



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica

**O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA AULA DE
HISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientadora:

Professor Doutora Olga Maria Santos de Magalhães

Henriqueta da Conceição Azinheira Alface

ÉVORA - 2009

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio de várias pessoas e entidades a quem quero expressar os meus agradecimentos:

- à minha mãe pelo apoio incondicional que sempre me prestou e pela compreensão manifestada pelos meus silêncios e ausências;
- à minha orientadora, a Professora Doutora Olga Magalhães, pelo apoio constante, sábios e oportunos conselhos e incentivos para o prosseguimento e conclusão do trabalho;
- à Maria do Rosário Ribeiro pelo apoio nas traduções e na revisão do texto final;
- à Marta Roque que me ajudou nas traduções;
- ao Conselho Executivo da Escola Secundária Severim de Faria que autorizou a realização deste estudo;
- aos meus alunos e aos alunos da outra turma de décimo ano por terem participado neste estudo e à minha colega Albertina Cabral por ter aplicado o estudo piloto na sua turma;
- à Cristina Augusto que me tem contagiado com o seu “amor” pelo cinema;
- aos meus amigos, colegas, e familiares pelo incentivo que me deram e pela compreensão manifestada pelas minhas ausências.

O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA AULA DE HISTÓRIA

RESUMO

Este estudo pretendeu pesquisar acerca da influência do cinema histórico de ficção na construção do conhecimento histórico de alunos de História A do Ensino Secundário. Foi realizado com uma turma do 10º ano de escolaridade de 20 alunos e foi antecedido de um estudo prévio. O trabalho baseou-se no visionamento do filme “*O Gladiador*” e na realização de fichas de trabalho: a “*Ficha de Enquadramento Histórico do Filme*”, para contextualizar a época histórica em que decorria o filme; a “*Ficha de Análise do Filme*”, para recolha de dados e finalmente a “*Ficha de Trabalho de Comparação entre Fontes Históricas e o Filme*”.

As respostas fornecidas pelos alunos foram organizadas em categorias. Para as perguntas que pediam uma resposta mais directa e simples foram criadas três categorias: *básica primária, básica secundária e definição elaborada*. Para as perguntas que exigiam uma resposta mais complexa criaram-se cinco categorias: *incoerente, básica primária, básica secundária, definição emergente e definição elaborada*.

As principais conclusões foram: a) o cinema de ficção desempenha um importante contributo na construção do conhecimento histórico dos alunos do ensino secundário; b) o visionamento de filmes de ficção na aula de História deve ser acompanhado com o confronto de fontes históricas para os alunos distinguirem ficção de conhecimento histórico; c) o cinema desempenha um papel muito importante no desenvolvimento das competências específicas de História do Ensino Secundário e do espírito crítico dos alunos; entre outras.

Palavras-chave: História, cinema, construção do conhecimento histórico, espírito crítico, competências, construtivismo.

CINEMA AS A RESOURCE IN HISTORY CLASS

ABSTRACT

This study aimed to understand the influence of historical fiction movies in historical knowledge of students in History of Secondary Education. The study was conducted with a group of 20 students of the 10 th grade and was preceded by a preliminary study. The work was based on viewing the film *Gladiator* and on worksheets: A "Historical Background" to contextualize the historical era of the movie, the "The analysis of the Movie" to collect data and finally the "Comparison of Historical Sources and movie" worksheet to analyze distinguish fiction from historical knowledge.

The responses given by students were categorized: for questions that asked for a more direct and simple answer were created three categories: Basic; Primary; Definition elaborated. For questions requiring a more complex answer were created five categories Incoherent; Basic; Primary; Emergent and Elaborated.

The main conclusions were: a) the film fiction has an important contribution to historical knowledge of secondary school students, b) using films in history lessons should be accompanied with a comparison of historical sources for students to distinguish fiction from historical knowledge, c) the film plays an important role in the development of specific skills for the History of Secondary Education and the students' critical thinking, among others.

Keywords: History, cinema, historical knowledge, critical thinking, skills, constructivism.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice Geral	IV
Índice dos gráficos	VI
Índice dos Quadros.....	IX
Introdução.....	1
I - O Cinema e a História	3
1- O cinema: meio de evasão, documento histórico, fonte de conhecimento?	4
2- O cinema e a História	6
3- O cinema na aula de História	14
II – A construção do conhecimento histórico e a educação histórica.....	18
1- Estado das investigações sobre o tema.....	19
2- Contributo do uso do cinema na aula de História para a construção do conhecimento histórico.....	30
III Metodologia	37

1- O projecto do Estudo	38
2- Questões de investigação, população e amostra.....	40
3- Estudo piloto	41
3.1. Aspectos formais: pedidos de autorização.....	41
3.2. Escolha do Filme	42
3.3. Construção das fichas	43
3.4. Aplicação do estudo piloto	49
3.5. Reformulação das fichas	50
4-O Estudo.....	51
4. 1. Breve caracterização da amostra.....	51
4.2. Aplicação do Estudo	53
IV Tratamento de Dados e Análise.....	54
1- Categorização dos resultados	55
2-Ficha de análise do filme.....	59
3- Ficha das fontes histórias	74
Reflexões finais	88
Referências Bibliográficas	92
Anexos	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1- Distribuição dos alunos da amostra por género.....	51
Gráfico nº 2- Distribuição dos alunos da amostra por idades.....	52
Gráfico nº 3- Distribuição das respostas à pergunta “Localização da acção do filme” por categorias	59
Gráfico nº 4- Distribuição das respostas à pergunta “Localização da acção do filme nos diferentes espaços” por categorias	60
Gráfico nº 5- Distribuição das respostas à pergunta “O que era um Gladiador?” por categorias	61
Gráfico nº 6- Distribuição das respostas à pergunta “Características políticas (Governo do Império, órgãos de poder, instituições e detentores de cargos como por ex. Senadores)” por categorias	62
Gráfico nº 7- Distribuição das respostas à pergunta “Características culturais (Religião, divertimentos, ...; entre outros)” por categorias	63
Gráfico nº 8- Distribuição das respostas à pergunta “Intenções de Marco Aurélio ao delegar funções em Máximo” por categorias	64
Gráfico nº 9- Distribuição das respostas à pergunta “Causas da morte do Imperador Marco Aurélio” por categorias	65
Gráfico nº 10- Distribuição das respostas à pergunta “Pretensões de Cómodo:” por categorias.....	66
Gráfico nº 11- Distribuição das respostas à pergunta “Relacionamento de Cómodo com Máximo após a morte do Imperador Marco Aurélio” por categorias.....	67
Gráfico nº 12- Distribuição das respostas à pergunta “O que era o Coliseu? Que tipo de espectáculos aí decorriam?” por categorias.....	68
Gráfico nº 13- Distribuição das respostas à pergunta “Confronto entre Cómodo e Máximo	

no Coliseu.” por categorias.....	69
Gráfico nº 14- Distribuição das respostas à pergunta “ Epílogo”por categorias.....	70
Gráfico nº15-Distribuição das respostas à pergunta“Refira as características do Imperador Marco Aurélio que coincidem nas fontes A2, A3 e no filme:”por categorias.....	74
Gráfico nº 16- Distribuição das respostas à pergunta ”E do confronto entre o filme e as fontes A2 e A3 diga quais os aspectos que são ficção no filme sobre a personagem Marco Aurélio?” por categorias	75
Gráfico nº 17- Distribuição das respostas à pergunta “De acordo com as fontes A4, A5 e A6 como foi escolhido o sucessor de Marco Aurélio?” por categorias.....	77
Gráfico nº 18- Distribuição das respostas à pergunta “Comparando o filme com as fontes históricas pode concluir que há ficção no filme nos seguintes aspectos:” por categorias.....	78
Gráfico nº 19- Distribuição das respostas à pergunta “Como aparece a propriedade de Máximo no filme? Parece-lhe corresponder a uma propriedade rural do Império Romano? Nos cenários do filme encontra elementos que a situem nas proximidades de Emérita Augusta?, Conclusão.”por categorias.....	79
Gráfico nº 20- Distribuição das respostas à pergunta “De acordo com os conhecimentos que já adquiriu o Senado no período imperial está submetido ao poder do Imperador. Como eram as relações entre o Senado e o Imperador Cómodo nas fontes F1 e F2?” por categorias.....	80
Gráfico nº 21- Distribuição das respostas à pergunta “E no filme” por categorias.....	81
Gráfico nº 22- Distribuição das respostas à pergunta “Relativamente aos combates de gladiadores representados no filme, nomeadamente aqueles em que Cómodo participa e a	

forma como são descritos nas fontes H1, H2, H3 E H4 conclui que é realidade:” por
categorias.....83

Gráfico nº 23- Distribuição das respostas à pergunta “E que é ficção? ” por categorias..84

LISTA DOS QUADROS

Quadro nº 1- Cenas mais marcantes do filme, de acordo com os alunos.....	72
Quadro nº 2- Características e valores das principais personagens segundo as respostas dos alunos.....	73

INTRODUÇÃO

Para muitos alunos, a televisão e agora os jogos de vídeo a Internet tornaram-se “parceiros cognitivos”, mesmo que a instituição escolar no seu conjunto e todas as pessoas que nela estão implicadas não se tenham apercebido do alcance das novas mudanças. Novas teorias cognitivas foram também elaboradas para, nomeadamente, melhor dar conta do desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem.

