiu o *West Virginia* (à esquerda). Pearl Harbor tinha só 12m de profundidade – pouco fundo para os torpedos aéreos convencionais. No Outono de 1941, os japoneses descobriram que o problema ficaria resolvido se equipassem os torpedos com estabilizadores de madeira e os lançassem de altitudes muito baixas.

82



No dia em que nos encontramos, Vaghi participa na inauguração de um monumento tardio à memória dos camaradas caídos em combate. Segundo afirma, rindo-se, a unidade militar a que pertenciam era tão discreta que as forças armadas dos EUA – e até a própria Marinha – se esqueceram deles durante quase 60 anos.

Foi para conhecer homens como Joe Vaghi e ouvir as suas histórias que viajei até à Normandia no Verão passado. Queria descobrir os pedaços fascinantes de história e de heroísmo que, durante décadas, ficaram em grande parte por contar. Muitas destas histórias perderam-se porque o mar se fechou sobre elas, selando bocas para sempre. Outras foram tapadas pelo manto de sigilo que desceu sobre muitos aspectos da invasão, entre os quais a Operação Neptuno – o conjunto de operações navais e terrestres de sigilo total que, sob comando britânico, lançaram e apoiaram a invasão.

Enquanto conversamos, a Marinha dos EUA está de volta às praias da Normandia, desta vez para vasculhar o fundo do mar. Utilizando sonar, magnetómetros e o sistema de posicionamento global (GPS), os arqueólogos da Marinha procuram preencher as lacunas da história localizando os navios perdidos durante o desembarque das tropas aliadas. Dos 5.300 navios, barcos e veículos anfíbios que participaram na invasão, pelo menos 200 perderam-se no Dia D e durante os dias perigosos que se seguiram.

PARA RECONSTITUIR a história na sua totalidade, os historiadores estudam minuciosamente toda a informação obtida em fontes tão distintas como os documentos recentemente desclassificados ou as fotografias subaquáticas dos navios naufragados. Como resultado, emergiram segredos que homens e mulheres guardaram sacrificando a própria vida e que acrescentam pormenores e cor à história do Dia D. Um dos enredos secundários mais sinistros que descobri surgiu do lado inglês do canal.

Para Joe Vaghi e milhares de outros militares dos EUA estacionados em Inglaterra na Primavera de 1944, a França era o local onde iriam finalmente defrontar os nazis. Para se prepararem, treinavam-se num sector da costa inglesa. Chamava-se Slapton Sands e fora escolhido pela semelhança geográfica com a costa da Normandia. O treino mais realista foi o Exercício Tigre, realizado em Abril de 1944, seis semanas antes da invasão: tratou-se de um ensaio para o Dia D, com fogo real, no qual participaram 300 navios e 30 mil homens. O general Dwight D. Eisenhower, comandante supremo da Operação Overlord (código aliado para a própria invasão), encontrava-se a bordo do navio de observadores no dia 27 de Abril, quando o Exercício Tigre correu muito mal.

O pavilhão do *USS Corry* subsiste, apesar de o contratorpedeiro já não existir. Afundado por uma mina, o *Corry* foi a sepultura de, pelo menos, cinco tripulantes (páginas 21 a 24). No pós-guerra, os destroços foram saqueados. Mais tarde, as equipas de salvados transportaram os restos para longe.

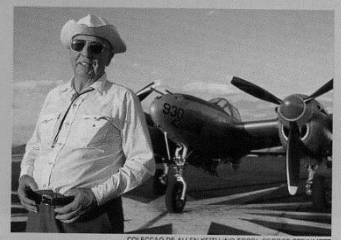
MARK THIESSEN; COLECÇÃO DE GRANT G. GULLICKSON

7

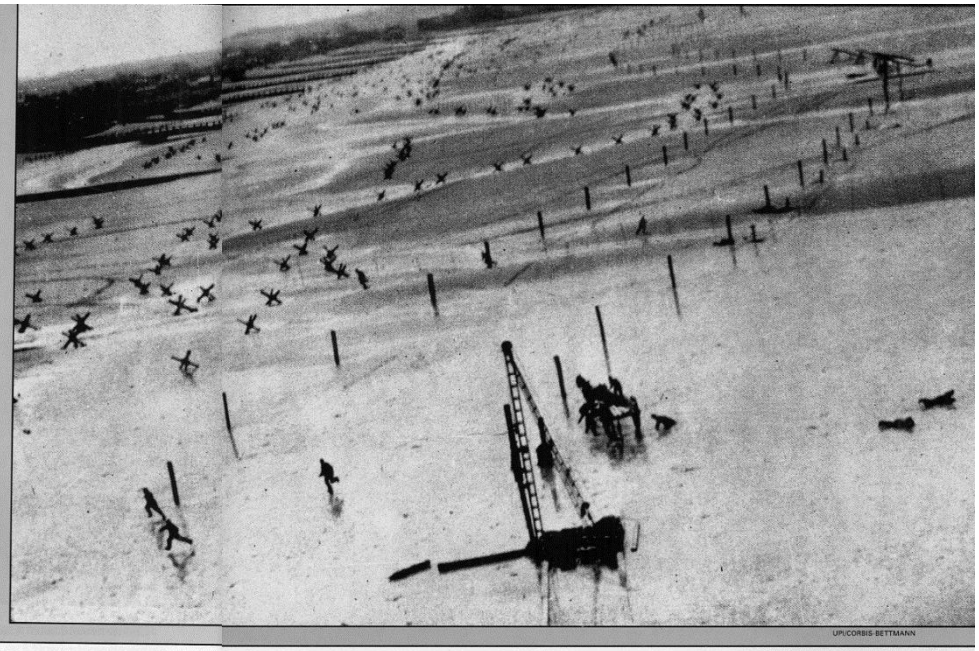
Disparar Sem Armas

chegaram a descer a dez metros de altura. Os homens debandavam (à direita) quando um P-38 os sobrevoava e fotografava obstáculos. Um avião rachou o campanário de uma igreja; outro regressou a Inglaterra enfeitado com ramos de árvore. A coragem dos pilotos permitiu obter fotografias das defesas – um instrumento útil para os cartógrafos dos mapas BIGOT.

Em Maio de 1944, os pilotos fotógrafos aliados receberam ordens para voar baixo e fotografar a costa da Normandia, em aviões P-38 desarmados. Allen Keith (em cima, à esquerda, com a tripulação de terra em 1944, e hoje, à direita) era um deles. Keith e outros pilotos rasavam o solo e



COLECÇÃO DE ALLEN KEITH (NO TOPO); GEORGE STEINMETZ



UPI/CORBIS-BETTMANN

Duas semanas mais tarde, "Omaha" surgia como solução. O autor do problema, um professor primário, foi posto sob vigilância. Depois apareceu "Mulberry", o nome de código atribuído aos portos artificiais que estavam a ser secretamente construídos em Inglaterra para serem usados ao largo das praias onde sucederia a invasão. Por fim, a mais alarmante de todas as palavras: "Neptuno."

Dessa vez, o professor primário foi detido. Perplexos, os investigadores acabaram finalmente por perceber que as palavras tinham resultado de uma incrível série de coincidências. O mistério, aliás, só foi resolvido em 1984: um dos alunos do professor revelou que ouvira as palavras enquanto deambulava perto dos acampamentos militares, bisbilhotando as conversas dos soldados. Depois passava as palavras mais estranhas ao seu desprevenido professor, que pedira aos alunos ingredientes para as suas palavras cruzadas.

Porém, os maiores segredos eram os relatórios dos serviços aliados de informação, transformados por cartógrafos e artistas em mapas multicolores e de camadas sobrepostas. Um deles representava a Muralha do Atlântico tão gabada por Hitler – a rede de defesas costeiras concebida para repelir os invasores.

PARA DESCOBRIR o que aguardava as tropas aliadas invasoras, operacionais americanos, britânicos e franceses arriscaram as vidas – perdendo-as, por vezes – para fornecer a informação necessária aos mapas BIGOT. Informações sobre o fundo marinho ondulante da Normandia foram trazidas por escafandristas, que também colheram amostras de areia em praias patrulhadas por sentinelas alemãs. Os operários franceses recrutados à força pelos nazis mediam a pé as distâncias entre obstáculos e vigiavam os movimentos das tropas alemãs.

Um pintor contratado para remodelar o quartel-general alemão em Caen roubou uma planta das fortificações da Muralha do Atlântico. Os operadores de telégrafo transmitiam durante períodos curtos de tempo para evitar as equipas alemãs de rádio-detecção. Outras mensagens chegavam a Inglaterra em cápsulas, transportadas por pombos-correio que a Royal Air Force (RAF) fornecera aos agentes da Resistência Francesa, lançando-os de pára-quedas em gaiolas sobre a Normandia ocupada. Conhecedores deste estratagema, os alemães recorreram a atiradores e a falcões para abatê-los. Mas milhares de mensagens chegaram ao destino.

De início, os mapas BIGOT foram alimentados com informação colhida em velhos postais ilustrados com paisagens da costa da Normandia e mapas da era napoleónica. Depois surgiram as entregas especiais da Resistência Francesa. Em meados de Maio de 1944, os cartógrafos BIGOT pediram fotografias aéreas da costa tiradas a baixa altitude. Treinados para voar a três mil metros, os pilotos chamavam "jogo de dados" a estes voos rasantes porque sentiam que estavam a jogar aos dados com a morte dentro dos seus aviões desarmados e sem blindagem.

No dia 6 de Maio, o tenente Albert Lanker, do 31.º Esquadrão de Reconhecimento Fotográfico, fez o primeiro "jogo de dados". Voando dez metros acima da água para evitar os radares alemães, picou abruptamente sobre uma grande duna na costa e, a 580 km/h, fotografou soldados alemães a trabalhar nas linhas de defesa. Os intérpretes fotográficos examinaram as fotografias e descobriram que, debaixo da duna, estava escondida uma peça de artilharia, que foi acrescentada aos mapas.

Enquanto disparava fotografias a 580km/h, o tenente Allen Keith chocou contra uma gaivota. A ave esmagou-se e atravessou o pára-brisas, mas foi travada pelo vidro *(continua na pg. 28)*

Derrubar a Muralha do Atlântico

Transferidos ao largo para uma lancha que os transportou até à praia, os soldados de infantaria desembarcaram na praia de "Omaha", avançando pela água (em cima). Na praia de "Utah" (à esquerda), tropas, tanques e camiões alcançaram a praia. Na praia "Sword", as tropas britânicas (em baixo) avançaram, arrastando para fora do mar os soldados feridos. Todos penetravam na Muralha do Atlântico idealizada por Hitler, uma série de defesas costeiras que se estendiam da Noruega aos Pirenéus.

Apelidando a muralha de "reino da fantasia" de Hitler, o marechal-de-campo alemão Rommel preferiu fortificar a orla costeira. Minas e outros obstáculos foram instalados de forma a incapacitar as lanchas de desembarque. Os homens que conseguissem alcançar as praias teriam de percorrer centenas de metros pela praia aberta, atravessada com arame farpado e minas para depois avançarem contra as casamatas onde as metralhadoras alemãs estavam posicionadas para varrer a praia. Grande parte das tropas invasoras sobreviveu à praia. No fim do dia, os invasores controlavam cerca de 75km da costa da Normandia. A Muralha do Atlântico fora derrubada.

NATIONAL ARCHIVES (NO TOPO E À ESQUERDA); IMPERIAL WAR MUSEUM

Proporcionando cobertura aérea, um avião P-38 (em baixo) apresenta as divisas que todos os aviões aliados usaram no Dia D para se distinguirem dos inimigos. Atravessando a rebentação varrida pelas balas, as tropas e os navios aliados superaram um longo percurso que incluía minas navais, barreiras enormes denominadas portões belgas e carris de ferro soldados que se chamavam ouriços-cacheiros. Presas a postes, as minas terrestres também afundaram muitos navios. No entanto, falhavam por vezes no mar, já que tinham sido concebidas para terreno seco.

Mina naval ancorada

Ouriço-cacheiro

Portão belga

Metralhadoras, morteiros e armas antitanque
Trincheiras
Artilharia pesada camuflada
SAÍDA DA PRAIA
Encostas
Campos de minas
Fossos antitanque
Arame farpado
Muralhas
Calhaus
MARÉ ALTA
800 metros
Praia
Ouriços-cacheiros
Postes e declives
Portões Belgas
MARÉ BAIXA

ARTE DE KENNETH EWARD (EM CIMA) E JOSHUA KORENBLAT (EM BAIXO); EM BAIXO, OS NAVIOS E A COSTA NÃO ESTÃO REPRESENTADOS À ESCALA

As defesas alemãs soltaram um arsenal completo sobre as tropas aliadas que se aproximavam de terra.

COSTA
5 km
10
15

Os Contratorpedeiros aproximaram-se a poucos quilómetros de terra e deram cobertura às tropas que desembarcavam.

Os Tanques Anfíbios eram desembarcados a cinco quilómetros de terra. Alguns foram imediatamente ao fundo.

Os Contratorpedeiros foram posicionados inicialmente entre 5,5 e 7km de terra. Tinham canhões de 12 centímetros, com um alcance máximo de 16,5km.

Os Couraçados posicionaram-se a distâncias entre 5,5 e 11km. Alguns tinham canhões com um alcance de 20km.

Os Veículos de Desembarque foram lançados fora do alcance do fogo alemão na praia de "Omaha".

Durante o Dia D, a Marinha de guerra aliada e a artilharia costeira alemã mantiveram um duelo intenso. A invasão foi precedida por um bombardeamento aliado de 30 minutos. Os canhões alemães fizeram mira às praias e aos navios de desembarque. Ao largo da praia de "Omaha", os contratorpedeiros avançaram, actuando como artilharia flutuante. Respondendo aos apelos de apoio da artilharia, destruíram os canhões alemães e permitiram que as tropas conquistassem posições em terrenos mais elevados.

27

à prova de bala recém-instalado numa consola em frente do piloto. Borrifado com sangue e penas, Keith deixou de ver durante alguns segundos, mas conseguiu limpar os óculos e nunca perdeu o controlo. Fotografias obtidas durante outra missão de "jogo de dados", pilotada pelo tenente Garland A. York, indicaram a presença de postes de madeira enterrados na areia, com a ponta virada para o mar, cobertos com minas. Outras fotografias captadas durante a maré vazia mostraram que o fundo lodoso das praias estava cravejado de "ouriços-cacheiros" – barras de aço soldadas destinadas a rasgar o casco dos navios de desembarque que se aproximassem da praia durante a maré cheia.

A revelação de algumas das fotografias obtidas pelo reconhecimento aéreo foi tão rápida que os negativos ainda apresentam impressões digitais, mostrando que foram arrancadas das mãos dos reveladores para serem distribuídas. "Fotografias recentemente obtidas por reconhecimento aéreo a baixa altitude mostram que praticamente todos os obstáculos subaquáticos poderão estar armados com minas", esclarece um boletim de 29 de Maio. As fotos dos "jogadores de dados" convenceram os responsáveis do planeamento de que as lanchas de desembarque tinham de avançar durante a maré vazia e descarregar as tropas antes de chocarem contra as barreiras. Por isso, os cartógrafos inventaram maneiras de representar as marés e os desníveis da praia.

A partir das fotografias aéreas da orla costeira da Normandia foram produzidas imagens na perspectiva do espectador que os timoneiros aliados utilizaram durante o Dia D, ao dirigirem as suas lanchas de desembarque para as praias. Os artistas BIGOT transformaram as fotografias em imagens pintadas que indicavam pontos de referência em terra, como campanários de igrejas e casas de praia.

Outro artista BIGOT foi o tenente da Marinha William A. Bostick, que trabalhou em Londres. As suas aguarelas formavam uma faixa estreita na parte inferior do mapa, realçando os relevos e os pontos de referência em terra. No verso dos mapas, encontravam-se informações sobre o Sol, a Lua, as marés e as correntes entre 25 de Maio e 21 de Junho (A data exacta da invasão só foi decidida depois de os mapas estarem acabados).

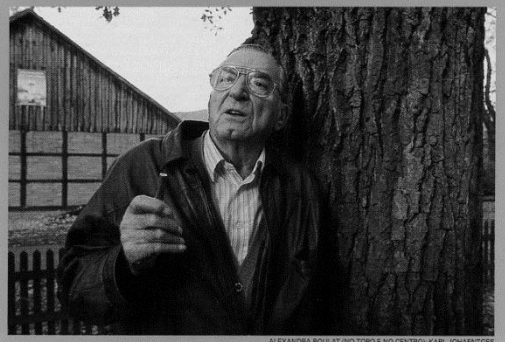
ALEXANDRA BOULAT

Unidos pela memória, Louise Hamel e um grupo de veteranos reúnem-se para uma cerimónia de comemoração do Dia D numa falésia sobranceira à praia de "Omaha". Louise recorda "cada segundo" do dia em que as tropas americanas libertaram a sua terra, Colleville-sur-Mer. Os homens recordam os mortos do Sexto Batalhão Naval das Praias: 40% dos 363 homens do batalhão morreram ou foram feridos durante a invasão. Para recordar os que caíram, estes veteranos regressaram à praia, formaram em frente a um memorial revestido com os nomes dos mortos e dedicaram-lhes uma placa de homenagem.

Bostick orgulha-se sobretudo de uma engenhosa sobreposição de transparências que mostrava os perfis dos navios de desembarque de grande e pequena dimensão. Sobrepondo a transparência ao gráfico do desnível da praia, os navegadores conseguiam perceber o local onde o navio desembarcaria e qual a profundidade da água.

ENQUANTO OS MAPAS evoluíam, um grupo de oficiais dos serviços secretos apressava-se a montar o maior embuste da guerra – uma operação de espionagem que só seria inteiramente esclarecida durante os anos oitenta. No início da guerra, os oficiais britânicos de contra-espionagem davam aos espiões alemães capturados uma escolha simples: ou morriam enforcados ou trabalhavam para os Aliados. Muitos preferiam ficar vivos. Guiados pela contra-espionagem britânica, os "vira-casacas" serviram-se de rádios aparentemente clandestinos para transmitir aos seus chefes alemães um misto de informações reais e forjadas. A operação, matreiramente denominada Comité XX [Comité Vinte, mas também se lê como "double cross" – traição], destinava-se a convencer os alemães de que a invasão desenrolar-se-ia na Noruega sob ocupação nazi ou em Calais, do lado francês do canal da Mancha, em frente a Dover.

Para reforçar este engano, criaram-se duas enormes (mas imaginárias) unidades militares. A primeira, supostamente preparada para invadir a Noruega, fornecia aos alemães que interceptavam as comunicações um intenso volume de transmissões radiofónicas, simulando um exército de 350 mil homens necessitado, entre outras coisas, de "treino de esqui" e "manuais sobre funcionamento de motores a baixa temperatura". O segundo exército fantasma parecia preparado para atacar Calais, sob o comando do tenente-general George S. Patton. Os espiões deram aos alemães a informação de que Patton chegara a Inglaterra para comandar a invasão de Calais. Os voos de reconhecimento da Luftwaffe fotografaram as provas do exército de Patton: filas de tanques e tendas militares, frotas de navios de desembarque e, até, um pontão de abastecimento de petróleo. Era tudo a fingir: as estruturas de madeira, borracha e pasta de papel tinham sido concebidas por falsificadores, entre os quais cenógrafos de cinema.



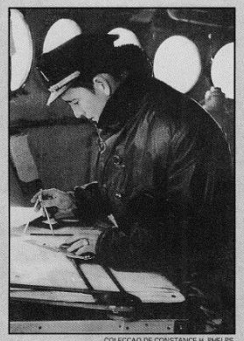
ALEXANDRA BOULAT (NO TOPO E NO CENTRO); KARL JOHAENTGES

História Viva

A costa da Normandia atrai visitantes como estes belgas que, envergando uniformes (à esquerda), tentam reconstituir o passado que não viveram. Os antigos especialistas em transmissões da Marinha, Farrell Thompson (à esquerda, de casaco verde) e Roger Chagnon, que se encontraram pela primeira vez desde 1944, recordam o trabalho nesta casamata: manter o contacto pela rádio com os navios que apoiavam a invasão. As paredes ainda têm gravados os nomes dos 19 operadores de rádio que aqui prestaram serviço.

Em Longues-sur-Mer, o Dia D começou quando três canhões alemães de 150mm dispararam sobre a frota aliada. Os vasos de guerra devolveram a salva, silenciaram dois canhões e o terceiro incendiou-se mais tarde. Hoje restaurada, a bateria (à direita) é uma lembrança do fogo com que se defrontaram os Aliados. Mais perto, na praia de "Omaha", os invasores enfrentaram militares alemães como Hein Severloh (à esquerda), que disparava sobre tudo o que se movesse". Tem na mão uma munição, dada por um soldado americano e retirada da metralhadora de Severloh depois da sua captura.

Uma operacional do comité XX deu mais um contributo, informando os alemães que namorava um oficial do estado-maior do inexistente Décimo Quarto Exército dos EUA, que deslocara o quartel-general para Dover, do outro lado de Calais, para preparar a invasão. O engano foi tão perfeito que, num mapa da National Geographic de 1944 dedicado às insígnias das forças armadas dos EUA, surgiam divisas do Décimo Quarto Exército, lado a lado com divisas autênticas.



COLECÇAO DE CONSTANCE H. PHELPS

Os relatórios que informavam os nazis sobre uma invasão na Normandia deviam ser apenas manobras de diversão – dizia aos alemães o espião em que mais confiavam. Uma mensagem recebida no dia 9 de Junho – e lida por Hitler – avisava que o Dia D era uma armadilha para afastar as reservas alemãs, de forma a que os Aliados pudessem lançar um ataque decisivo "provavelmente na zona de Pas de Calais". Este estratagema manteve forças alemãs em Calais durante várias semanas após o Dia D, aguardando a "verdadeira" invasão.

Enquanto os alemães reforçavam os efectivos em redor de Calais, o marechal Rommel instalava na Normandia os obstáculos subaquáticos que os "jogadores de dados" haviam avistado. Pedira em vão mais cimento e minas para a Normandia: recusado o pedido, contentou-se com barreiras de madeira e aço. "A única hipótese que temos é nas praias", afirmou. Se os invasores desembarcassem na Normandia, poderia detê-los. Contava que o desembarque ocorresse na maré cheia e que os navios esbarrassem nas suas barreiras.

No fim de Maio, os homens de Rommel estavam nas casamatas construídas sobre as falésias das praias da Normandia e interrogavam-se se os invasores desembarcariam ali ou a centenas de quilómetros de distância. Na "Widerstandsnest" (fortificação) 62, alcandorada sobre aquilo que viria a ser a praia de "Omaha", os soldados alemães ouviam música numa grafonola de manivela e liam cartas à luz das candeias.

A essa hora, as tropas invasoras concentravam-se nos campos camuflados de acesso restrito na costa inglesa. O rei e a rainha de Inglaterra fizeram uma visita surpresa e visitaram os homens do Sexto Batalhão Naval das Praias, a unidade de Joe Vaghi.

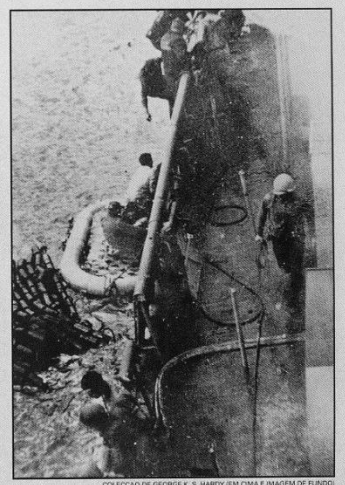
Um membro do séquito da rainha deu uma bandeira dos EUA ao marinheiro Clyde Whirty, de 17 anos, que a atou à escavadora que iria conduzir para abrir caminho na posição avançada "Easy Red". Quando um camarada reparou que a bandeira atrairia o fogo alemão, Whirty encolheu os ombros e disse: "Se me matarem, não matam outro."

No dia 1 de Junho, mensageiros armados entraram a bordo dos navios aliados nos portos de largada. Cada comandante recebeu um sobrescrito lacrado. Dentro deste, a mensagem da Operação Neptuno revelava a data do Dia D: 5 de Junho, com alteração possível para 6 ou 7.

O bombardeamento continuou e mais homens morreram a lutar nas águas geladas.

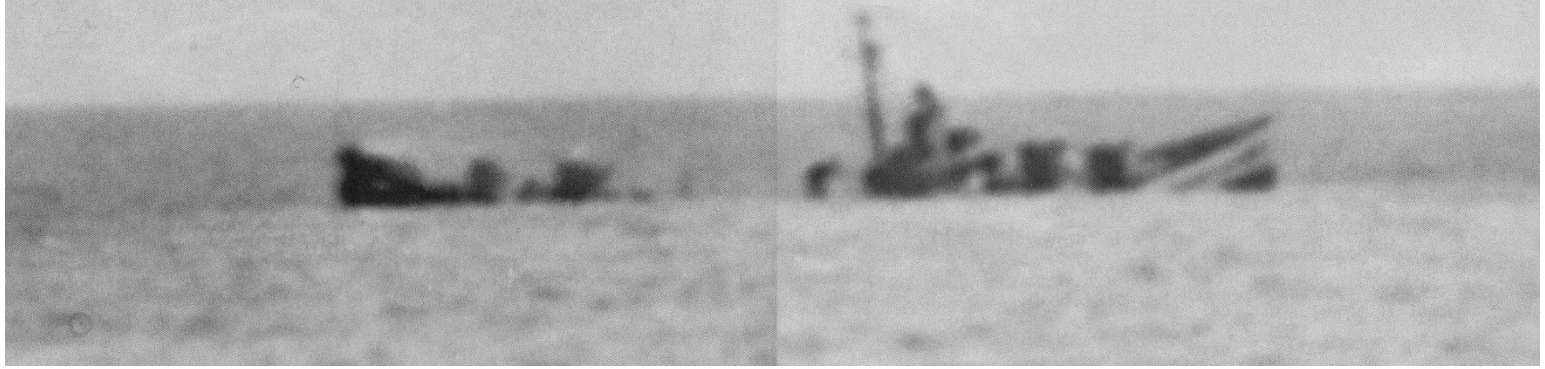
A mensagem terminava assim: "Destrua isto assim que tiver lido e compreendido."

No dia 5 de Junho, o tempo mostrou-se tempestuoso. No dia seguinte, o mar estava agitado, mas a tempestade passara. Pouco depois da alvorada do dia 6 de Junho, uma frota de navios aliados emergiu e preparou-se para bombardear as fortificações alemãs identificadas ao pormenor no mapa BIGOT. Por detrás da praia de "Utah", as baterias de



COLECÇAO DE GEORGE K. S. HARDY (EM CIMA E IMAGEM DE FUNDO)

Depois de passarem duas horas dentro de água a 12 graus, os sobreviventes do *USS Corry* trepam a bordo do *USS Fitch*, ao largo da praia de "Utah". O comandante do *Corry*, capitão-de-fragata George Dewey Hoffman (página anterior), foi o último a abandonar o navio, que se afundou (em baixo) depois de uma mina lhe rebentar a quilha. O fogo alemão disparado de terra matou mais dez homens nas águas. Dos 284 homens a bordo, 260 sobreviveram.