(Jacquinot, 2006, p. 12)

A escolha do tema **O cinema como recurso pedagógico na aula de História** decorre, entre outros, da necessidade que se sentiu de 1) usar recursos pedagógicos que transformem as aulas de História num processo dinâmico, interessante e fundamental na construção do conhecimento histórico; 2) desenvolver o espírito crítico dos jovens; 3) contribuir para a educação do olhar através do cinema (já a UNESCO, em 1961, defendia que os jovens devem ser educados para compreender a mensagem do audiovisual); 4) procurar meios de desenvolver e avaliar as competências específicas de História.

Delineou-se a investigação com a formulação do problema: *O cinema de ficção constitui um recurso pedagógico importante para a construção do conhecimento histórico dos alunos?* e das questões de investigação.

Posteriormente planificou-se o trabalho a desenvolver e lançaram-se *as mãos à obra*: Escolheu-se o filme, a turma, elaboraram-se os instrumentos de pesquisa para, em seguida, se aplicar o estudo piloto. Efectuadas as alterações recomendadas pela análise dos resultados do estudo piloto efectuou-se o estudo de caso em Fevereiro do ano de dois mil e nove.

Numa fase posterior procedeu-se ao tratamento de dados e, simultaneamente, à revisão da literatura. A apresentação do trabalho final foi organizada em quatro capítulos: I – O Cinema e a História; II – A construção do conhecimento histórico e a educação histórica; III – Metodologia; IV – Tratamento de Dados e Análise e as reflexões finais.

No primeiro capítulo procura-se abordar as relações entre o Cinema e a História, nomeadamente, o estatuto dos filmes como documentos históricos e o contributo que a História dá ao cinema para a construção dos guiões dos filmes históricos. Conhecer o estado das investigações sobre a construção do conhecimento histórico pelos alunos e da educação histórica é o objectivo do segundo capítulo. Procura-se descrever a metodologia utilizada desde a escolha do filme, à elaboração dos materiais, realização do estudo piloto e do estudo final constitui o propósito do capítulo número três. Proceder ao tratamento de dados bem como à sua análise, recorrendo à categorização das respostas, a um tratamento estatístico simples e à análise de conteúdo é o que se procura fazer no capítulo número quatro. Por fim procura-se responder às questões de investigação e elaboram-se as reflexões finais.

I – O CINEMA E A HISTÓRIA

1- O cinema: meio de evasão, documento histórico, fonte de conhecimento?

O Cinema não tem fronteiras nem limites. É um fluxo constante de sonho
Orson Welles

Ao longo do século XX o cinema transformou-se num dos meios de evasão preferidos de cidadãos de todo o mundo e de todas as idades. Ir ao cinema ou assistir à projecção de um filme em família tornou-se, ao longo do século passado, uma forma de ocupação dos tempos livres.

O gosto pelo cinema advém sobretudo da possibilidade de esquecer a rotina diária e os problemas enquanto se assiste ao desenrolar da história que se projecta na tela. O escuro do cinema permite que as mentes se projectem e entrem no grande ecrã que têm pela frente.

Enquanto se está sentado e se assiste a um sessão de cinema é possível viajar, viver outras vidas, sonhar, encarnar a pele dos protagonistas, sofrer, amar, punir os “maus” e premiar os “bons”. Apenas, no cinema, a evasão possibilita esta fuga, permite a reencarnação de um personagem, e assim atingir limites que não se sonhava serem possíveis de atingir, ousa-se, e a imaginação leva a que seja possível encarnar uma outra pele, durante um curto espaço de tempo, mas por muito curto que seja este tempo, funciona como uma catarse que permite limpar a alma, e regressar, após o “the end”, à vida comum, e habitual, - sendo que as pessoas se sentem mais “reconfortadas”, desabafou-se através da tela, vestiu-se uma outra pele, contraíram-se novos conhecimentos e viajou-se por esse planeta fora.

No entanto as possibilidades do cinema não se esgotam no papel de mero divertimento podendo ser utilizado de outras formas. Por exemplo, o cinema pode ser

uma fonte histórica que é utilizada pelos historiadores para a construção do conhecimento histórico. Como é óbvio, pelo tipo de documento e de produto que é, tem de ser considerado e tratado de forma especial. Um filme reflecte sempre a época em que foi realizado, tem presente a marca do realizador, dos actores, dos responsáveis pela fotografia e música, entre outros aspectos. Os filmes, como documentos históricos, transmitem informações preciosas sobre o espírito ou atmosfera da época em que foram realizados. Muitas das informações que o historiador pode recolher num filme não foram testemunhos ou contribuições expressas dos seus responsáveis, são sobretudo aspectos não visíveis. “(...) *os investigadores descobrem nas películas evidências desconhecidas na época da estreia*” (Sorbin, 2008, p. 25) . O historiador deve ter em conta não só as informações que as películas fornecem mas também as ideias que o cinema impôs e que também utiliza.

Enquanto fonte de conhecimento o cinema tem especificidades porque se está perante uma representação, uma simplificação e uma interpretação marcadas por quem o realizou e interpretou. Mas este tópico será objecto de tratamento noutra capítulo.

O cinema pode transmitir muitos conhecimentos que vão desde a música, política, geografia, economia e sociedade de um determinado país ou região até à religião e cultura de um determinado povo. Tal como já foi referido o cinema reflecte a época em que foi produzido mas também pode ser um veículo de difusão de conhecimentos históricos, de acordo com a época que procura recriar. Deve-se ter sempre a preocupação de distinguir o que é real do que é ficção.

2 - O Cinema e a História

O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História.

Marc Ferro

Um filme é também o retrato da época em que foi produzido: reflecte uma ideologia, uma mentalidade, as opções feitas pelo realizador e restante equipa de produção, transmite mensagens e informação por vezes de forma pouco consciente. Cabe aos historiadores o papel de descobrir e analisar estas informações que o cinema transmite de forma involuntária.

O cinema pode ser utilizado para recriar determinadas épocas históricas mas trata-se de uma reconstrução, nem sempre muito fidedigna, porque o cinema é um espectáculo produzido para proporcionar divertimento às multidões.

Os filmes cumprem diversos papéis como por exemplo o de divertimento e o de forma de arte mas como “laboratório” para a investigação do historiador, o cinema, pode ser abordado em várias perspectivas, nomeadamente como veículo transmissor de ideologias formadoras das grandes massas da população.

Historiadores e argumentistas produzem trabalhos de forma diversa e com finalidades diferentes: enquanto os primeiros procuram reconstruir a vida humana, baseados em documentos históricos, que submeteram a um tratamento adequado para retirarem as informações que procuram de acordo com as suas questões de investigação; já os segundos fazem igualmente uma pesquisa mas com a finalidade de escrever um argumento que agrade ao público em geral.

Jorge Nóvoa (1995) afirma que “(...), desde as primeiras filmagens realizadas por Louis e Auguste Lumière, em 1895 — operários saindo de sua fábrica —, o cinema se casa indissoluvelmente com a história.” Ao mesmo tempo que o cinema se tornava uma arte, os seus pioneiros intervinham na história com filmes, documentários ou de ficção. No âmbito da ficção, o filme de propaganda aparece desde muito cedo porque os dirigentes das sociedades aperceberam-se da função que ele pode desempenhar, como fizeram Estaline e Hitler, dando-lhe um estatuto superior no mundo do saber, da propaganda e a cultura.

A produção dum filme e a forma como é recebido pelo público, varia em função de vários factores: o que agrada ao público francês pode ser rejeitado na Índia porque cada sociedade percebe (lê) um filme em função da sua própria cultura. Um filme nunca consegue ser um testemunho objectivo e imparcial, mesmo um documentário que tenta dar um pretense equilíbrio às duas partes.

Por outro lado, o mesmo filme pode ser visto em épocas diferentes com significados diferentes de acordo com a sociedade e o contexto em que é projectado. O historiador deve ter em atenção todos estes aspectos, atrás mencionados.

Os próprios historiadores olhavam a possibilidade de o filme ser considerado um documento histórico com alguma desconfiança. Fernand Braudel aconselhou Marc Ferro: “*Fais-le, mais n`en parle pas*” (Ferro, 2005, p. 11) Nas últimas décadas a situação alterou-se e “*aujourd`hui, le film a droit de cité dans les archives comme dans les recherches*” (Ferro, 2005, p.11).