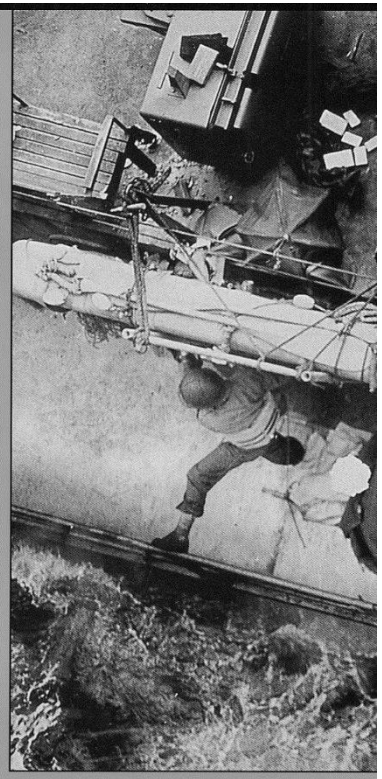
Salvar os Vivos

Com a sua fotografia e poster preferidos na mão, Evelyn Kowalchuk, veterana do corpo de enfermagem do exército, recorda o dia 7 de Junho, altura em que aterrou na praia de "Omaha" como enfermeira de voo. Enquanto os aviões metralhavam o local, levantou voo com 24 feridos enviados para hospitais em Inglaterra. "Tudo se passou em poucos minutos e de forma muito ordenada", recorda. A triagem dos feridos foi feita por um médico, que não escolheu aqueles cuja morte se previa.

Delba Nivens, timoneiro que dirigia uma lancha de desembarque cravejada de balas (página seguinte, em baixo), conseguiu levar os seus homens até terra. Os tripulantes apagaram o fogo e a lancha regressou ao ***Samuel Chase*** para transportar mais tropas.

A embarcação do capitão-de-fragata Hendley foi desfeita por uma mina, mas Hendley logrou conduzir os mortos e feridos até um transporte (à direita) antes de o seu navio destroçado adernar e afundar-se.

Entre os feridos que aguardavam evacuação na praia de "Omaha", o marinheiro John Gallagher, (em baixo, com o rosto coberto de ligaduras), foi dado como morto. Hoje, ainda está vivo e carrega no corpo tantos estilhaços que costuma dizer: "Tento afastar-me dos ímans."



34

O. LOUIS MAZZATENTA (NO TOPO, À ESQUERDA); NATIONAL ARCHIVES

terra alemãs abriram fogo primeiro, algumas das quais fazendo mira nos contratorpedeiros *Fitch* e *Corry*, da Marinha dos EUA. Os navios estavam a virar a estibordo para se posicionarem paralelamente à praia. Depois, lançariam âncora para se tornarem plataformas estáveis de artilharia. Às 6h10 da manhã, exactamente à hora prevista, os aviões aliados começaram a produzir cortinas de fumo para esconder os contratorpedeiros.

Por volta das 7h30, o Sexto Batalhão Naval das Praias começou a chegar à praia de "Omaha". A escavadora de Clyde Whirty, de bandeira americana desfraldada, rolou para fora da lancha de desembarque e rebentou numa mina. Clyde agarrou na bandeira e dirigiu-se para outra escavadora, cujo condutor

fora morto com um tiro na cabeça. Clyde retirou o corpo e avançou praia acima. Uma salva de artilharia destruiu-lhe a escavadora. Sem largar a bandeira, Clyde correu até uma escavadora abandonada, entrou e arrancou. Ao fim do dia, Clyde guiava a quarta escavadora e não parara de abrir caminho para a infantaria.

Quando a lancha de desembarque *88* alcançou a praia, Joe Vaghi foi o segundo homem a descer a rampa. O primeiro fora um membro da Guarda Costeira, vestido de calções de banho e capacete. Saltou para o mar e começou a estender um cabo ao qual os soldados teriam de agarrar-se à medida que avançassem pela água. Uma descarga da artilharia alemã atingiu-o e, segundo uma testemunha, "pulverizou-o". Os homens do Sexto Batalhão Naval das Praias começaram a descer pelas rampas dos dois lados da proa. Outra salva alemã rebentou na rampa de estibordo, matando mais dois homens da Guarda Costeira.

O SOLDADO ALEMÃO Hein Severloh, acocorado atrás de uma metralhadora na "Widerstandsnest" 62, vigiava as filas de homens nas rampas de uma lancha de desembarque. "As minhas ordens consistiam em atingi-los enquanto vinham em fila, um após outro, antes que começassem a espalhar-se", recorda. Severloh calcula que disparou 12 mil tiros com a metralhadora e 400 com a carabina. Mas os soldados continuavam a desembarcar. No final do dia, Severloh rendeu-se, na esperança de que os aliados não soubessem que uma das metralhadoras mais mortíferas da praia de "Omaha"era dele. Ao fim da tarde, a "Widerstandsnest" 62 encontrava-se vazia: os homens estavam mortos, feridos, capturados ou em fuga.

Também morreram homens no mar. Quando a lancha de desembarque *85* alcançou o sector "Easy Red" e embateu numa mina, as metralhadoras e a artilharia alemãs fizeram mira. "As salvas destruíram os compartimentos das tropas. Rebentaram no meio de uma massa humana que tentava descer pela rampa", informou mais tarde o comandante. Em chamas e crivada de balas, retirou da praia, levando consigo os mortos e os feridos. A tripulação transferiu os sobreviventes em condições para outra lancha de desembarque que se dirigia para a praia de "Omaha".

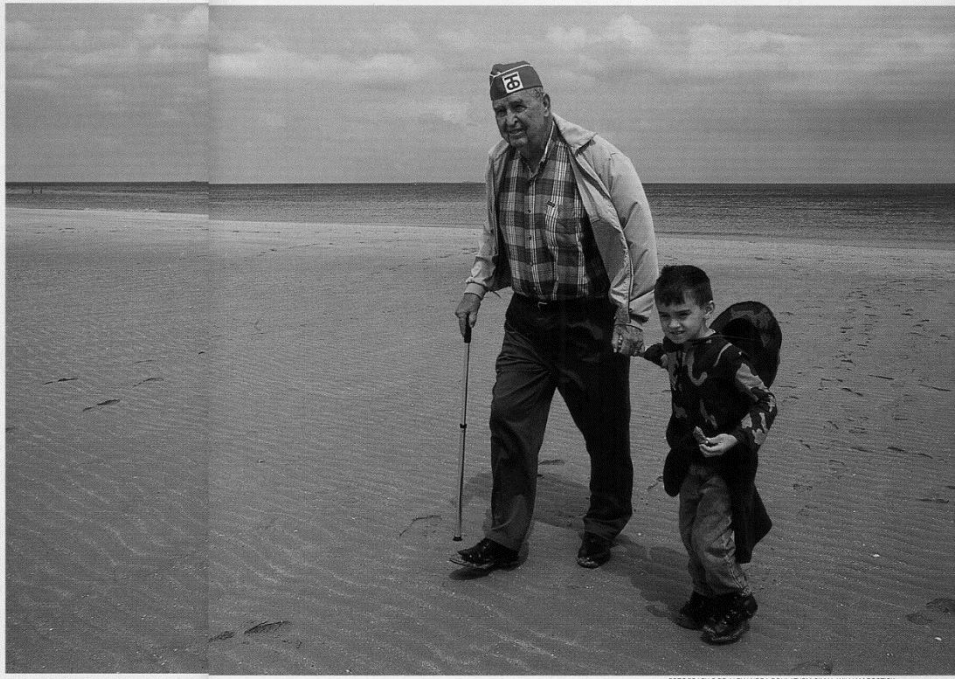
No dia seguinte, 7 de Junho, ao caminhar pela praia que imaginara durante vários meses, um dos artistas BIGOT, o tenente William Bostick, viu os soldados a escavar sepulturas provisórias para os cadáveres encontrados na areia. Desenhou então mais um esboço, a tinta permanente, que representava o elevado preço pago pela liberdade. Intitulou-o "Enterrando os Mortos na Praia de "Omaha"." □

NO NOSSO WEBSITE

Contribua para o livro de memórias, ouça os sobreviventes e descubra mais informações em **nationalgeographic.pt/revista/0602/feature5/default.asp.**

Praia de "Utah", Dia D, 1944: Bill Kelley foi um dos 20 mil homens que invadiram a praia e ajudaram a libertar a Europa. Praia de "Utah", Dia D, 2001: Bill Kelley passeia com o neto, Jake, que ouve o avô falar da guerra que o levou a França. "E consegui voltar a casa são e salvo", rejubila Kelley.

William Bostick, cujos mapas ilustrados ajudaram a conduzir as lanchas de desembarque dos EUA até às praias, desembarcou na praia de "Omaha" a 7 de Junho. "Contei cerca de mil mortos entre soldados e marinheiros", lembra. Chegado ao local, registou num esboço o momento (à esquerda), prestando homenagem aos heróis caídos.

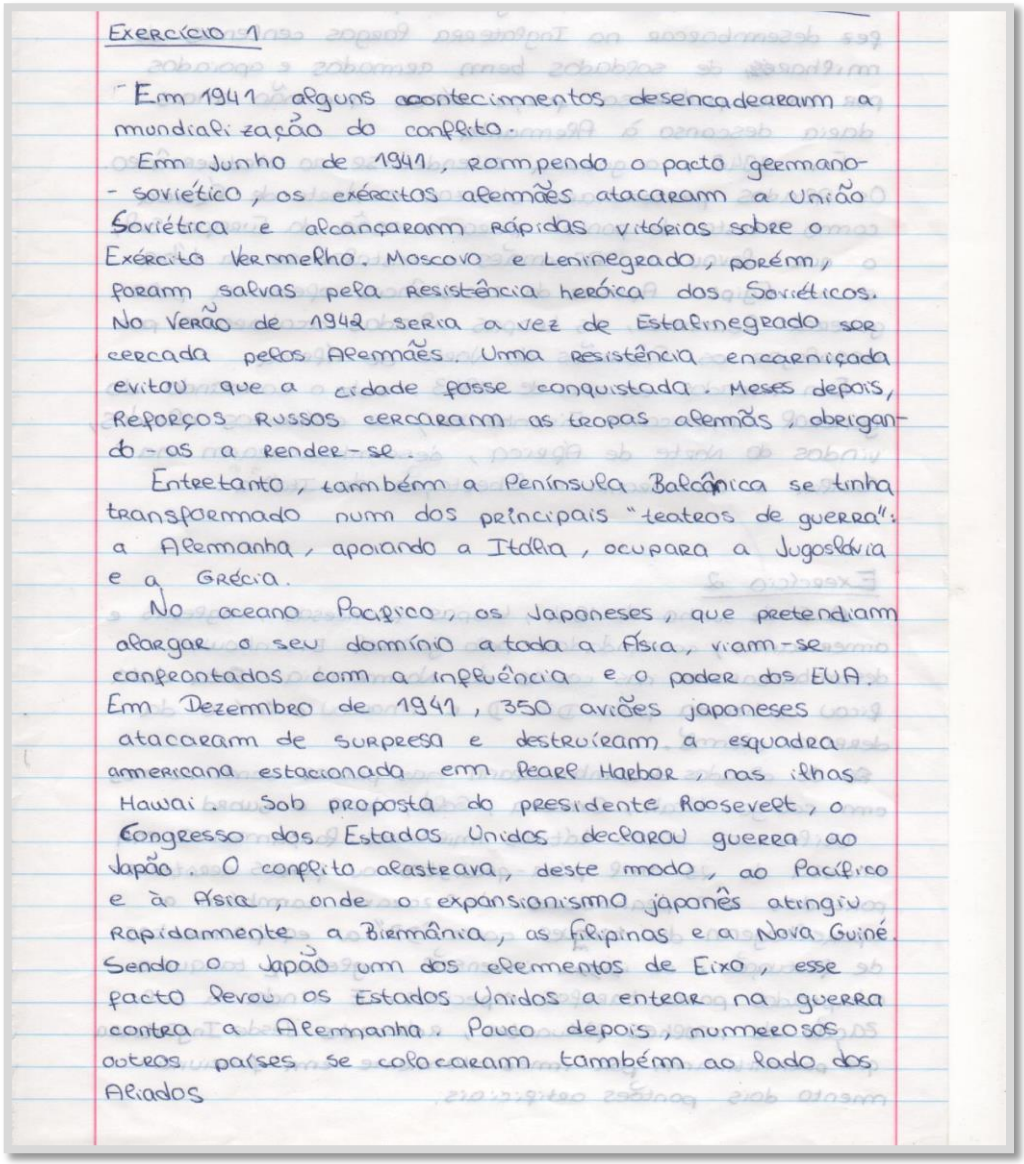


FOTOGRAFIAS DE ALEXANDRA BOULAT (EM CIMA); WILLIAM BOSTICK

Anexo 11 – Descritores de correção dos exercícios aplicados ao 9ºL

Escola Secundário Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves **Ano Letivo 2012/2013** **Descritores para a Correção do Exercício – 9º D** **Tema: A Segunda Guerra Mundial e o Desenrolar do Conflito**	
. Na resposta, deverá ser integrada a opinião pessoal do aluno com a opinião da revista revelando sentido crítico. O aluno deve relacionar o ataque da força do Eixo (Japoneses) com a intervenção da força Aliada, na mundialização do conflito. Deverá referir aspetos relevantes no sucesso do ataque japonês e também fazer referência ao processo de retaliação dos Norte-Americanos. Poderá colocar citações do texto. Valorização à composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.	80 pontos 20 pontos

Anexo 12 – Resposta elaborada por um aluno do 9ºL



Exercício 1

Em 1941 alguns acontecimentos desencadearam a mundialização do conflito.