Porque existe uma renitência tão grande em aceitar os filmes como documentos históricos? A História criou o seu método e os seus hábitos de investigação muito antes do nascimento do cinema, e apesar do alargamento do conceito de “documento”

protagonizado pela *Nouvelle Histoire*, continua a verificar-se alguma resistência à aceitação do cinema como documento histórico.

No início do século XX, o cinema era encarado como um passatempo de iletrados e era menosprezado pelos espíritos cultos e até pelo próprio Direito que ignorava os direitos de autor. Ao longo do século XX assistiu-se a uma lenta transformação de mentalidades das elites cultas.

L'Histoire s'est transformé et le film est toujours à la porte du laboratoire. Certes, en 1970, "les élites", les gens "cultivés" vont au cinema; l'historien aussi mais est-ce inconsciemment, il y va comme tout le monde, seulement un spectateur.

(Ferro, 2005, p 37).

Só nos anos 60 e 70 do século XX os historiadores passam a usar o filme como documento, num movimento liderado por Marc Ferro. Este historiador considera que o filme é um produto, uma imagem-objecto, onde os significados não são apenas cinematográficos: ele vale pelo que testemunha mas também pelo enquadramento sócio-histórico em que ele se insere. "*O filme, ficção ou realidade, é por conseguinte um documento histórico da maior importância!*" (Nóvoa, 1995).

Alguns historiadores ainda olham com desconfiança o cinema no papel de documento histórico.

Na verdade, boa parte dos historiadores — senão a maioria — ainda pensam assim. Argumentam que o filme de motivação histórica distorce o passado, trivializando-o, quando não o falsifica, fazendo verdadeira tábua rasa do passado e desprezando completamente a historiografia e a própria história. A verdade é que o fenómeno do cinema cria uma outra história contra a qual os livros não podem muita coisa, se se considerar o condicionamento da visão das massas.

(Nóvoa, 1995)

A análise do filme pode não ser feita à totalidade da obra mas a excertos: *“La critique ne se limite pas non plus au film, elle intègre au monde qu’il entoure et avec lequel il communique nécessairement”* (Ferro, 2005, p 41).

A selecção e ordenação das fontes históricas pelos historiadores são influenciadas pelas ideologias vigentes em cada época e também pelos interesses conscientes e inconscientes presentes no trabalho dos historiadores. À primeira vista parece fácil abordar historicamente o cinema mas uma análise mais profunda mostra que é bem mais complexo.

A abordagem histórica de um filme pode ser feita em duas perspectivas, história geral e a história do cinema e estas duas perspectivas complementam-se: o historiador preocupa-se mais com as representações culturais, sociais e políticas e o historiador do cinema preocupa-se mais com o próprio filme. *“Mas um historiador que usa o filme como documento deve apoiar-se nos conhecimentos da história do cinema.”* (Lagny, 2008, p. 91)

A abordagem histórica pode usar o contexto do filme (cultural, histórico) para compreendê-lo melhor ou pode utilizar-se o filme para compreender melhor o contexto. *“A primeira precaução do historiador, nos dois casos é combinar uma abordagem contextual, ligada a documentos, em muitos casos não filmicos, e uma abordagem textual: a análise do próprio filme”* (Lagny, 2008, p. 91).

Num filme podemos encontrar ecos de problemas sociais, práticas culturais de um grupo e de um momento.

As questões colocadas numa perspectiva histórica devem então levar em conta diversas vizinhanças: circulação de filmes, mas também tendências artísticas e distrações populares. Mais do que determinações rigorosas trata-se de interacções complexas, relações variáveis recíprocas e instáveis, que permitem avaliar a sua cor histórica. Para isso, é preciso circular entre

“esferas diferentes” (cultural, social, política) em função da sua proximidade com a actividade fotográfica.

(Lagny, 2008, p.93)

Outro factor de complexidade tem a ver com o sistema de troca internacional em que o cinema sempre funcionou independentemente de crises políticas. “O *cinema é o cinema, e a memória dos filmes é também a dos próprios filmes, tal como a da sociedade em que são produzidos.*” (Lagny, 2008, p. 93).

O filme tem um espaço de vida e uma duração que superam largamente o local e a data em que foram produzidos. Isto implica que o historiador deve ter um bom conhecimento de filmes e sensibilidade aos ecos culturais emitidos pelos filmes. As produções cinematográficas continuam a ser visionadas muitos anos depois de terem sido produzidas mas já não são apreendidas da mesma maneira e, até os seus próprios historiadores são determinados por questões levantadas pela sua época.

A abordagem histórica do filme precisa de uma reflexão sobre a função social do cinema e da compreensão da diversidade de realidades a que ele está sujeito. Por todos estes motivos não há uma grelha uniforme de abordagem histórica, mas há alguns princípios muito simples, que são também os princípios que se utilizam na investigação em História:

- a definição de um objectivo pelo historiador;
- a análise do documento (que diz o filme, como e, se possível porquê);
- a atenção à cronologia que não consiste apenas em situar os filmes no tempo, mas em ser capaz de os ler nas condições da sua época e do seu quadro sócio geográfico e nas suas significações de longa duração;
- a construção de redes de relações entre os filmes, as circunstâncias da sua produção, as modalidades da sua recepção, as variações dos seus efeitos ou das suas utilizações;

- a verificação sistemática das hipóteses que fundam a investigação pelo recurso a fontes autenticadas e comparação com os saberes adquiridos.

(Lagny, 2008, p. 95)

Fazer História implica uma escolha dos objectivos (podem ser cinematográficos, culturais ou de pesquisa sobre a sociedade ou acontecimentos políticos). Depois da escolha do objectivo há que seleccionar os documentos, quer dizer os filmes. “São essencialmente definições sobre a função e sobre o interesse (sociopolítico ou estético) dos filmes que levam a que se privilegie ou se rejeitem alguns deles.” (Lagny, 2008, p. 96).

Os historiadores têm uma primeira simpatia pelo cinema do real (documentários) porque acreditam encontrar aí testemunhos sobre realidades ou indícios de propaganda, “antes de se resolverem a ver os filmes apenas como possibilidade de análise das representações conscientes ou inconscientes, o que permitiu alargar o campo de investigação documental a toda a produção.” (Lagny, 2008, p. 96).

Quando se trabalha com um grupo de filmes é necessário justificar aquilo que os liga: temática comum, características estéticas ou problemas de género, por exemplo. Importa também definir os critérios de escolha.

Depois de se proceder à selecção dos filmes (através de sinopses e demais informação em obras da especialidade) há que encontrá-los, o que nem sempre é tarefa fácil. Coloca-se ainda a questão dos direitos de autor. O mais importante é encontrar cópias não adulteradas¹. “Independentemente da perspectiva e da problemática adoptada, seja qual for o valor da cópia de que se disponha, o historiador não pode

¹ Recorde-se que em anos recentes têm sido divulgadas versões “actualizadas” de grandes clássicos do cinema, como, por exemplo, a versão colorida de *Casablanca*.

dispensar a leitura crítica do filme enquanto texto – documento.” (Lagny, 2008, p 100-101).

É necessário um trabalho mínimo sobre os modos de expressão filmicos. O historiador deve analisar, para além da imagem, a estrutura da história contada, sobretudo em relação à sua organização espaço-temporal.

Num segundo momento impõe-se um recurso aos documentos exteriores.

O historiador, quando aborda o texto tem presente que o filme tem história própria, tem um projecto e faz funcionar a instituição... o investigador consulta argumentos, dossiês de rodagem, elementos de exploração. As fontes escritas são extremamente variadas e podem vir de arquivos não especializados no cinema que digam respeito à censura ou à imprensa.

Na última década, a história do cinema desenvolveu-se numa perspectiva cultural levando em conta as dimensões dos espectadores e as intertextuais.

Todos estes cruzamentos e estas análises documentais são o lugar onde se manifestam as capacidades de invenção dos historiadores, que exploram novas fontes e lhe colocam novas questões, mas tendem a alargar de forma muito elástica os domínios da exploração de fontes; a multiplicar as perspectivas e os procedimentos, ao ponto de, por vezes darem a impressão da explosão do território e dos métodos dos historiadores.

(Lagny, 2008, p. 103)

Os historiadores estão convictos que a imagem filmica não é transparente para o mundo *“Examinados de forma crítica, quer procurando neles dados autênticos quer desmontando os seus discursos enganadores, alguns filmes, utilizados como fontes primárias, permitem então confirmar ou, por vezes, modificar as análises provenientes de outras fontes.”* (Lagny, 2008, p. 104-105).

O cinema apresenta a vantagem de dar a perceber o peso do passado e a atracção pelo novo na história mas é pouco útil para captar rupturas. A ideia dominante é que o cinema permite muito ver o imaginário social e as realidades socioculturais.

Os historiadores interessam-se pelas representações que os filmes dão de momentos da nossa história. Os filmes têm a capacidade de descrever imediatamente. A imagem pode testemunhar o passado ou reconstitui-lo. “*Contudo as imagens em si não provam grande coisa e limitam-se a mostrar aquilo que o cineasta escolheu nos vestígios que nos restam*” (Lagny, 2008, p. 109).

O cinema sempre considerou que tem um papel decisivo no testemunho do presente e na reconstituição do passado (que ele considera fazer melhor do que qualquer discurso). Pode recriar pela ficção aquilo que a memória oficial tentou ocultar. Ele também pode ir procurar testemunhos, hipóteses, análises e explicações... Mas um filme também fala da época em que é produzido.

O filme mostra também (ou pode mostrar) a complexidade dos tempos da História. “ (...) *o cinema depara-se também com as dúvidas dos próprios historiadores;*” (Lagny, 2008, p. 111) e as mais tradicionais dizem respeito ao valor das suas próprias interpretações, dos vestígios do passado e da validade desses mesmos vestígios. “*O filme pode ser, tal como qualquer documento, objecto de história, instrumento para a história e testemunha do tempo presente*” (Lagny, 2008, p. 114). O documento “filme” tem uma relação privilegiada com o tempo (que é tão querido dos historiadores) mais do que a televisão ou a fotografia.

Depois de se ter abordado a problemática da relação entre história e cinema, o caminho percorrido pelos historiadores para considerarem os filmes como documentos históricos e dos procedimentos a adoptar, termina-se este capítulo com a referência aos aspectos que podem interessar aos historiadores:

Um gesto, as pessoas nas ruas, o estilo dos edifícios, o interior das casas, a indumentária dos personagens em um bar, a expressão de seus rostos, tudo tem a sua importância exactamente porque constituem a matéria de uma outra história, distinta da história narrada. "É preciso considerar a história a partir das imagens", diria Ferro. Não procurar nelas apenas a confirmação ou a negação de um outro saber, o da tradição escrita. Para considerá-las tal qual, ainda que seja para evocar outros saberes, ou para captá-los melhor, faz-se necessário associar o produto cinematográfico ao mundo que o produz. A hipótese da qual se parte é que **o cinema é história**, imagem ou não da realidade, documentário ou ficção. O postulado que a forma é o de que as crenças, as intenções, ou seja, o imaginário humano, tudo faz parte da história.

(Nóvoa, 1995)

3- O cinema na aula de História

O cinema dá uma nova dimensão psicológica, tanto do ponto de vista individual como da sociedade. É uma arte essencialmente pública, pelo que necessita de um público informado e preparado para compreender os seus valores comunicativos.

Os alunos devem ser educados para aprender a ver um filme porque é necessário:

(...) aprender a leer o reflexionar sobre los elementos técnicos, estéticos y dramáticos expresados en una película - adoptar una actitud crítica- si se desea apreciar sus valores y no ser manipulado por las imágenes (y por las ideologías que las sostienen).

(González, 2004, p. 11)

A necessidade de educar o espectador de cinema também se justifica pela influência que as películas podem exercer sobre o espectador menos prevenido:

Debido a la influencia que ejercen las vidas de los personajes en los espectadores, es preciso aprender a distanciarse de la película, dejándose llevar por la fascinación que produce el espectáculo, pero también adoptando una actitud crítica que ayude a comprender la película en toda su complejidad.

(González, 2004, p. 12)

É imperioso combater o analfabetismo visual e já a UNESCO, em 1961, defendia que os jovens devem ser educados para compreender a mensagem do audiovisual porque uma adequada educação do espectador permite uma progressiva educação dos seus sentimentos e das suas vivências éticas e sociais.

A linguagem audiovisual associa a imagem, o som, o ritmo, as tonalidades e as vibrações que determinam uma aproximação e uma representação visual da realidade” (...) A Internet, o cinema, a televisão constituíram-se em formas privilegiadas de produção e transmissão de conhecimentos, apresentados de uma forma sedutora, imediata, intensa e rápida.

(Rodrigues, 2008, p 105- 106)

Mas a cultura adquirida com base nos audiovisuais é fragmentada constituindo uma cultura de mosaico. O cinema é simultaneamente arte, indústria e comércio, é um poderoso meio da cultura de massas que cria mitos e heróis que “*evocam sentimentos nobres, reforçam identidades*” (Rodrigues, 2008, p. 106).

O cinema pode ser utilizado na aula de História como instrumento auxiliar da formação histórica com a

finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. Do ponto de vista didáctico, trata-se de utilizar películas já existentes como fontes para a discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da história e como documento e, mais ainda, de preparar estudantes para a pesquisa.

(Nóvoa, 1995)

Regista-se ainda um grande resistência para considerar o filme um instrumento didáctico porque os meios académicos acompanham com dificuldade a velocidade da revolução tecnológica que se tem registado nas últimas décadas.

Apesar de alguns pessimistas alertarem para um momento em que os jovens não lerão mais livros, considera-se este cenário exagerado mas não se pode esquecer que a revolução tecnológica tem dificuldades em chegar à escola, apesar de já estar instalada na “escola da vida”.

A utilização de filmes como recurso didáctico significa que se está a recorrer a um dos mais poderosos meios de comunicação e também utilizando uma linguagem absolutamente actual. Mas é preciso estarmos conscientes da complexidade que envolve esta linguagem.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a encontrar a cultura ao mesmo tempo quotidiano e elevado pois o cinema é o campo no

qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados todos numa mesma obra de arte.

(Napolitano, 2003, p. 11-12)

Todos os filmes podem ser utilizados porque, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, todos têm sempre alguma possibilidade de abordagem em contexto de trabalho escolar. É fundamental que o professor se questione se o filme é adequado, como o vai utilizar, a que faixa etária se destina, etc.

O professor deve actuar como intermediário entre o aluno e o filme e deve ajudá-lo a distinguir realidade de ficção e a organizar a informação recolhida durante a projecção da película.

A escola tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além de puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direccionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo / filmagem do filme com o conteúdo escolar.

(Napolitano, 2003, p.15)

O filme deve ser adequado à faixa etária, ao nível de ensino, estar directamente relacionado com os conteúdos e respeitar os valores sócio culturais do meio onde a escola está inserida.

As etapas, abaixo indicadas, podem todas contar com a participação efectiva dos estudantes:

- 1) realizar o planeamento prévio;
- 2) fazer o levantamento das películas disponíveis;
- 3) seleccionar os filmes e estabelecer a conexão entre seu conteúdo e a temática histórica a ser tratada;
- 4) pesquisar os processos e fatos históricos concernentes aos períodos abordados pelos filmes, assim como aos períodos em que eles foram produzidos;
- 5) pesquisar a biografia e as idéias dos realizadores dos filmes e as condições de sua produção;
- 6) analisar e criticar os conteúdos da películas, transformando-as em fontes

documentais; 7) elaborar questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e sua relação com o processo real; 8) organizar as exposições e os debates.

(Nóvoa, 1995, p. 9)

Paralelamente à exibição e discussão dos filmes, devem promover-se laboratórios de reflexão e pesquisa, visando a formação de estudantes, do ponto de vista teórico e prático, e a constituição de núcleos interessados na problemática que envolve o cinema enquanto agente e fonte da história.

Ser capaz de aplicar as lentes da câmara para captar a história, como para registrar e explicar a contemporaneidade é um combate mais que necessário para o historiador e para o professor de História.

Em síntese, o cinema pode constituir um importante recurso a ser utilizado na aula de História, com o acompanhamento do professor que deve preparar cuidadosamente a projecção e posterior análise do filme com os seus alunos.

**II – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

1-Estado das investigações sobre o tema

É difícil conhecer a priori os sentidos que os alunos dão à História. Descobrir o que os alunos pensam requer uma atitude de grande descentração por parte do professor. Os dados (...) apontam para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar progressivamente, ao longo do 3º ciclo de escolaridade, a argumentação em torno de versões e fontes históricas diversificadas.

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculam de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens, uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.

(Barca, 2001, p. 29)

Nas últimas décadas têm-se desenvolvido inúmeras investigações sobre a educação histórica nos países anglo-saxónicos (Inglaterra, EUA e Canadá); também em Portugal e no Brasil. Os estudos mais divulgados são os de Peter Lee em conjunto com Dickinson e Rosalyn Ashby (1997) e com Ashby (2001), Barton (2003), Carretero e Jacott (1997), Schmidt (2006) e Wertsch (2004) e, em Portugal, os de Barca (2001).

Destacam-se os trabalhos desenvolvidos que investigaram a forma como se desenvolve o pensamento histórico dos estudantes do terceiro ciclo e do ensino secundário, relativizando algumas das conclusões da psicologia cognitiva de Piaget, nomeadamente a invariância dos estádios de Piaget. Considera-se que o conhecimento se constrói de acordo com a qualidade das fontes e documentos a que se tem acesso.