Em Junho de 1941, rompendo o pacto germano-soviético, os exércitos alemães atacaram a União Soviética e alcançaram rápidas vitórias sobre o Exército Vermelho. Moscovo e Leninegrado, porém, foram salvas pela resistência heróica dos Soviéticos. No Verão de 1942 seria a vez de Estalinegrado ser cercada pelos Alemães. Uma resistência encarniçada evitou que a cidade fosse conquistada. Meses depois, Reforços Russos cercaram as tropas alemãs, obrigando-as a render-se.

Entretanto, também a Península Balcânica se tinha transformado num dos principais "teatros de guerra": a Alemanha, apoiando a Itália, ocupara a Jugoslávia e a Grécia.

No oceano Pacífico, os Japoneses, que pretendiam alargar o seu domínio a toda a Ásia, viram-se confrontados com a influência e o poder dos EUA. Em Dezembro de 1941, 350 aviões japoneses atacaram de surpresa e destruíram a esquadra americana estacionada em Pearl Harbor, nas ilhas Hawai. Sob proposta do presidente Roosevelt, o Congresso dos Estados Unidos declarou guerra ao Japão. O conflito alastrava, deste modo, ao Pacífico e à Ásia, onde o expansionismo japonês atingiu rapidamente a Birmânia, as Filipinas e a Nova Guiné. Sendo o Japão um dos elementos de Eixo, esse facto levou os Estados Unidos a entrar na guerra contra a Alemanha. Pouco depois, numerosos outros países se colocaram também ao lado dos Aliados

A chegada dos Estados Unidos ao teatro de guerra na Europa marcou uma viragem absolutamente decisiva. Na verdade, a grande potência americana fez desembarcar na Inglaterra largas centenas de milhares de soldados bem armados e apoiados por uma poderosa força aérea que não mais daria descanso à Alemanha.

Em 1942, a guerra estendeu-se ao Mediterrâneo. Os Aliados pretendiam utilizar o Norte de África como "testa de ponte" para invasão da Europa Sul, o que levou os Alemães a instalar-se na Líbia e no Egipto. Apesar da resistência oferecida pelo general Rommel, as tropas aliadas acabaram por desalojar os Alemães do Norte de África.

Em meados do ano de 1943, sob o comando do general americano Eisenhower, os exércitos aliados, vindos do Norte de África, desembarcaram na Sicília e iniciaram a libertação de Itália.

Exercício 2

A 6 de Junho de 1944, tropas francesas, inglesas e americanas, comandadas pelo general Eisenhower desembarcaram nas costas da Normandia. Esta data ficou conhecida pelo Dia D e marcou o início da derrota alemã.

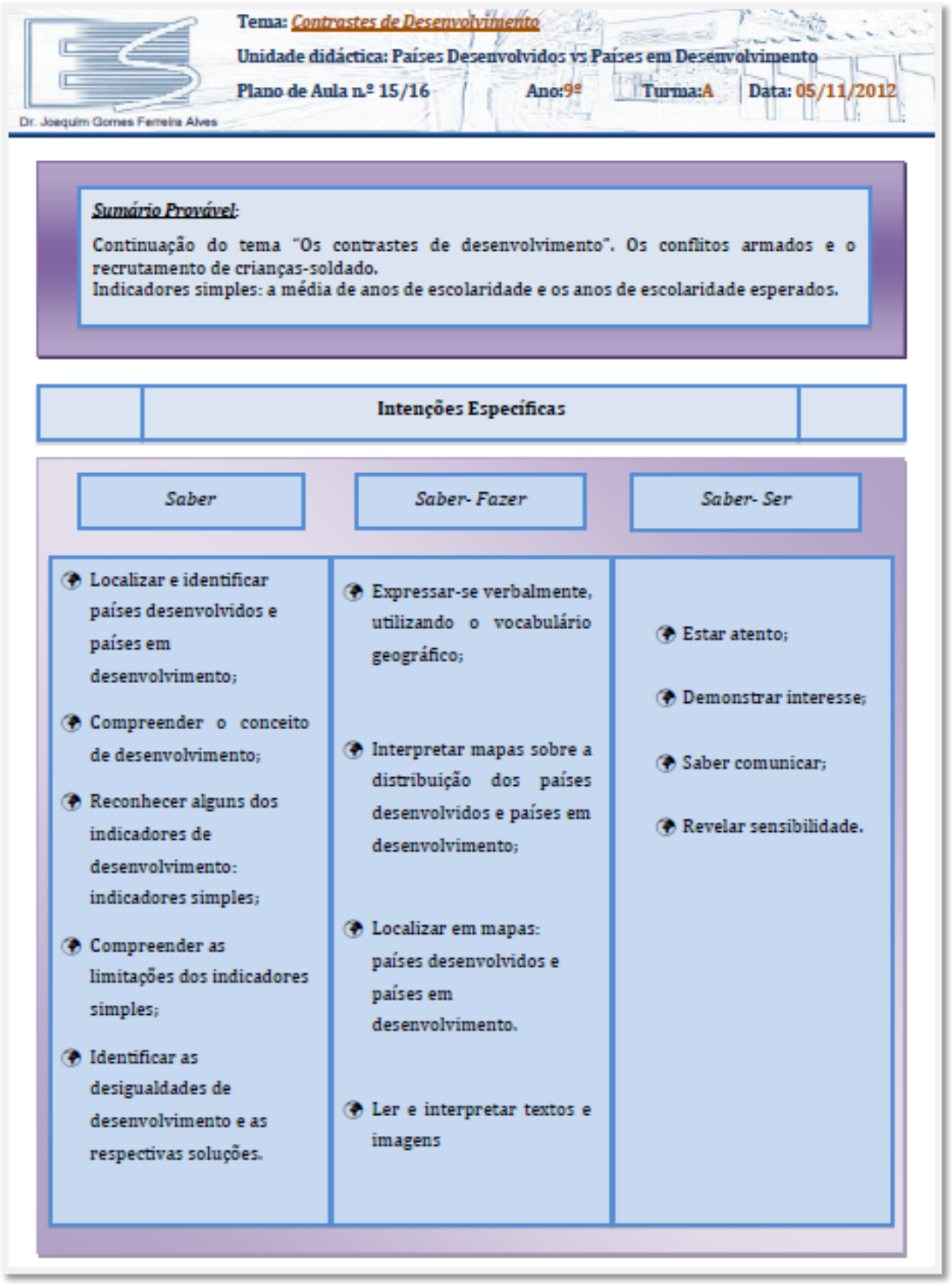
Os aliados desembarcaram nas praias com nomes em código: Utah, Omaha, Gold, Juno e Sword.

Utilizaram novas táticas militares: lançamento em massa de 23 mil pára-quedistas ou forças aeroterrestres transportadas em planadores. Utilizaram também a camuflagem dos tanques com "DD" ou equipamentos de flutuação, de invenção inglesa e tanques adaptados para tarefas especiais. E ainda a utilização de molhes flutuantes, rebocados desde Inglaterra que permitiram pôr imediatamente em funcionamento dois portos artificiais.

Anexo 13 – Grelha de Avaliação

Aluno	Classificação
Aluno A	**Bom**
Aluno B	**Bom**
Aluno C	**Satisfaz**
Aluno D	**Satisfaz**
Aluno E	**Satisfaz**
Aluno F	**Bom**
Aluno G	**Satisfaz**
Aluno H	**Muito Bom**
Aluno I	**Bom**
Aluno J	**Satisfaz**
Aluno k	**Satisfaz**
Aluno L	**Satisfaz**
Aluno M	**Satisfaz**
Aluno N	**Bom**
Aluno O	**Satisfaz**
Aluno P	**Satisfaz**
Aluno Q	**Satisfaz**
Aluno R	**Satisfaz**
Aluno S	**Bom**
Aluno T	**Satisfaz**
Aluno U	**Satisfaz**
Aluno V	**Satisfaz**
Aluno W	**Satisfaz**
Aluno X	**Satisfaz**
Aluno Y	**Satisfaz**

Anexo 14 - Plano de Aula de Geografia aplicado à turma de 9º Z



Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Tema: *Contrastes de Desenvolvimento*

Unidade didáctica: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento

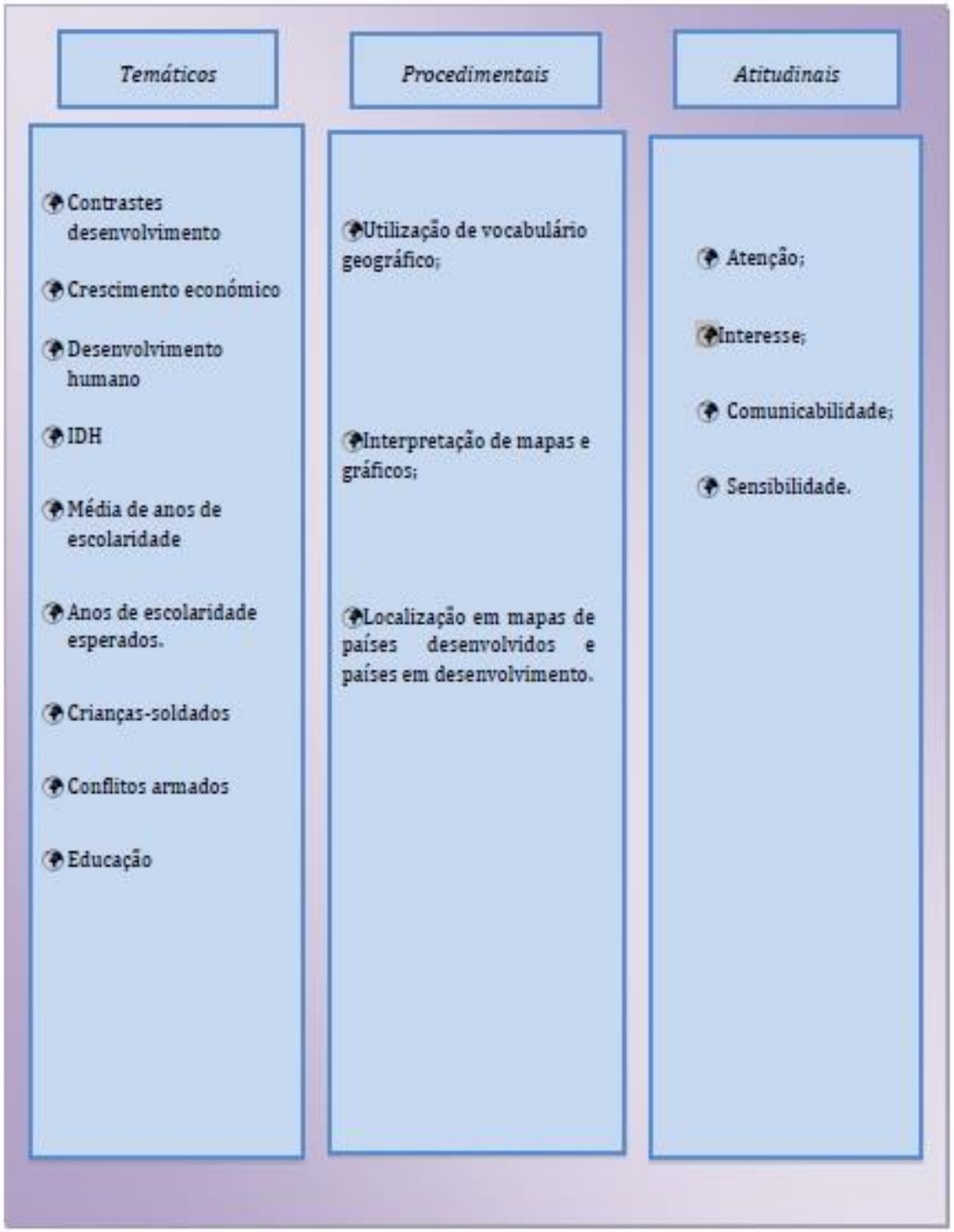
Plano de Aula n.º 15/16 | **Ano:** 9º | **Turma:** A | **Data:** 05/11/2012

***Sumário Provável*:**

Continuação do tema "Os contrastes de desenvolvimento". Os conflitos armados e o recrutamento de crianças-soldado.
Indicadores simples: a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados.

Intenções Específicas

Saber	*Saber- Fazer*	*Saber- Ser*
Localizar e identificar países desenvolvidos e países em desenvolvimento;	Expressar-se verbalmente, utilizando o vocabulário geográfico;	Estar atento;
Compreender o conceito de desenvolvimento;	Interpretar mapas sobre a distribuição dos países desenvolvidos e países em desenvolvimento;	Demonstrar interesse;
Reconhecer alguns dos indicadores de desenvolvimento: indicadores simples;	Localizar em mapas: países desenvolvidos e países em desenvolvimento.	Saber comunicar;
Compreender as limitações dos indicadores simples;	Ler e interpretar textos e imagens	Revelar sensibilidade.
Identificar as desigualdades de desenvolvimento e as respectivas soluções.		


Temáticos
Procedimentais
Atitudinais
Contrastes desenvolvimento
Crescimento económico
Desenvolvimento humano
IDH
Média de anos de escolaridade
Anos de escolaridade esperados.
Crianças-soldados
Conflitos armados
Educação
Utilização de vocabulário geográfico;
Interpretação de mapas e gráficos;
Localização em mapas de países desenvolvidos e países em desenvolvimento.
Atenção;
Interesse;
Comunicabilidade;
Sensibilidade.

Momentos Didácticos	Materiais Didácticos
Continuação da abordagem ao tema "Contrastes de Desenvolvimento" onde os alunos irão começar a aula discutindo, em diálogo horizontal e vertical, o significado da expressão bem como a diferença e caracterização dos dois grupos de países no mundo.	*Frase: "O crescimento económico numa sociedade não implica que aí exista desenvolvimento".*
De seguida os alunos irão consultar o manual e passar para o caderno a definição de crescimento e desenvolvimento, tomando consciência das suas limitações.	*Cartoon sobre o IDH.*
Projecção de um cartoon sobre o IDH, para que a turma compreenda a relação deste indicador como auxiliar à medição do Desenvolvimento.	*Várias tabelas sobre alguns indicadores simples que compõem o IDH.*
Apresentação de várias tabelas onde constam dados do IDH sobre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, para que os alunos estabeleçam a relação com os dois indicadores simples que irão ser abordados no momento seguinte da aula: média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados.	*Trailer e excertos do filme: "Diamante de Sangue", de Edward Zwick.*
Apresentação à turma do trailer "Diamantes de Sangue" para que os alunos compreendam a temática abordada e expliquem o título do filme.	*Fotos e um mapa com países/territórios onde crianças-soldado estiveram implicadas em conflitos armados entre 2001 e 2004.*
Apresentação à turma de um excerto do filme que retrata o recrutamento de crianças-soldado, para desta forma relacionarem com os conteúos abordados anteriormente e relacionarem com os indicadores simples anteriormente referidos: média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados.	*Movie maker com fotos sobre o conflito de Serra Leoa.*
Apresentação uma tabela e de um gráfico onde constam comparações entre despesa pública com a saúde e despesa militar de alguns países, em 2004, de forma a que os alunos relacionem a instabilidade política e os conflitos armados como obstáculo ao desenvolvimento.	*Documento escrito e uma imagem sobre o ensino em África e uma escola na Tanzânia.*
Projecção de imagens e de um gráfico sobre crianças soldados em vários países do mundo, com o objectivo de os alunos tomarem consciência de que os contrastes são evidentes para além do continente africano.	*Ficha de Trabalho*
Projecção de um movie maker sobre o conflito na Serra Leoa, com relação à crianças-soldados para que os alunos reflitam sobre o tema e tomem consciência de que os conflitos armados existentes nos países em desenvolvimento constituem um entrave múltiplo ao desenvolvimento.	
Leitura e interpretação de uma imagem e de um texto sobre a escola na Tanzânia, para que os alunos possam reflectir e debater sobre os fortes contrastes na qualidade e condições de ensino entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento.	

Justificação das Escolhas

Para a abordagem à unidade didática "Países desenvolvidos vs Países em desenvolvimento", foi concebida pelos professores do núcleo de estágio uma situação educativa agregadora, situação essa que gira em torno do filme "Diamante de Sangue". A partir da visualização de excertos deste filme os alunos irão então desenvolver conteúdos relacionados com a temática dos "Países desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento". Esta escolha ficou-se a dever ao facto de este filme lhes permitir ganhar consciência dos contrastes e desigualdades socioeconómicas que existem no nosso planeta.

A 2ª aula desta situação educativa agregadora será iniciada com a projecção de uma frase sobre sobre o crescimento e desenvolvimento de forma a que os alunos reflitam sobre os dois termos e percebam que apesar de parecerem sinónimos, têm significados bastante diferentes, e que o desenvolvimento humano não depende exclusivamente do crescimento económico. Utilizarão o manual para copiarem para o caderno a definição de cada um dos indicadores.

Em seguida foram escolhidas algumas tabelas e um cartoon, que através da projecção, permitirá aos alunos tomarem conhecimento do Índice de Desenvolvimento Humano como indicador composto a utilizar, de forma a evitar que o desenvolvimento seja medido apenas com base no crescimento, bem como conhecerem os indicadores simples que o compõem.

Os alunos tomarão conhecimento das alterações nos indicadores simples que compõem o IDH e passarão para o caderno as definições da média de anos de escolaridade e dos anos de escolaridade esperados.

Fazendo ligação à aula anterior os alunos visionarão o triler do filme "Diamantes de Sangue" bem como alguns excertos, de forma a os alunos interpretem e caracterizem o título e relacionem com o tema principal da aula, as crianças-soldados. A par da exploração do tema irá ser feita a relação destas crianças com dois indicadores simples que compõem o IDH – a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados. A consolidação deste tema será completada com a interpretação e análise de tabelas, dados estatísticos e mapas relacionados com os indicadores acima enunciados, e posteriormente a projecção de um movie maker para que alunos compreendam de que forma os conflitos armados, pelo mundo, se traduzem como um obstáculo ao desenvolvimento.

Foi também escolhido um texto e uma imagem, que através da sua interpretação e análise, contribuirá para que os alunos apreendam e se sensibilizem dos constrastes existentes, sobretudo nas oportunidades concedidas às crianças, na sua primeira infância, nos países em desenvolvimento.

Para consolidar conhecimentos a turma irá realizar uma ficha de trabalho onde constará algumas imagens, gráfico e textos acompanhados de questões de reflexão.

Por último, com a elaboração do sumário no fim da aula, este funcionará como uma síntese da mesma.

Referências Bibliográficas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Orientações Curriculares de Geografia – 3º Ciclo*;
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011;
RIBEIRO, Isabel José; COSTA, Madalena; CARRAPA, Maria Eduarda (2008) – **Faces da Terra 8**. Porto: Areal Editores
RODRIGUES, Arinda; COELHO, João (2010) – **Viagens**. Lisboa: Texto Editores
MATOS, Maria João; CASTELÃO, Raul (2008) – **A Descoberta**. Camarate: Santiliana Constância Editores
DOMINGOS, Cristina; LEMOS, Jorge; CANAVILHAS, Telma (2011) – **Geografia 8º ano**. Lisboa: Plátano Editora
LOBO, José Silva (2008) – **Espaço Geo 8**.Porto:Edições Asa
National Geographic – Edição Portuguesa Março 2002, Fevereiro 2003, Maio 2008
www.nationalgeographic.com
www.un.org
www.wikipedia.pt
http://www.globalwitness.org/conflict-diamonds

Anexo 15 – Plano de Unidade de Geografia

ESCOLA SECUNDÁRIA Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

GOVERNO DE PORTUGAL

ÁREA DISCIPLINAR
Geografia

Planificação do tema: "Contrastes de desenvolvimento"

Unidade didática anterior – Atividades Económicas	→	**Unidade didática – Países desenvolvidos vs países em desenvolvimento**	→	Unidade seguinte – Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento

Recursos: Apresentações multimédia (vídeos, power point, entre outros), mapas, gráficos, revistas, imagens, textos, fichas de trabalho, funcionarão como recursos para a concretização das diferentes situações de aprendizagem.

Limitações: Não encontramos limitações que sejam um entrave ao processo de ensino-aprendizagem.

Situação educativa agregadora

Através da visualização de excertos do filme "Diamante de sangue", de Edward Zwick, vamos dar a conhecer aos alunos os contrastes de desenvolvimento!

CONTEÚDOS			SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Recursos	Avaliação
ATITUDINAIS	PROCEDIMENTAIS	TEMÁTICOS			
❶Atenção ❷Interesse ❸Participação ❹Respeito ❺Comunicabilidade ❻Espírito crítico ❼ Cooperação ❽ Sensibilidade	✎ Expressão verbal da informação geográfica (oral e escrita) Leitura e interpretação. de textos, mapas, gráficos. Recolha e organização de informação. Sistematização da informação recolhida. Tratamento e interpretação de dados. Observação de fotografias, imagens e esboços Comparação de mapas de diferentes escalas	Países desenvolvidos Países em desenvolvimento Crescimento económico RNB (Rendimento Nacional Bruto) PIB (Produto Interno Bruto) Desenvolvimento IDH (Índice de desenvolvimento humano) IDG (Índice de desenvolvimento relativo ao género)	1. Alunos realizam uma ficha de diagnose acerca dos contrastes de desenvolvimento✎ 2. **"Diamante de sangue" – O filme integrador dos contrastes de desenvolvimento.** Partindo de dois excertos do filme "Diamante de Sangue", os alunos vão aperceber-se dos contrastes de desenvolvimento entre países, com ligação a alguns indicadores simples de desenvolvimento❶❷❸❹❽✎✹ 3. **"Diamante de sangue" - A guerra, um obstáculo ao desenvolvimento** - Visionamento de um excerto do filme "Diamante de Sangue", onde mostra o recrutamento de crianças soldado. Relacionar com base em alguns documentos analisados - Revista National Geographic, os alunos irão elaborar uma crítica à existência de criança-soldado no mundo e ao comprometimento do futuro destes❶❷❸❹❼👁📄✎✹🗁✎ 4. **"Diamante de sangue" - A minha escola e a deles.** Através do diálogo vertical, vai-se construir a definição de IDH e IDG e as	Textos Ficha de trabalho individual Mapas Revistas Vídeos Power Point Figuras Imagens Gráficos	Avaliação diagnóstica (ficha de trabalho) Avaliação formativa (ficha de trabalho) Avaliação do processo atitudinal Avaliação do processo procedimental Avaliação do processo cognitiva
			Visualização de um excerto do filme "Diamante de sangue", para os alunos debaterem e entenderem o processo de Kimberly, relacionando a falta de custo-justo como um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento. Observação e análise de um cartoon relacionando o crescimento económico e desenvolvimento humano ✎📄👁❶❷❸❹❽.		

Anexo 16 - Plano de Aula de Geografia aplicado à turma de 9º Z

Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Tema: *Contrastes de Desenvolvimento*

Unidade didáctica: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento

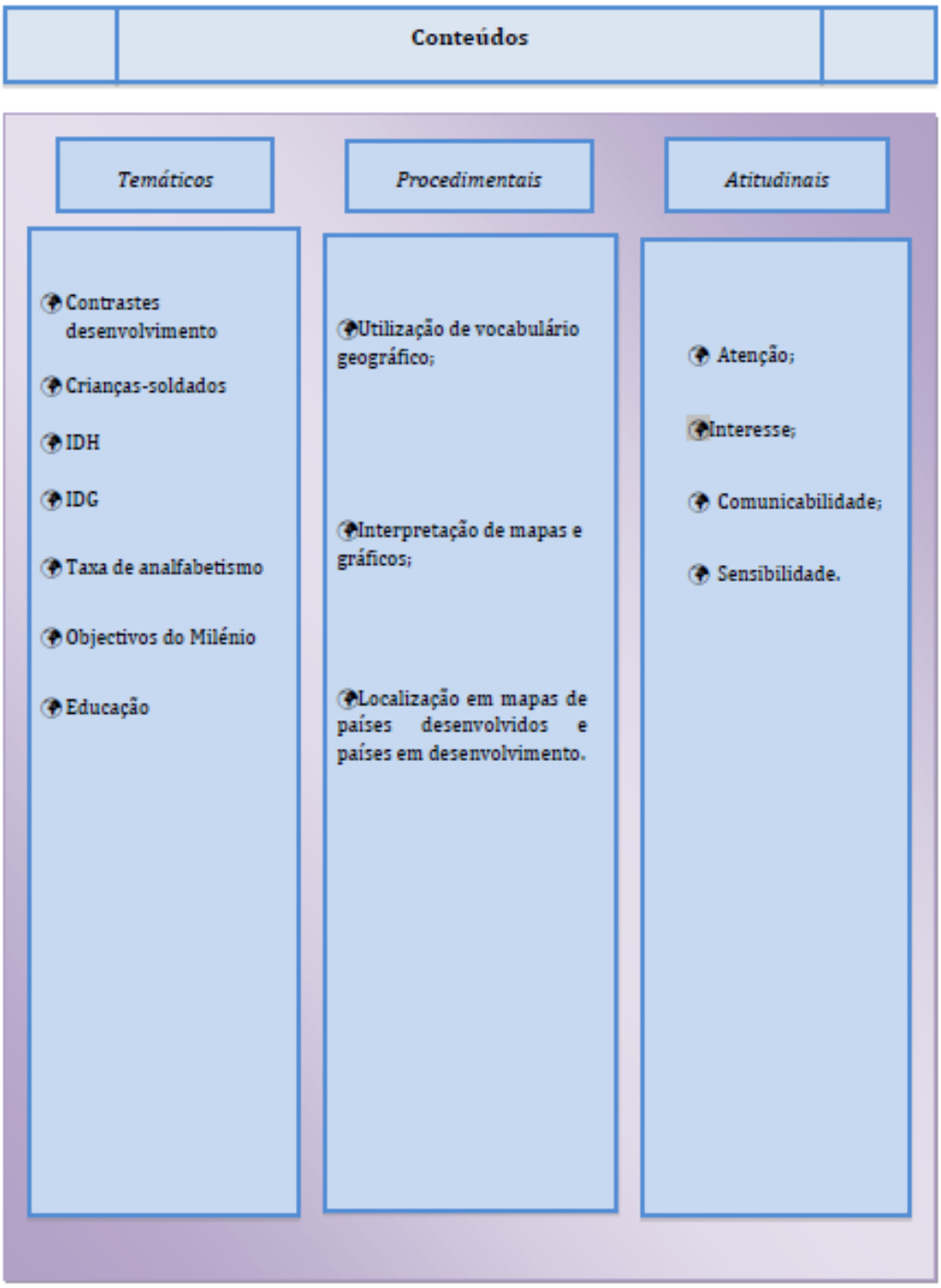
Plano de Aula n.º 17/18 Ano:9º Turma:A Data: 12/11/2012

Sumário Provável:

Continuação do tema "Os contrastes de desenvolvimento". O acesso à educação. O IDG. Dois "Objectivos do Milénio": atingir o ensino básico universal e promover a igualdade do género e a autonomia das mulheres.