Nos anos 70 surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História o que quase aconteceu porque as crianças gostavam mais das histórias da TV, livros etc... Na Inglaterra, o Projecto 13-16 propôs modificar a situação: “ *Esta abordagem pretendia ensinar História em termos históricos*” (Lee, 2001, p. 13). O projecto, liderado por Denis Shemiet, estendeu-se a toda a Inglaterra e provocou um *boom* na disciplina de História. Peter Lee foi um crítico mas depois percebeu que o projecto funcionava: “os *professores funcionavam em equipa e gostam*” (Lee, 2001, p. 14).

Peter Lee procura investigar sobre a forma como se processa o desenvolvimento do pensamento histórico. No seu artigo *Progressão da Compreensão dos alunos em História* (2001), analisa a forma como os jovens de 7 a 14 anos podem desenvolver explicações sobre o sentido da história, baseados na aprendizagem de factos históricos.

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante, difícil como a Matemática, mas sem quererem desistir dela. Com efeito, um dos objectivos do Projecto era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças apreendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor as suas ideias em História.

(Lee, 2001, p.14)

É preciso trabalhar com documentos, falar de situações específicas e promover a sua interpretação. “*Os historiadores colocam questões sobre algo que não conhecem, mas há pequenos pormenores que fazem da História algo de lógico: as fontes directas e o conhecimento do contexto que as enquadram.*” (Lee, 2001 p. 15)

O autor considera que a História é contra intuitiva para a criança e dá o exemplo da verdade que deve estar em primeiro lugar para as crianças. A investigação histórica, que envolve diversas possibilidades explicativas, é complicada de perceber para as crianças que, no exemplo referido, só têm uma razão (a verdadeira) para chegarem atrasados.

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de “evidência”, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências. A História não pára nos testemunhos.

(Lee, 2001 p. 15)

Lee fala de conceitos substantivos e de conceitos de segunda ordem como *narrativa e explicação* e defende que se torna importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos porque, se os tiverem inadequados, irão efectuar as aprendizagens de forma incorrecta.

Para exemplificar as suas teorias descreve o Projecto CHATA “*Projects concepts of History and Teaching Approaches*” que se propôs investigar as ideias das crianças sobre narrativas em História.

O projecto envolveu crianças dos seis aos catorze anos num total de 320 crianças. Realizaram um inquérito em diferentes fases procurando respostas sobre “*compreensão das causas em História, empatia, objectividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa*” (Lee, 2001, p. 16).

Utilizaram os seguintes procedimentos na recolha de dados:

- apresentação de duas diferentes versões sobre um mesmo tópico;
- realização de três conjuntos de tarefas pelas crianças;
- duração de três semanas;
- utilização de testemunhos diferentes com diferentes opiniões;
- realização de tarefas escritas e entrevistas.

Uma das tarefas foi sobre a ocupação romana das ilhas britânicas em banda desenhada. Os textos eram contraditórios: um mostrava os benefícios para os britânicos da chegada dos romanos e o outro testemunho referia a vida agradável que os britânicos tinham antes da chegada dos romanos e, que após a invasão destes, passaram a imitá-los.

Perguntou-se às crianças como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história e as respostas mais frequentes foi por causa do autor e questões de conhecimento. As crianças mais pequenas disseram que as histórias falavam da mesma coisa, quando se perguntava quais as diferenças entre as duas histórias, mostrando que não entenderem bem o significado da pergunta.

Outra questão inquiria se existia só uma história ou poderiam escrever-se histórias diferentes. As respostas predominantes foram “ sem acesso ao passado” ou não responderam.

Portanto para os mais novos, a diferença está na forma como se conta a história. Não percebem como se pode contar a história sobre perspectivas diferentes. Mas, entre os mais velhos, alguns perceberam que a diferença reside no conhecimento que se tem do assunto. Dizem que a historia muda devido ao autor, sendo ele o principal factor de mudança da história.”
(Lee, 2001, p. 18)

Para os mais velhos a diferença das histórias tem a ver com pontos de vista, pois cada historiador tem o seu ponto de vista, pode dar mais ou menos informação ou ter mais ou menos fontes de informação.

Há um grupo dos mais pequenos que diz que as diferenças são uma questão relativa à própria história. “ *Há crianças que já sabem que as histórias não são apenas cópias do passado, elas são construídas.*” (Lee, 2001 p. 20).

Alguns professores dizem que com esta abordagem se favorece uma atitude mais céptica das crianças em relação à História.

Mas quando compreendem que tudo é fruto de uma selecção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu cepticismo desaparece. É este o processo que a educação histórica deve implementar.

(Lee, 2001, p. 20)

Até os adultos com literacia histórica têm dúvidas em relação aos conceitos de segunda ordem.

Não podemos apresentar muitos pontos de vista diferentes em simultâneo, é preciso dar a base histórica conceptual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Não é conveniente fornecer demasiado material, pois tal só irá confundir.

(Lee, 2001, p. 20)

Posteriormente apoiou-se nas teorias do historiador alemão Jorn Rüsen para destacar a importância que tem o desenvolvimento da consciência histórica como mecanismo para entender o sentido e a forma da construção histórica da realidade. “*Al apoyarse en la teoría de Rüsen, Peter Lee da una importancia sustancial al desarrollo de lo que Rüsen denomina "competencias narrativas" para la historia.*”(Henríquez, R; Blanch, J. , 2004, p. 68)

Rüsen investigou sobre a categoria de consciência histórica no campo da didáctica da história. Define “*la conciencia histórica como un conjunto de operaciones*

mentales (cognitivas, emocionales, conscientes e inconscientes) utilizadas por el tiempo humano experimentado como medios de orientación en la vida diaria.” (Henríquez, R; Blanch, J.,2004, p. 69). Os seus trabalhos influenciaram outros posteriores, nomeadamente os de Kolbl (2002), Lorenz (2001), Schonert-Reichl (2001) e Wertsch, (2001).

No Canadá as investigações de Jewsiewicki & Létourneau, 1998 e 1999, assinalaram a importância de estudar a relação entre a consciência histórica e a formação das atitudes políticas dos jovens que permitem o desenvolvimento da cidadania em contextos de multiculturalidade. Peter Seixas estudou a compreensão histórica dos alunos a partir da incorporação de categorias utilizadas nas Ciências Sociais. Barton e Levstick (1996) utilizaram fotografias, com imagens do passado, num estudo realizado com 59 crianças. As suas conclusões dizem que as crianças podem desenvolver desde pequenas habilidades para construir marcos históricos, independentemente de terem um vocabulário histórico muito específico. Barton referiu que as crianças podem elaborar juízos históricos críticos sobre o uso e a credibilidade das fontes históricas como meio para conhecer o passado.

Sam Wineburg (2000) preocupou-se com a forma como os jovens constroem o conhecimento histórico: através de entrevistas a estudantes do secundário concluiu que os jovens constroem o seu pensamento histórico a partir de outras fontes de informação como a família, o cinema e as suas experiências pessoais. Defende que o ensino da História deve incorporar os processos cognitivos que os historiadores utilizam para realizar o seu trabalho. Compara os processos da teoria da história com a psicologia do conhecimento. A sua proposta consiste em afirmar que a compreensão histórica se produz (em historiadores e estudantes) a partir da exploração dos dilemas éticos que sentem os protagonistas da História, tal como se faz nos estudos literários. O historiador



só se distingue porque usa fontes originais. Existem outros processos que o autor se propõe utilizar para configurar a compreensão do passado: formulação de perguntas, revisão de fontes, comparar informações, uso de categorias explicativas que têm como resultado uma narrativa histórica. Wineburg propõe a utilização de fontes originais ("dispositivos de retórica" nas suas palavras), tais como cartas e discursos para ajudar os estudantes a imaginar um mundo com um quadro moral distinto do de hoje.

Outros investigadores como Brophy e VanSledright (1997) não são tão optimistas sobre as capacidades dos estudantes para trabalharem como marcos de análise complexos como os propostos por Wineburg. Para estes investigadores, o conhecimento e a compreensão histórica devem ser necessariamente operacionalizados como uma lista de actos e sucessos antes de conceitos e categorias explicativas.

A investigação em Portugal tem acompanhado estas novas perspectivas anglo – saxónicas, nomeadamente a Professora Isabel Barca na Universidade do Minho. Também no Brasil vários estudos sobre o tema têm sido realizados.

No seu artigo “Concepções dos adolescentes sobre múltiplas explicações em História” Isabel Barca (2001) faz um enquadramento teórico do conhecimento histórico (epistemologia): *“As abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados.”* (Barca, 2001, p.30). Defende em seguida que uma das perspectivas mais consensual é o da consistência com a evidência *“entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Este critério constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional.”* (Barca, 2001, p.30)

O critério de consistência com a evidência deve ser explorado na aula de História:

(...) há que distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à descrição de acontecimentos simples (...) e o que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da explicação dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real

(Barca, 2001, p.30)

Pelo que para analisar diferentes explicações, válidas do ponto de vista histórico, não basta utilizar o critério de verdadeiro/ falso.

Perante duas respostas sobre a mesma situação, consideradas historicamente válidas, será possível decidir a favor de uma delas? Há teóricos que afirmam essa possibilidade. Critérios como a avaliação do âmbito explicativo ou do poder explicativo dos factores apresentados são frequentemente utilizados na argumentação sobre hipóteses explicativas diferentes. Em suma: como diz McCullagh, uma descrição pode ser simplesmente falsa ou verdadeira, mas uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente.

(Barca, 2001, p. 30/31)

Descreve o seu projecto de investigação, instrumentos de recolha de dados que utilizou no estudo e categoriza as respostas – diferentes níveis de pensamento histórico. Refere que alguns alunos mais novos mostram um pensamento claramente explicativo e alguns mais velhos raciocinaram ao nível da simples descrição. Este resultado está de acordo com estudos sobre cognição histórica como os de Dickinson e Lee, Martín Booth e Denis Shemilt que contestam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget.

Justifica esta conclusão com exemplos de respostas de diferentes idades que estão no mesmo estágio para posteriormente referir que apenas alguns alunos de 12º ano concluíram que a multiplicidade de perspectivas *“constitui um elemento intrínseco da*

História e que, por tal, não pode ser encarada como um defeito, mas sim como factor de enriquecimento deste tipo de saber”. (Barca, 2001, p. 35)

Apresenta a análise qualitativa dos dados (codificação dos construtos e análise qualitativa dos dados) que foram recolhidos em várias fases e forneceram a base empírica para a construção de um modelo de ideias dos alunos, a provisoriedade da explicação histórica, integrando a noção de multiperspectiva. O modelo traça a progressão lógica de ideias em cinco níveis, do menos elaborado para o mais elaborado e representa uma hipótese de trabalho sobre as ideias dos adolescentes sobre a provisoriedade da explicação em História.

Os cinco níveis em que categorizou as respostas foram os seguintes:

- Nível 1. A ESTÓRIA Modo descritivo Raciocínio ligado a informação;
- Nível 2. O EXPLICAÇÃO CORRECTA - Modo explicativas (restrito/pleno) Explicações correctas/incorrectas Critério estereotipado (verdade/mentira);
- Nível 3. QUANTO MAIS FACTORES MELHOR Modo explicativo Relação da explicação com fontes de evidência Critérios de agregação de factores;
- Nível 4. UMA EXPLICAÇÃO CONSENSUAL? Modo explicativo (causal/racional ou narrativo) Interligação de factores valorizada, Evidência como verificação da explicação Critérios de neutralidade absoluta;
- Nível 5. PERSPECTIVA Modo explicativo (causal/racional ou narrativo), Interligação de factores valorizada, Evidência como confirmação/refutação da explicação Critérios emergentes de neutralidade perspectivada.

(Barca, 2001, p.36)

Concluiu que os níveis um e dois se verificaram sobretudo no 7º e 9º anos, o nível três distribuiu-se mais equitativamente entre os três anos de escolaridade em que incidiu o estudo (preocupação com a quantidade de factores); a explicação neutral (nível quatro) foi atingido por alguns alunos do 9º e 11º anos e por uma aluna de 7º ano e, por fim o nível cinco só surgiu no 12º ano.

Não obstante ter-se observado uma progressão de ideias com base nos argumentos “teóricos” fornecidos pelos alunos, o mesmo não aconteceu a nível das suas escolhas quanto à melhor explicação. Vale a pena reflectir sobre a seriação que os alunos fizeram das versões históricas apresentadas.

(Barca, 2001, p.37)

Os alunos elegeram em massa a versão descritiva como a melhor explicação histórica.

Isabel Barca e Marília Gago (2001) efectuaram um estudo designado *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade* realizado no âmbito do projecto “*Formar opinião na aula de História*”. O problema que colocaram foi “ *Que níveis de argumentação apresentam os alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes primárias exprimindo pontos de vista contraditórios em relação à política colonial portuguesa anterior ao 25 de Abril?*” (Barca, I.& Gago, M.; 2001; p. 244)

Apresentam a problemática do estudo que se prende com preocupações mais vastas em educação histórica, como a natureza da História (e das fontes que são, por natureza, diversificadas nas suas perspectivas) e o contributo implícito da História na educação para a cidadania. Pretendem cruzar pressupostos de natureza epistemológica com os resultados da investigação na área da cognição histórica.

Sintetizam a investigação descrevendo o método de investigação (população, amostra), esclarecendo que é um estudo descritivo com duas fases: contextualização e recolha de dados (especificando os instrumentos: material histórico, questionário).

Na parte relativo ao tratamento de dados designada por “*Interpretação de fontes históricas por alunos do 6º ano de escolaridade*”, descrevem como efectuaram a análise qualitativa das respostas, através de uma abordagem qualitativa e sistemática inspirada no modelo de Grounded Theory (Strauss & Lorbin, 1991). Numa primeira fase identificaram os conceitos indiciadores de níveis de interpretação histórica que conduziu

a uma categorização inicial de base empírica estabelecendo três perfis de conceptualização que posteriormente se transformam em quatro: Perfil um – Fragmentos, Perfil dois - Compreensão global: perfil três – opinião emergente e nível quatro – descentração emergente . Definem os contornos de cada um dos perfis.

Na análise quantitativa sujeitaram os dados a um tratamento estatístico simples para obter um retrato mais nítido da amostra: 1/3 dos alunos enquadram-se no perfil um, 1/3 enquadra-se no perfil dois e o 1/3 restante distribuem-se entre os perfis três e quatro.

Analizam a distribuição dos resultados por género em cada perfil. Tentaram investigar acerca da influência do nível sócio económico no perfil de conceptualização: constataram que os alunos economicamente mais carenciados parecem estar ligeiramente mais aptos a compreender as fontes históricas.

Concluem que os alunos da amostra estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situações de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados.

Em síntese, vários investigadores procuram mostrar como se processa a cognição em História e demonstrar, com base em dados concretos que a aprendizagem se processa de uma forma construtivista e que a teoria da invariância dos estádios deve ser repensada.

Para conduzir os alunos para aprendizagens construtivistas é muito importante a formação dos professores de História. Magalhães em 2003, numa comunicação apresentada nas Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, apresentou as conclusões do seu estudo sobre *Concepções de História e Ensino de História*: aplicou um inquérito aos professores da área da DREA e da análise dos dados recolhidos concluiu que os professores de História, que participaram no seu estudo, consideram que a História é uma ciência; é um saber porque é ciência; os professores tentam atender

as características dos seus alunos e ajudá-los a desenvolver um conjunto de competências cognitivas; preferem usar materiais conhecidos e manifestam disponibilidade para partilhar o protagonismo com os alunos.

Termina referindo que a formação dos professores de História deve ser multifacetada, aprofundada e incluir várias componentes: conhecimento histórico, novas tecnologias, didáctica e reflexão sobre a cognição histórica.

2 -Contributo do uso do cinema na aula de História para a construção do conhecimento histórico

O constante “ namoro” que os media fazem aos jovens com propostas atractivas que vão desde jogos a filmes, séries televisivas, entre outros levam os professores a procurar formas de as integrar na sua prática lectiva para a tornarem mais aliciante e, no caso concreto da disciplina de História, despertar nos alunos o gosto pelo conhecimento da vida humana presente e passada. O papel do professor é orientar, seleccionar, dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam estruturar e organizar a informação que receberam através dos média e das novas tecnologias de informação.

Esta preocupação com a orientação que deve ser dada aos discentes, quando o docente utiliza o cinema nas suas aulas, esteve presente em anteriores estudos efectuados em Portugal e noutros países.

Nos EUA, mais concretamente no estado de Nova Jérnia, O`Connor efectuou em 1987, um estudo que pretendia investigar acerca da utilização do cinema na evolução do conhecimento histórico. Embora este estudo tenha sido realizado com a utilização de documentários, considerou-se relevante a sua apresentação.

Iniciou o seu estudo com a leitura de excertos de um texto relacionado com o documentário *The Plow that Broke the Plains*, os alunos visionaram o documentário e registaram os sete capítulos do mesmo. O número de capítulos foi o critério escolhido para o número de grupos que se organizaram com a finalidade de analisar, de forma detalhada, cada capítulo com o apoio de documentação específica: fontes primárias relacionadas com a produção do documentário e críticas ao mesmo. Na aula seguinte dinamizaram um debate sobre os anos trinta na América, a Depressão e o New Deal (temas abordados no documentário). Na terceira aula analisaram aspectos relacionados

com o documentário, nomeadamente sobre a sua produção e tema. Para finalizar os alunos foram solicitados a inserir o filme num dos seguintes modelos: representação da História; fiabilidade do filme, documento da História; e artefacto na história do filme documental. Finalmente na última aula os alunos apresentaram e analisaram os trabalhos efectuados. A conclusão deste estudo foi a de que os alunos foram reflexivos, do ponto de vista histórico, porque analisaram um filme e o compararam com outras fontes.