Intenções Específicas

Saber	*Saber- Fazer*	*Saber- Ser*
Localizar e identificar países desenvolvidos e países em desenvolvimento; Compreender o conceito de desenvolvimento; Reconhecer alguns dos indicadores de desenvolvimento: indicadores simples e compostos; Compreender as limitações dos indicadores simples; Identificar as desigualdades de desenvolvimento e as respectivas soluções.	Expressar-se verbalmente, utilizando o vocabulário geográfico; Interpretar mapas sobre a distribuição dos países desenvolvidos e países em desenvolvimento; Localizar em mapas: países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Ler e interpretar textos e imagens.	Estar atento; Demonstrar interesse; Saber comunicar; Revelar sensibilidade.


Conteúdos
Temáticos
Procedimentais
Atitudinais
Contrastes desenvolvimento
Crianças-soldados
IDH
IDG
Taxa de analfabetismo
Objectivos do Milénio
Educação
Utilização de vocabulário geográfico;
Interpretação de mapas e gráficos;
Localização em mapas de países desenvolvidos e países em desenvolvimento.
Atenção;
Interesse;
Comunicabilidade;
Sensibilidade.

Momentos Didácticos	Materiais Didácticos
Continuação da abordagem ao tema "Contrastes de Desenvolvimento" onde os alunos irão visionar um moviemaker sobre o conflito civil na Serra Leoa, de forma a reverem e relacionarem com os conteúdos da aula anterior.	*Movie maker com fotos sobre o conflito de Serra Leoa.*
De seguida os alunos irão visionar duas imagens de duas raparigas-soldadode de forma a relacionarem com o facto de estas crianças não poderem usufruir da escolaridade básica obrigatória, sobretudo as raparigas que são mais tardiamente libertadas pelas Milícias guerrilheiras.	*Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem.*
Projecção do Artº 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem(..."em que todas as pessoas têm direito à educação"...), a par com uma tabela e um mapa, para que os alunos relacionem com a evolução do número de analfabetos e da percentagem de mulheres entre os analfabetos, por regiões ou grupos de países.	*Uma tabela e um mapa sobre taxa de analfabetismo e discriminação do acesso à educação das mulheres.*
Apresentação à turma de um excerto do filme "Diamante de Sangue", onde é mostrado um campo de refugiados na Guiné, para que os alunos refiram os obstáculos ao desenvolvimento provocados pelos conflitos armados bem como a limitação do papel activo da mulher na sociedade e a discriminação no acesso à educação.	*Excerto do filme: "Diamante de Sangue", de Edward Zwick.*
Projecção de uma imagem onde constam os 8 Objectivos do Milénio, como objectivos para um mundo melhor, de forma a que os alunos compreendam o enquadramento 2º e 3º Objectivo que irá ser abordado no momento seguinte da aula.	*Projecção do 2º Objectivo do Milénio, a par com uma foto, e uma breve caracterização.*
Abordagem ao 2º Objectivo do Milénio- "alcançar o ensino primário universal"- como uma das prioridades em termos de desenvolvimento básico a serem alcançadas pelos próprios países em desenvolvimento.	*Frase: "A discriminação das raparigas no acesso à educação ainda se faz sentir em muitos países."*
Definição e análise dos indicadores IDH e IDG e a sua relação. Com a projecção dos indicadores e a sua definição os alunos irão copiar para o caderno.	*Gráfico e tabelas sobre a discriminação do sexo feminino no acesso à educação e os países com o IDG mais elevado e mais baixo.*
Leitura e interpretação de um texto e de uma imagem, excertos de uma reportagem da National Geographic, intitulada "O Fardo da Sede", onde será abordado o papel da mulher, nos países em desenvolvimento, e a discriminação desta em prol da satisfação das necessidades básicas da família.	*Projecção do 3º Objectivo do Milénio, a par com uma foto, e uma breve caracterização*
Realização de uma ficha de trabalho para consolidação dos conhecimentos apreendidos ao longo da aula.	*Documento escrito e uma imagem sobre uma reportagem da National Geographic, "O Fardo da Sede".*
A aula termina com a elaboração do sumário da mesma.	*Ficha de Trabalho*

Justificação das Escolhas

Para a abordagem ao tema "Contrastes de Desenvolvimento", foi concebida pelos professores do núcleo de estágio uma situação educativa agregadora, situação essa que gira em torno do filme "Diamante de Sangue". A partir da visualização de excertos deste filme os alunos irão então desenvolver conteúdos relacionados com a temática dos "Países desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento" e "Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento". Esta escolha ficou-se a dever ao facto de este filme lhes permitir ganhar consciência dos contrastes e desigualdades socioeconómicas que existem no nosso planeta.

A 3ª aula desta situação educativa agregadora será iniciada com a projecção de um moviemaker sobre os conflitos na Serra Leoa. Foram escolhidas duas fotografias que serão projectadas, onde se vêm duas raparigas-soldado, armadas. Estes recursos permitirão aos alunos reverem e relacionarem com os conteúdos abordados na aula anterior, deixando em aberto a continuação do tema anterior, as crianças-soldados, e a relação destas com o comprometimento do seu futuro e da sua escolarização, sobretudo as raparigas.

Em seguida, a turma irá visualizar a projecção do Artº 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem(..."em que todas as pessoas têm direito à educação"...), a par com uma tabela e um mapa, em que será solicitado para que os alunos façam a relação do conteúdo do Artigo 26º com a evolução do número de analfabetos e da percentagem de mulheres entre os analfabetos, por regiões ou grupos de países, nos últimos 25 anos (de acordo com as previsões da ONU).

Será apresentado à turma de um excerto do filme "Diamante de Sangue", onde será mostrado um campo de refugiados na Guiné, para que os alunos reflram os obstáculos ao desenvolvimento provocados pelos conflitos armados bem como a limitação do papel activo da mulher na sociedade e a discriminação no acesso à educação, não descurando os aspectos sociais, económicos e sobretudo culturais.

Para que os alunos compreendam as soluções actuais existentes para atenuar os contrastes de desenvolvimento, e a relação destes com os obstáculos anteriormente abordados, será projectada uma imagem onde constam os 8 Objectivos do Milénio, como objectivos para um mundo melhor. Desta forma pretende-se que os alunos compreendam o enquadramento do 2º e 3º Objectivo que irá ser abordado no momento seguinte da aula. Serão convidados a reflectir sobre as previsões feitas pela ONU em torno dos objectivos e o cumprimentos dos mesmos.

A abordagem ao 2º Objectivo do Milénio- "alcançar o ensino primário universal"- como uma das prioridades em termos de desenvolvimento básico a serem alcançadas pelos próprios países em desenvolvimento será desenvolvida a par da caracterização do mesmo e da projecção de uma imagem alusiva. Os alunos deverão consciencializar-se das dificuldades em alcançar a previsão feita pela ONU, que até 2015 todas as crianças no mundo, de ambos os sexos, concluam o ensino primário. Definição e análise dos indicadores IDH e IDG e a sua relação. Com a projecção dos indicadores e a sua definição os alunos irão copiar para o caderno.

Irá ser realizada a leitura e interpretação de um texto e de uma imagem, excertos de uma reportagem da National Geographic, intitulada "O Fardo da Sede", onde será abordado o papel da mulher, nos países em desenvolvimento, e a discriminação desta em prol da satisfação das necessidades básicas da família.

Para consolidar conhecimentos das duas aulas anteriores, a turma irá realizar uma ficha de trabalho onde constarão algumas imagens, gráficos e textos acompanhados de questões de reflexão.

Por último, com a elaboração do sumário no fim da aula, este funcionará como uma síntese da mesma.

Referências Bibliográficas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Orientações Curriculares de Geografia – 3º Ciclo*;
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011;
RIBEIRO, Isabel José; COSTA, Madalena; CARRAPA, Maria Eduarda (2008) – **Faces da Terra 8**. Porto: Areal Editores
RODRIGUES, Arinda; COELHO, João (2010) – **Viagens**. Lisboa: Texto Editores
MATOS, Maria João; CASTELÃO, Raul (2008) – **A Descoberta**. Carnaxide: Santillana Constância Editores
DOMINGOS, Cristina; LEMOS, Jorge; CANAVILHAS, Telma (2011) – **Geografia 8º ano**. Lisboa: Plátano Editora
LOBO, José Silva (2008) – **Espaço Geo 8**.Porto:Edições Asa
National Geographic – Edição Portuguesa Março 2002, Fevereiro 2003, Maio 2008
www.nationalgeographic.com
www.un.org
www.wikipedia.pt

Anexo 17 – Ficha de Trabalho aplicada à turma de 9º Z

ÁREA DISCIPLINAR
Geografia

Ficha de Trabalho – 9º ano
Ano lectivo 2012/2013

Contrastes de Desenvolvimento

Doc. 1
Num refúgio em Freetown, na Serra Leoa, estas crianças dão rosto ao sofrimento. Perderam braços ou as pernas – vítimas da Frente Revolucionária Unida – um exército rebelde que submeteu os civis pelo terror amputando-lhes sistematicamente os membros. O controlo dos campos diamantíferos pelos rebeldes financiou a guerra civil na Serra Leoa, porque os diamantes foram vendidos a um mercado internacional que nada questiona. Graças a fotografias como esta, o negócio tornou-se um escândalo mundial, ameaçando a imagem romântica alimentada pela indústria. "Talvez o que está a acontecer na Serra Leoa seja da nossa conta", anunciou um horrorizado representante da indústria após a visita a um campo para amputados. Neste país, a mineração é brutal, mesmo sem as atrocidades dos rebeldes.

"Diamantes, o verdadeiro história", National Geographic, Março 2002

Países/territórios onde crianças-soldados estiveram implicadas em conflitos armados entre 2001 e 2004

250 Mil crianças soldados

Todos os **menores de 18 anos**, recrutados ou utilizados por uma força ou grupo armado, seja qual for a sua função (**combatentes, ajudantes, cozinheiros, carregadores, mensageiros, espiões** ou utilizados para **fins sexuais**) são considerados **crianças-soldados**. No mundo, há cerca de 250 mil crianças-soldados, principalmente em **África** e na **Ásia**, e, segundo a UNICEF, as **raparigas** são aproximadamente 40%. O rapto é estratégia mais utilizada para garantir o recrutamento, mas também há casos em que crianças de famílias pobres entram para as fileiras de grupos armados em troca de **dinheiro ou comida**.

1 - Comenta a frase: "... a existência de crianças-soldado no mundo".

1

Doc. 2

Serra Leoa

A Serra Leoa localiza-se na costa ocidental de África, no Golfo da Guiné. A sua superfície é de 71 740 km2, sendo o seu território predominantemente plano, com uma rede hidrográfica abundante. A população concentra-se sobretudo no litoral, em especial na capital, Freetown. A densidade populacional é de 66 habitantes por quilómetro quadrado. Apesar da sua riqueza em minerais, como o diamante, e em minérios, nomeadamente o ferro, a platina e o bauxite, a Serra Leoa é um dos países mais pobres do mundo. Este cenário de pobreza deve-se, entre outros factores, à exploração dos recursos por multinacionais estrangeiras que beneficiam dos maiores lucros, assim como às sucessivas guerras civis que o país tem conhecido. A população é essencialmente jovem (cerca de 50% da população total), mantendo-se a taxa de natalidade a níveis elevados. Este país regista, no entanto, uma baixa esperança média de vida e os mais altos valores de mortalidade infantil do mundo.
A baixa qualificação da sua população (com uma taxa de analfabetismo de 70%) e um número quase residual de população com ensino superior (1,5%) são outros factores que revelam as dificuldades de desenvolvimento do país. Porém, dado o clima de paz que se vive desde 2005, há algumas esperanças na melhoria das condições de vida da população da Serra Leoa.

Viagens - Manual Geografia 9º ano, Texto Editores

SERRA LEOA — Indicadores de 2006	
Taxa de natalidade (TN)	42,8‰
Taxa de mortalidade infantil (TMI)	143,6‰
Esperança média de vida (EMV)	42,5 anos
População com mais de 65 anos	3,3%
Filhos por mulher	5,72
População com acesso à água potável	57%
Calorias per capita	2030
PNB per capita (em dólares)	150
Taxa de alfabetização	36,3%
Habitantes por médico	13 706
Jornais diários por 1000 habitantes	9
Telefones móveis por 1000 habitantes	19
Computadores por 1000 habitantes	1,8
População urbana	37%
Índice de Desenvolvimento Humano	0.335

2 - Enuncia três factores que explicam a debilidade económica de grande parte dos países em desenvolvimento.

3 - Refere os contrastes na distribuição da taxa de analfabetismo no mundo (pág. 46 e 47 manual).

4 - Comenta a frase: "A educação pode ser um importante factor para a erradicação da pobreza e da promoção do crescimento económico."

Bom Trabalho!