Posteriormente investigou o conceito dos alunos sobre a natureza da História. Utilizou o livro *The Return of Martin Guerre*, que foi lido por todos os alunos da turma e, em seguida, visionaram o filme realizado com base nesta obra. Foi possível retirar as seguintes conclusões: os alunos não acharam relevante que tivessem sido retirados pormenores importantes da História e os alunos compreenderam que a História representa um ponto de vista ou interpretação do historiador.

O'Connor pode concluir que a utilização do cinema na sala de aula é importante mas devem ser tomadas algumas medidas como a planificação cuidadosa da aula, deve ser fornecida informação aos alunos sobre a obra cinematográfica, só devem ser usados filmes adequados aos conteúdos e desenvolvimento de competências específicas e deve-se sempre trabalhar com fontes escritas para permitir a reflexão dos assuntos do filme.

Em 1993, o mesmo autor investigou as ideias que os alunos têm acerca do filme histórico recorrendo aos filmes “Dança com Lobos” e “A Desaparecida”. Depois do visionamento dos filmes recorreu à entrevista para recolha de dados. Pretendeu analisar os filmes do ponto de vista da estética cinematográfica, relacioná-los com factos históricos, analisar o contexto sócio cultural do produtor e, por fim, também contexto histórico-cultural do aluno. Estruturou a análise das entrevistas em três níveis: Narrativa, Crítico e Hermenêutico. O primeiro nível abordava a crítica do filme, o

segundo investigava a relação entre o filme e os factos históricos e o terceiro analisava os dados relativos aos alunos e produtor.

O investigador constatou que apenas um aluno não considerava *Danças com Lobos* uma forma de observar o passado. As comparações entre o filme e outras fontes raramente foram feitas. A análise dos alunos ao filme *A Desaparecida* debruçou-se, de uma forma geral, na aparência ultrapassada do filme.

O contexto cultural em que os estudantes se formaram terá sido decisivo na opinião generalizada dos alunos, que defendeu que *Danças com Lobos* estava mais de acordo com a realidade histórica. Se, neste caso, se limitaram a fazer observações essencialmente sobre a narrativa filmica e raras vezes de forma crítica, já em *A Desaparecida* essa análise crítica foi frequente e, muitas vezes, atingiu-se o nível hermenêutico.

Como principal conclusão, o autor defendeu que é importante os alunos saberem interpretar filmes, visto que lhes permite compreender o passado e é importante na compreensão do presente.

(Graça, 2007, p. 66)

Em França foi efectuado um estudo com base na projecção do filme “*A Marcha sobre Roma*” dinamizado por Gonzales em 1994:

Concluiu, então, que a reacção dos estudantes podia resumir-se à hesitação entre duas atitudes: a) desconfiança em relação a uma obra cinematográfica que, qualquer que seja o tratamento histórico, não deixa de ser ficção; e b) adesão à visão dada pelo filme.

(Graça, 2007, p. 67)

Em 1999, Fuller procurou investigar, junto de professores universitários, como eram utilizados o cinema e os documentários nas suas aulas, procurando saber quais eram as formas mais adequadas de utilizar estes recursos nas aulas de História. Os testemunhos que recolheu mostram práticas lectivas diversificadas que vão desde o

recurso ao debate para reflectirem sobre a cultura, ao tratarem o filme como um documento histórico, entre outros. Concluiu que os professores devem utilizar o cinema nas suas aulas e os seus alunos devem tirar notas, realizar trabalhos de grupo, analisar fontes escritas e analisarem cenas e informação escrita. Aliás como concluiu uma das suas entrevistadas:

“As Marty Feeney concludes, "You really have to know why you are using a particular film and how it fits into the concepts, themes, and principles you are trying to teach. This method takes a lot of thinking and work but when it all fits together you reify for this generation of students ideas, contradictions, situations that have often only endured a moment after the bluebook is closed. The film you choose can visualize and reinforce [concepts] for a much longer time. Plus it's more fun this way!"

(Marty Feeney citado por Fuller, 1999)

Do estudo efectuado por Boix-Mansilla (2000) na Zona de Boston (recorrendo a um documentário sobre o genocídio do Ruanda de 1994, com o objectivo de que os alunos o comparassem com o Holocausto Nazi) podem-se retirar as seguintes conclusões:

(...) os alunos, de uma forma geral, foram capazes de reconhecer as alterações ocorridas na Alemanha, mas não compreenderam, com poucas excepções, a questão ruandesa. Desta forma, apresenta vários conselhos aos professores que utilizam esta ferramenta de ensino, dos quais se salientam: a) indagar e problematizar as concepções prévias os alunos; b) utilizar vários tipos de fontes; c) comparar o documentário com outras narrativas que apresentem perspectivas distintas da observada no documentário.

(Graça, 2007, p.68)

Weinstein (2001) efectuou um estudo com filmes históricos de cariz comercial. No início do semestre entregou a cada aluno um filme, um folheto com a ficha técnica e

um guião com todos os aspectos que deveriam ser analisados, incluindo a comparação com outros documentos históricos. No final os alunos deveriam apresentar as suas próprias conclusões. Pode concluir que após esta experiência a aprendizagem dos alunos melhorou, desenvolveram as suas competências críticas e consciências históricas. Sugere que os “ *students could be required to consult one or more primary sources as part of their research, or the instructor could assign one or more specific readings to be studied in conjunction with a film.* ” (Weinstein, 2001).

Rodrigues (2005) efectuou um estudo de natureza descritiva numa escola do Distrito de Braga, com 54 alunos do 5º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos de idade, em sala de aula. Pretendia analisar as ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais. O estudo foi realizado em cinco sessões a saber: aplicação de um questionário; construção de uma narrativa aberta sobre os excertos do filme “*Braveheart – o desafio do guerreiro*”; realização de quatro fichas de trabalho que continham documentos escritos primários e historiográficos; aplicação de um novo questionário e de uma entrevista semi-estruturada.

A análise dos dados foram subdividida em quatro domínios: Compreensão; Explicação e Opinião; Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes e Imaginação histórica. Para cada domínio de análise procedeu-se a uma análise das respostas dos alunos, recorrendo ao uso da categorização. A investigadora concluiu que a maior parte dos alunos compreenderam os documentos e conseguiram construir narrativas descritivas. Mas registaram-se algumas diferenças nas narrativas elaboradas com base nas imagens, excertos do filme e dos documentos escritos já que um numero razoável de alunos estruturaram as suas respostas de uma forma explicativa e usaram os documentos disponíveis para fundamentar as suas explicações e opiniões sobre determinadas situações da Idade Média.

As ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais oscilou entre a justificação de que as diferenças entre os dois suportes (filme e documentos escritos) se encontravam apenas na utilização de linguagens diferentes e nas suas características específicas (que determinam a noção de realidade das histórias), e explicações que referiram que a verdade das narrativas tinha a ver com o reconhecimento da natureza ficcional pelas características específicas dos suportes, pelas dificuldades de aceder ao passado para construir suas narrativas, pelas diferenças de conteúdos, pelas intenções e pela opinião dos autores.

Nos enunciados elaborados pelos alunos a questões relacionadas com a imaginação histórica prevaleceram as ideias contemporâneas. Contudo, um pequeno grupo de alunos conseguiu colocar-se na perspectiva das pessoas do passado.

(Rodrigues, 2005, p.IV)

Graça (2007) aplicou um estudo sobre *A Utilização do Cinema no Contexto da Aula de História* na Escola E. B “/3 de Gafanha da Encarnação, concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro com 30 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, que frequentavam o 9º ano de escolaridade. Foram utilizados três instrumentos de apoio (a Ficha de Revisão, a Ficha de Apoio e a Ficha de Análise de obra cinematográfica) e três para a recolha de dados (a Ficha de Fontes, a Ficha de Trabalho e a Entrevista). Os dados foram analisados com recurso ao método da Teoria Fundamentada (Grounded Theory), tendo procedido a uma categorização das respostas dos alunos que conduziram a dois domínios conceptuais: A – O cinema e a construção do Conhecimento Histórico; e B – A utilização adequada do cinema na aula de História. Os dois domínios (A e B) integravam três Níveis Aglutinadores: Nível A – Dispensável; Nível B – Auxiliador e Nível C – Parceiro. Para o Domínio A, o nível Auxiliador foi subdividido em dois Níveis Restritos: a) por acréscimo; e b) problematizante e no Domínio B a subdivisão

ocorreu no nível Parceiro e traduziu-se nos Níveis Restritos: a) motivador; e b) clarificador.