2

Ficha de Trabalho
Contrastes de Desenvolvimento – parte 2

O acesso à Educação continua a ser negado a milhões de raparigas no Mundo. Embora estejam a diminuir as disparidades entre rapazes e raparigas, no que diz respeito à frequência escolar tais diferenças continuam a ser muito profundas em várias regiões do mundo.
A pobreza é um obstáculo de peso para a melhoria do acesso à educação. Nos países em desenvolvimento, as crianças de 20% das famílias mais pobres têm, em média, três vezes menos hipóteses de frequentar a escola do que as crianças de 20% das famílias mais ricas. O nível de instrução da mãe é um fator que se reflete na escolarização de uma criança. Nos países em desenvolvimento, cerca de 75% das crianças que não estão na escola e são filhas de mães que também não tiveram acesso à educação. A prevalência do HIV/SIDA, de conflitos armados, do trabalho infantil, do tráfico de crianças e das catástrofes naturais têm consequências evidentes no acesso à escola.

Relatório do Progresso para as Crianças, www.unicef.org (adaptado)

A figura 1 refere-se a um dos problemas que afeta o desenvolvimento dos países mais pobres.

Lê o documento 1

5 - Identifica três causas responsáveis pela elevada taxa de analfabetismo nos países em desenvolvimento.

6 – Explica o facto de as mulheres representarem dois terços do analfabetismo a nível mundial.

7- **Comenta a afirmação**: "Promover a educação das raparigas é uma das chaves para o desenvolvimento."

Bom Trabalho!

Anexo 18 – Critérios de Correção aplicados à Ficha de Trabalho

Escola Secundário Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves
Ano Letivo 2012/2013
Grelha de correção da Ficha de Trabalho – 9º A
Tema: Contrastes de Desenvolvimento

Critérios de correção	Cotações
1 – Relacionar o recrutamento de crianças-soldado com os conflitos armados nos vários Países em Desenvolvimento; Referir formas de recrutamento de crianças-soldado; salientar o impacto na infância destas crianças.	12%
2 – Alguns exemplos: Taxa de Mortalidade Infantil Elevada; Taxa de Analfabetismo Elevada; IDH baixo; Esperança de Vida Reduzida; PNB per capita.	12% (3x4%)
3 – A taxa de analfabetismo continua a ser muito alta, principalmente nos Países em Desenvolvimento revelando discriminação dos sexos no acesso à educação (as mulheres são as mais discriminadas).	12%
4 – Referir que uma população alfabetizada está mais bem esclarecida e formada para ingressar no mercado de trabalho (aumento da população ativa; criação de infraestruturas; esclarecimento político e social; interação com ONG´s)	20%
5 – Falta de escolas e professores; trabalho infantil; discriminação das mulheres.	12% (3x4%)
6 – Relacionar com alguns fatores: custos da educação e preferência pelos rapazes (predomínio de sociedades patriarcais); menor valorização social da mulher; casamento precoce; gravidez na adolescência e maior vulnerabilidade da mulher ao HIV/SIDA (índices elevados na África Subsariana).	12% (3x4%)
7 – Salientar o equilíbrio da população alfabetizada (queda da taxa de analfabetismo entre as mulheres); relacionar com a redução da taxa de natalidade e mortalidade infantil; ingressão da mulher no mercado de trabalho adotando profissões e tarefas onde até então eram só realizadas por homens; culturalmente a educação passará também para a próxima geração.	20%

Anexo 19 – Tabelas de Classificação

Aluno	% (100)	Classificação
Aluno A	**0**	**----**
Aluno B	**0**	**----**
Aluno C	**100**	**Muito Bom**
Aluno D	**0**	**----**
Aluno E	**99**	**Muito Bom**
Aluno F	**87**	**Bom**
Aluno G	**90**	**Muito Bom**
Aluno H	**63**	**Satisfaz**
Aluno I	**75**	**Bom**
Aluno J	**100**	**Muito Bom**
Aluno K	**65**	**Satisfaz**
Aluno L	**32**	**Não Satisfaz**
Aluno M	**0**	**----**
Aluno N	**67**	**Satisfaz**
Aluno O	**78**	**Bom**
Aluno P	**65**	**Satisfaz**
Aluno Q	**65**	**Satisfaz**
Aluno R	**75**	**Bom**
Aluno S	**65**	**Satisfaz**
Aluno T	**100**	**Muito Bom**
Aluno U	**82**	**Bom**
Aluno V	**100**	**Muito Bom**
Aluno W	**50**	**Satisfaz**
Aluno X	**0**	**----**
Aluno Y	**0**	**----**
Aluno Z	**99**	**Muito Bom**
Aluno Z1	**80**	**Bom**

Aluno	Resposta 1 (12)	Resposta 2 (12)	Resposta 3 (12)	Resposta 4 (20)	Resposta 5 (12)	Resposta 6 (12)	Resposta 7 (20)	Total % (100)
Aluno A	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno B	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno C	10	12	12	20	12	12	20	100
Aluno D	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno E	10	11	12	20	12	12	20	99
Aluno F	12	9	11	17	10	10	18	87
Aluno G	12	12	10	20	11	10	15	90
Aluno H	8	8	0	14	12	8	13	63
Aluno I	12	8	8	13	12	10	14	77
Aluno J	12	12	12	20	12	12	20	100
Aluno K	12	7	7	13	7	8	13	67
Aluno L	6	5	6	0	10	0	8	35
Aluno M	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno N	12	9	7	13	9	7	10	67
Aluno O	8	10	8	17	12	9	14	78
Aluno P	9	12	10	12	12	10	0	65
Aluno Q	8	12	8	10	9	9	12	68
Aluno R	8	8	8	15	12	8	16	75
Aluno S	7	7	8	13	8	7	13	63
Aluno T	12	12	12	20	12	12	20	100
Aluno U	10	12	10	16	10	9	15	82
Aluno V	12	12	12	20	12	12	20	100
Aluno W	6	6	8	10	6	7	7	50
Aluno X	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno Y	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno Z	12	12	10	18	12	11	20	97
Aluno Z1	9	12	8	17	9	10	15	80

Anexo 20 – Plano de aula aplicado à Turma de 9º Z

Sumário Provável:

O Estado do Planeta.

Os problemas ambientais globais e internacionais – os impactos das atividades humanas sobre o ambiente e o crescimento económico e a degradação ambiental.

Intenções Específicas

Saber	*Saber- Fazer*	*Saber- Ser*
Identificar os grandes problemas ambientais da actualidade.	Utilizar vocabulário geográfico;	Estar atento;
Relacionar a intervenção do Ser Humano com as alterações no Sistema Terra-Ar-Água.	Listar os impactos das actividades humanas sobre o ambiente e as alterações climáticas.	Demonstrar interesse;
Reconhecer a necessidade da consciencialização da globalização dos fenómenos.	Localizar e Interpretar mapas com as zonas mais afectadas pelas alterações climática.	Saber comunicar;
	Ler e interpretar fotografias sobre os principais problemas associados à degradação ambiental.	Revelar sensibilidade.

Sumário Provável:

O Estado do Planeta.

Os problemas ambientais globais e internacionais – os impactos das atividades humanas sobre o ambiente e o crescimento económico e a degradação ambiental.

Intenções Específicas

Saber	*Saber- Fazer*	*Saber- Ser*
Identificar os grandes problemas ambientais da actualidade.	Utilizar vocabulário geográfico;	Estar atento;
Relacionar a intervenção do Ser Humano com as alterações no Sistema Terra-Ar-Água.	Listar os impactos das actividades humanas sobre o ambiente e as alterações climáticas.	Demonstrar interesse;
Reconhecer a necessidade da consciencialização da globalização dos fenómenos.	Localizar e Interpretar mapas com as zonas mais afectadas pelas alterações climática.	Saber comunicar;
	Ler e interpretar fotografias sobre os principais problemas associados à degradação ambiental.	Revelar sensibilidade.

Momentos Didáticos	Materiais Didácticos
Introdução ao tema "Ambiente e Sociedade", com a visão global do "Estado do Planeta". Questionamento da turma, em diálogo vertical e horizontal, para auferir o que entendem por "Ambiente e Sociedade". Visualização de um excerto do vídeo da BBC intitulado "Estado do Planeta – Há uma crise?" Através da visualização de um power point, serão abordados os conteúdos acerca do estado do Planeta. Identificação e caracterização, por partes dos alunos, das alterações do ambiente global e quais os impactos das actividades humanas sobre o ambiente e as alterações climáticas, bem como a relação do crescimento económico e populacional e a degradação ambiental. Realização de um exercício de reflexão, individualmente, por cada aluno. Será distribuída uma folha onde constam vários textos e imagens. Será solicitado aos alunos para que, após a leitura e interpretação dos vários documentos, escrevam a sua reflexão acerca de como será o aspecto do Planeta em 2045. Em seguida, para auferir os conhecimentos gerais dos alunos sobre os recursos energéticos e o aquecimento global, e motivá-los para a continuação do tema "Ambiente e sociedade" a aprofundar nas aulas seguintes será realizado um concurso, por grupos, intitulado QuiZ Geographic. A aula termina com a elaboração do sumário da mesma.	*Apresentação de um vídeo da BBC com David Attenborough, intitulado "O Estado do Planeta – há uma crise?"* *Apresentação de um power point com conteúdos e imagens alusivas ao tema;* *Vídeo da National Geographic "Radiografia do Planeta".* *Exercício de reflexão* *Quiz Geographic*

Justificação das Escolhas

De forma a iniciar o tema "Ambiente e Sociedade", os alunos serão questionados sobre o que entendem por estes dois conceitos e qual a relação entre eles. De seguida, e porque é importante que percebam que a Terra é um sistema "vivo" que abriga milhões de organismos que mantém relações de interdependência entre si, contribuindo para o equilíbrio ambiental, os alunos irão visualizar um excerto de um vídeo da BBC que se debruça, precisamente, sobre o estado do Planeta e os desequilíbrios existentes atualmente. Apresenta alguns factos gritantes sobre a ação do ser humano sobre o meio ambiente, causando alterações globais no ecossistema, um ritmo sem precedentes.

Ao longo da aula, e de forma a abordar as alterações do ambiente global, desde os problemas ambientais globais e os impactos das atividades humanas sobre o ambiente e as alterações climáticas, serão projetados vários diapositivos onde constam imagens, esquemas e conteúdos que serão devidamente analisados a par com os alunos, em diálogo horizontal e vertical.

Será projetado um excerto do vídeo da National Geographic "A Radiografia do Planeta". Este vídeo mostra o planeta como nunca antes visto, através de uma viagem pelo globo, utilizando as mais recentes ferramentas da ciência, de forma a detetar os problemas de um planeta que "respira, sara e até contrai um músculo". A análise e interpretação deste excerto será propícia à compreensão, por parte dos alunos, da urgente averiguação, por parte dos cientistas, das alterações do ambiente global alertando de quão grave é a rutura definitiva do equilíbrio bioclimático.

Para consolidarem conhecimentos adquiridos, os alunos serão convidados a elaborarem um exercício escrito, após a leitura de vários documentos. Este consiste na resposta refletida à seguinte pergunta "Qual será o aspeto do planeta em 2045?".

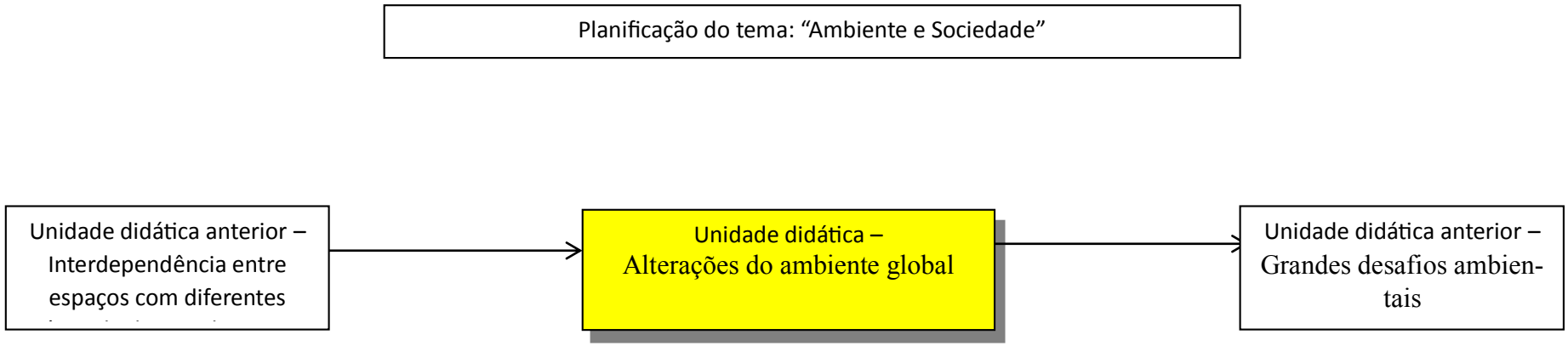
De forma a auferir os conhecimentos gerais dos alunos sobre os recursos energéticos e o aquecimento global, e motivá-los para a continuação do tema "Ambiente e Sociedade", a aprofundar nas aulas seguintes, será realizado um concurso, por grupos, intitulado Quiz Geographic.

Por último, será elaborado o sumário no fim da aula. Este funcionará como uma síntese da mesma.

Referências Bibliográficas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Orientações Curriculares de Geografia – 3º Ciclo*;
RELATÓRIO PLANETA VIVO – 2012, World Wide Fund
RIBEIRO, Isabel José; COSTA, Madalena; CARRAPA, Maria Eduarda (2008) – **Faces da Terra 9**. Porto: Areal Editores
RODRIGUES, Arinda; COELHO, João (2010) – **Viagens**. Lisboa: Texto Editores
DOMINGOS, Cristina; LEMOS, Jorge; CANAVILHAS, Telma (2011) – **Geografia 9º ano**. Lisboa: Plátano Editora
LOBO, José Silva (2008) – **Espaço Geo 9**.Porto:Edições Asa
National Geographic – Edição Portuguesa Outubro 2007, Junho 2010, Janeiro 2011, Março 2011
National Geographic – Edição Portuguesa – Alterações Climáticas – O que deve saber, o que pode fazer
www.nationalgeographic.com
www.nationalgeographichannel.com
www.quercus.pt
www.greenpeace.org

Anexo 21 – Plano de Unidade de Geografia - 9º Ano- "Ambiente e Sociedade"



Recursos: Apresentações multimédia (vídeos, power point, entre outros), mapas, gráficos, revistas, imagens, textos, fichas de trabalho, funcionarão como recursos para a concretização das diferentes situações de aprendizagem.

Limitações: Não encontramos limitações que sejam um entrave ao processo de ensino-aprendizagem.

Situação educativa agregadora

Qual o estado do nosso Planeta?

Para a abordagem da unidade didática do "Ambiente e Sociedade" escolhemos como situação educativa agregadora vários documentários relacionados com a temática.

CONTEÚDOS			SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Recursos	Avaliação
ATITUDINAIS	**PROCEDIMENTAIS**	**TEMÁTICOS**			
❶Atenção ❷Interesse ❸Participação ❹Respeito ❺Comunicabilidade ❻Espírito crítico ❼ Cooperação ❽ Sensibilidade	✎ Expressão verbal da informação geográfica (oral e escrita) 🗎Leitura e interpretação. de textos, mapas, gráficos. 🗁Recolha e organização de informação. 🖬Sistematização da informação recolhida. 👁Observação de fotografias, imagens e esboços ✎Comparação de mapas de diferentes escalas ☸Localização de lugares e fenómenos naturais e humanos.	**Ambiente Sustentável** **Consumo de petróleo** **Biodiversidade** **Invasão Biológica** **Pegada Ecológica** **Aquecimento Global** **Atmosfera** **CFC's** **Ozono** **"Buraco" na camada de Ozono** **Efeito estufa** **Eutrofização** **Chuvas ácidas** **Microclima urbano** **Hidrosfera** **Contaminação das águas** **Subida do nível das águas do mar**	Com base na visualização do documentário "*Radiografia do Planeta*" é iniciado o tema *Ambiente e Sociedade.*❶❷❻✎🗎 1. Análise, à escala continental, dos problemas relacionados com a população, a urbanização, a riqueza, a fome, entre outros, para alcançar uma visão do estado global do planeta.❶❷❸❹❻✎🗎🖬👁☸ 2. Através da realização de um trabalho de grupo, os alunos partem à descoberta da biodiversidade do Planeta, contactando com conceitos como a pegada ecológica e espécies em extinção.❶❷❺❻❼❽✎🗎🗁🖬👁☸ 3. A par com os alunos e através da visualização de um excerto do documentário: "Radiografia do Planeta" será abordada a temática das alterações na Atmosfera. Esta abordagem tem como objetivo alertar para o sistema que nos sustém, que é muito frágil, e que a nossa sobrevivência depende da saúde do Planeta e dos seus vários Sistemas. Os alunos irão analisar diversos estudos de caso e relacioná-los com os conteúdos em questão.❶❷❸❻❼✎🗎🗁🖬👁☸ 4. De acordo com um excerto da situação educativa agregadora, será abordada a hidrosfera, através da realização de vá-	Manual adotado Textos Ficha de trabalho individual Mapas Revistas Vídeos Power Point Figuras Imagens Gráficos	Avaliação formativa (ficha de trabalho) Avaliação do processo atitudinal Avaliação do processo procedimental Avaliação do processo cognitiva Trabalho de grupo

			rias atividades sobre os conteúdos temáticos. ❶ ❸ ❺ ❼ ❽		

Anexo 22 – Quiz aplicado na aula de Geografia

Energia, Energias Renováveis e Aquecimento Global

1. Qual a área do mundo que consome mais energia?

América do Norte
Ásia /Pacífico
Europa e Eurásia
África

A região da Ásia Pacífico é o maior consumidor de energia, consumindo cerca de 39,1% da energia mundial

2. A Islândia obtêm 99% da sua eletricidade a partir de:

- Vulcanismo e hidroelétrica
- Usinas nucleares
- Carvão
- Petróleo

A partir do vulcanismo e da hidroelétrica, a Islândia obtêm 99% da sua energia. Nenhuma das fontes utiliza petróleo ou bioprodutos. Contudo, o aquecimento do subsolo está limitado pela geologia.

3. Que país é o maior produtor de carvão?

Austrália
Burundi
Estados unidos da América
China

A China produziu quase metade do carvão do mundo em 2011, com 3.520 milhões de toneladas. Os EUA foi o segundo, seguido por Índia, Austrália e Rússia.

4. Em 1990 qual foi o tipo de energia mais utilizado no mundo?

Petróleo
Energia nuclear
Carvão
Gás natural

Em 1990, quase 40 por cento do consumo mundial de energia foi o petróleo. Carvão e gás natural foram segundo e terceiro, respetivamente.

5. Que energia é projetada para ser a mais utilizada em 2030?

Energia nuclear
Gás natural
Carvão
Petróleo

O carvão ascenderá ao 1º lugar, com um consumo de 27,7 % do consumo mundial, o petróleo em 2º lugar, com 27,2% e o gás natural com 25,9%.

6. Das próximas descrições, da qual é que o Japão vai transformar em energia renovável?

Do ruído da multidão em jogos de luta de sumo
Das bicicletas estacionárias nas aulas de spinning
Dos passos nas estações de metro de Tóquio
Das sobras de arroz de sushi

No Japão, os passageiros nas estações de metro em Tóquio geram energia cada vez que dão um passo. Ladrilhos especiais captam as vibrações geradas por passos, que são armazenadas como energia. A energia que é capturada durante o dia é suficiente para acender os letreiros eletrónicos das estações.

7. O país gerou a maior percentagem da sua eletricidade a partir de energia nuclear em 2011?

Estados Unidos da América
Eslovénia
Finlândia
França

Em 2011, a França gerou 77,7 % da sua eletricidade a partir de energia nuclear, dando-lhe o primeiro lugar. Completando os cinco primeiros foram a Eslováquia (54 por cento), a Bélgica (54 por cento), a Ucrânia (47,2 por cento) e a Hungria (43,3 por cento).

8. Qual dos seguintes não é uma fonte de energia renovável?

Gás natural
Energia eólica
Energia solar
Todos acima enunciados

Nos combustíveis fósseis incluem-que o gás natural, o petróleo, o carvão e não são renováveis. A produção de energia renovável inclui energia eólica, energia solar e geotérmica.

9. Qual dessas áreas tem o menor número reservas de gás natural?

África
Europa
América Central e do Sul

Em 2011, a América do Sul e Central mostrou apenas 3,6 % de reservas provadas de gás natural. O Médio Oriente detém o mais elevado, em 38,4 %.
Em seguida é a Europa e Eurásia 37,8 %.

Anexo 23 – Exercício aplicado à turma de 9º Z

ÁREA DISCIPLINAR
Geografia

Exercício – 9º ano Turma A Ano letivo 2012/2013

O Cultura de Arrabalde

A expansão urbana está a devorar o deserto em torno de Phoenix (EUA), uma das áreas metropolitanas em maior crescimento dos Estados Unidos. O desenvolvimento assente na utilização do automóvel é uma das razões pelos quais os EUA consomem cerca do dobro da energia *per capita* dos países europeus com um nível de vida equiparável – e mais energia do que a China e a Índia juntas. Uma malha urbana densa e eficiente, que promova deslocações a pé e a utilização de transportes públicos, pode ser a solução num mundo que se debate com constrangimentos energéticos.

Revista National Geographic Portugal - Alterações Climáticas

O Problema do Carvão

Para além da fuligem, vapor de água e outros gases, esta central alimentada a carvão no Ohio (EUA) expele dióxido de carbono. Milhares de centrais espalhadas pelo globo catapultaram a concentração de dióxido de carbono na atmosfera para níveis superiores em 36% aos da era pré-industrial. Todavia, o baixo custo e a abundância do carvão tornam-no essencial para satisfazer a procura da energia elétrica. Nos EUA, o carvão fornece metade da eletricidade consumida. À escala mundial, as centrais de carvão são responsáveis por 20% das emissões de CO_2, de origem humana.

Revista National Geographic Portugal - Alterações Climáticas

Clima extremo

Suspensa sobre uma povoação do Illinois, esta nuvem é um prenúncio sinistro do que está para vir. A elevação da temperatura média lança para a atmosfera mais energia térmica e vapor de água, gerando precipitação mais intensa, furacões mais violentos e vagas de calor mais frequentes, aumentando também o risco de secas e incêndios. O aquecimento imputável à ação humana poderá ter duplicado as probabilidades de ocorrência da vaga de calor que fustigou a Europa em 2003. As previsões a partir de modelos de computador apontam para eventos ainda mais catastróficos.

Revista National Geographic Portugal - Alterações Climáticas

Seca

Pés de milho ressequidos são tudo o que resta do sustento de um agricultor etíope. A seca persistente flagela a região desde a década de 1970, devastando a agricultura e contribuindo para mergulhar milhões de africanos numa situação de fome e doença. As alterações climáticas já tornaram zonas áridas ainda mais secas e poderão intensificar as secas noutras partes do globo. Países africanos como a Etiópia integram o número dos mais ameaçados, pois dependem fortemente de uma agricultura de regadio e, muitas vezes, não têm meios para se munir da tecnologia necessária a uma readaptação.

Revista National Geographic Portugal - Alterações Climáticas

Subida do mar

As águas vão inundando o arrozal de Nurzahan Bibi no Bangladesh, um dos países mais vulneráveis à subida do nível do mar provocada pela fusão dos glaciares e pelo aquecimento dos oceanos. Recentemente, o Painel Intergovernamental sobre Alterações Climáticas (IPCC) estimou que, até ao ano 2100, o nível dos mares deverá subir entre 18 e 58 centímetros, mas não excluiu a possibilidade de uma elevação de um metro ou mais. Uma elevação de 40 centímetros submergiria 11% da superfície do Bangladesh e desalojaria sete a dez milhões de pessoas.

Revista National Geographic Portugal - Alterações Climáticas

<u>Em 2045, a população mundial terá nove mil milhões de habitantes. Conseguirá o planeta aguentar a pressão?</u>

Ao termos alcançado, em 2011, o marco dos sete mil milhões, é tempo de refletir. Nas próximas décadas, apesar da quebra da taxa de natalidade, a população continuará a crescer. Se os milhares de milhões de pessoas que querem libertar-se da pobreza seguirem o caminho trilhado pelos habitantes dos países ricos, isso repercutir-se-á fortemente nos recursos do planeta. Que dimensão poderá a população mundial atingir? <u>Qual será o aspeto do planeta em 2045?</u> As respostas dependerão das decisões que cada um de nós tomar.

Revista National Geographic Portugal, Janeiro 2011

1. Após a leitura e interpretação dos documentos, elabora uma breve reflexão sobre <u>Qual será o aspeto do planeta em 2045?</u>

Nome_____ Turma_____ Nº _____

Anexo 24 – Descritores de correção do exercício aplicado

Escola Secundário Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves Ano Letivo 2012/2013 Grelha de correção do Exercício Geografia – 9º A Tema: Ambiente e Sociedade	
Critérios de correção	
. Na resposta, o aluno deve relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com os vários excertos da revista, onde deverá ser integrada a opinião pessoal do aluno com a opinião da revista, revelando sentido crítico.	80 pontos
Valorização à composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.	20 pontos

Anexo 25 – Grelha de Avaliação atribuída à turma do 9ºZ

Aluno	Avaliação
Aluno A	**Bom**
Aluno B	**Bom**
Aluno C	**Muito Bom**
Aluno D	**Bom**
Aluno E	**Muito Bom**
Aluno F	**Muito Bom**
Aluno G	**Suficiente +**
Aluno H	**Muito Bom**
Aluno I	**Bom**
Aluno J	**Muito Bom**
Aluno K	**Suficiente**
Aluno L	**Suficiente -**
Aluno M	**----------**
Aluno N	**Suficiente -**
Aluno O	**Suficiente**
Aluno P	**Bom**
Aluno Q	**Bom**
Aluno R	**Bom**
Aluno S	**----------**
Aluno T	**Excelente**
Aluno U	**Muito Bom**
Aluno V	**Excelente**
Aluno W	**Suficiente -**
Aluno X	**Suficiente**
Aluno Y	**Suficiente -**
Aluno Z	**Muito Bom**
Aluno Z1	**Muito Bom**

Anexo 26 – Questionário aplicado às turmas de 9º Ano

QUESTIONÁRIO - 9º Ano

Lê com atenção as questões abaixo colocadas e responde com a tua opinião.

1. Tens o hábito de ler revistas temáticas? Quais?
   _____
   _____

2. A revista *National Geographic* em particular?
   _____
   _____

3. Gostaste das aulas em que foi utilizada a revista *National Geographic* (texto, vídeos, imagens)?
   _____
   _____

4. Porquê? Tornou a aula mais interessante? ☐
   Tornou a aula mais motivadora? ☐
   Aprendeste algo que de outra forma não aprenderias? ☐

5. Nas aulas em que foi utilizada a revista *National Geographic*, o nível de exigência foi muito elevado?
   _____
   _____

6. A utilização da revista *National Geographic* tornou o espaço-aula mais descontraído?
   _____
   _____

7. Vais passar a ler esta revista com mais regularidade?
   _____
   _____

8. Sabes onde podes consultar a *National Geographic*?
   _____
   _____