As principais conclusões retiradas do estudo foram as de que: 1. Não sendo um elemento imprescindível à consecução das aulas, o Cinema é importante para a construção do Conhecimento Histórico, já que os alunos mostraram ter adquirido um razoável número de conhecimentos com o visionamento do filme, tal como pôde observar-se através dos dados recolhidos no Domínio A deste estudo;

2. Não há uma utilização mais adequada do Cinema na aula de História, uma vez que os dados recolhidos no Domínio B permitem dizer que:

a. a turma 1 acabou por demonstrar ter usufruído do filme para adquirir mais conhecimentos e também o ter aproveitado para clarificar determinados pontos, já abordados nas aulas ditas normais, para além da película ter sido um factor motivador nalgumas situações;

b. a turma 5 mostrou que o visionamento do filme serviu, essencialmente, para a aquisição de novos conhecimentos históricos por parte dos alunos;

3. Como conclusão final poderá afirmar-se que o Cinema pode ser, de uma forma geral e por tudo o que foi referido nos dois pontos anteriores, um recurso bastante útil para a aula de História.

(Graça, 2007, p. 121-122)

Em **síntese** todos os estudos já efectuados apontam para a importância do uso do cinema nas aulas de História, do importante contributo para a formação de uma consciência histórica, progressão no conhecimento histórico, desenvolvimento de competências específicas da disciplina. Mas deve ser sempre acompanhado da exploração de fontes históricas que permitam aos alunos distinguir conhecimento histórico de ficção.

III
METODOLOGIA

1- O Projecto do Estudo

O tema desta dissertação *O cinema como recurso pedagógico na aula de História* foi escolhido nas primeiras aulas da disciplina de Investigação em Educação e Supervisão porque permitia conciliar a prática profissional de professora com a componente científica da História.

Ao longo da parte curricular (ano lectivo 2007/2008) a ideia amadureceu e iniciou-se a pesquisa para a elaboração do pré-projecto de dissertação (trabalho de avaliação da já mencionada disciplina). Nesse projecto inicial pensou-se aplicar o estudo em turmas de nono ano de escolaridade, aquando da leccionação da rubrica programática “A Segunda Guerra Mundial” consistindo na comparação de filmes de ficção com visões diferentes sobre os mesmos acontecimentos (por exemplo sobre a Batalha de Iwo Jima utilizando os filmes “*As Bandeiras dos Nossos Pais*” e “*As Cartas de Iwo Jima*”). Efectuaram-se mesmo alguns ensaios prévios, aos quais os alunos responderam com muito entusiasmo. Pretendia-se desenvolver o espírito crítico, a multiperspectiva e a consciência de que num conflito nunca nenhuma das partes envolvidas é completamente inocente ou apenas um dos lados é o único responsável pelos combates e atrocidades de uma guerra.

No início do ano lectivo seguinte foi agradável quando se confirmou que era possível efectuar o estudo com uma turma de ensino secundário que integrava alguns alunos participantes na experiência do ano anterior. Com estes alunos é possível aprofundar mais, dar continuidade a um trabalho já efectuado com alguns alunos no terceiro ciclo com o desenvolvimento das competências específicas de História do Ensino Básico e ousa-se ir mais longe.

Escolhido o tema e o ano de escolaridade em que se iria aplicar o estudo passou - se à fase da elaboração do projecto que se centrou sobretudo no aperfeiçoamento do pré-projecto acima referido.

Efectuou-se uma breve revisão da literatura para se poder fundamentar teoricamente o projecto e formular as questões de investigação. A preocupação era de fazer um projecto que viesse a ser útil, numa área que simultaneamente desse prazer, que estivesse directamente relacionada com a prática profissional, que permitisse reflexões e pudesse contribuir para o seu aperfeiçoamento. A escolha deste tema também se justifica pelo desejo de escolher uma actividade que agradasse aos alunos (o cinema é quase sempre fonte de prazer para os jovens como já foi referido noutro capítulo) e que lhes permitisse “crescer”, progredir no caminho do conhecimento contribuindo para a sua educação cinematográfica.

Escolhido o tema e o nível de ensino onde se iria realizar o estudo, procedeu-se à enunciação do problema e das questões de investigação, planificou-se a elaboração das fichas para o estudo piloto.

Durante a elaboração do projecto pensou-se no tratamento que iria ser dado aos dados recolhidos e efectuou-se a calendarização de todas as fases da execução do projecto, nomeadamente da redacção da dissertação.

2- Questões de Investigação, População e Amostra

Um dos momentos importantes na elaboração do projecto foi o delinear do percurso, mais concretamente decidir o que se ia investigar e quais as questões que se colocavam e às quais o estudo procuraria responder. Igualmente foi definida a população sobre a qual iria incidir o estudo e seleccionada a amostra à qual o mesmo seria aplicado.

Formulou-se o problema que ia conduzir a investigação e para o qual se procuraram respostas: *O cinema de ficção constitui um recurso pedagógico importante para a construção do conhecimento histórico dos alunos?* Na fase seguinte definiram-se as questões de investigação:

- De que forma o cinema contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos?
- Os alunos do 10º ano de escolaridade sabem distinguir ficção de realidade quando visionam um filme cuja acção remete e pretende recriar um determinado contexto histórico?
- O cinema constitui um recurso importante no desenvolvimento das competências específicas de História do Ensino Secundário?
- O uso do cinema na aula de História contribui para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos?

Posteriormente seleccionou-se a população sobre a qual iria incidir o estudo e que foi constituída pelos alunos matriculados na disciplina de História A de uma Escola Secundária de Évora (duas turmas). A amostra foi constituída por uma das turmas.

3- Estudo Piloto

3.1. Aspectos Formais: Pedidos De Autorização

Para poder aplicar o estudo foi pedida autorização ao Senhor Presidente do Conselho Executivo da escola e aos Encarregados de Educação. Na carta enviada ao órgão directivo, depois de me apresentar, expliquei o que pretendia fazer *implementar um projecto de investigação intitulado O Cinema Como Recurso Pedagógico na Aula de História* bem como a finalidade da investigação *recolher dados que me permitam compreender as potencialidades da utilização deste recurso didáctico na aula de História e contribuir para a renovação fundamentada das práticas docentes*. Terminava a missiva solicitando colaboração e a necessária autorização para *aplicar todos os instrumentos e procedimentos necessários à implementação do estudo*. Entreguei o pedido em entrevista presencial e o mesmo foi de imediato autorizado o que denotou uma abertura do estabelecimento de ensino a este tipo de iniciativas.

Enviei uma mensagem semelhante aos Encarregados de Educação onde, para além de explicar os propósitos da investigação, requeria a necessária autorização para que os seus educandos pudessem participar na realização das tarefas que lhe fossem solicitadas durante a implementação do estudo. Todos os Encarregados de Educação autorizaram, sem reservas, a colaboração dos seus educandos na actividade. Mais tarde os mesmos foram receptivos ao facto de terem conhecimento da avaliação obtida pelos seus educandos nas actividades, através de documento próprio, visto que as fichas só poderiam ser divulgadas depois de a dissertação ser pública.

3.2. Escolha do Filme

Elaborado o projecto e obtidas as autorizações, passava a uma fase em que se teria de escolher o filme no âmbito dos conteúdos do módulo 1 do 10º ano - *Raízes Mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na antiguidade clássica*. Com a finalidade de cumprir o cronograma que integrava o projecto era imperioso efectuar o estudo o mais cedo possível.

Foi relativamente fácil optar por Roma Antiga já que tem sido um dos temas mais frequentemente escolhidos pelo cinema histórico. Começamos por pesquisar nos sites de cinema e na memória pessoal os filmes que poderiam ser utilizados: *Spartacus*, *Quo Vadis*, *A Queda do Império Romano*, *O Gladiador*, *Ben-Hur* foram alguns dos títulos seleccionados.

O filme deveria abordar vários conteúdos do programa escolar, permitir uma exploração diversificada de vários temas, ser agradável e aprazível para os alunos e actual, isto é satisfazer os gostos estéticos da actualidade porque um filme também reflecte a época em que foi produzido procurando agradar ao público a quem se destina. Por exemplo *Spartacus* (Stanley Kubrik, 1960) revela as preferências do público e da época em que foi produzido e não seria, talvez, tão apreciado como foi o filme escolhido – *O Gladiador* (Ridley Scott, 2000). Outro motivo que esteve presente na escolha deste filme foi a oferta diversificada de temáticas passíveis de serem trabalhadas: expansão romana, o exército, o poder político com o Imperador e o Senado, território do Império Romano, religião e lazer (espectáculos no Coliseu) e escravatura, entre outros. O desempenho dos actores, os cenários, foram outros dos motivos que levaram a escolher *O Gladiador* como o filme que iria ser o cerne do estudo.

O filme foi visionado, com atenção e mais do que uma vez, antes da elaboração das fichas.

3.3. Construção das Fichas

Na construção das fichas tivemos presente a acção do filme, os temas abordados e as fontes escritas e não escritas de que se dispunha.

Antes de se iniciar a projecção do filme *O Gladiador* decidiu-se fornecer aos alunos uma Ficha de Enquadramento Histórico que os contextualizasse e inserisse no espaço e no tempo.

Nesta ficha procurou-se fazer um breve enquadramento espaço-temporal com uma breve cronologia da História de Roma, um mapa do Império em finais do século II e um pequeno texto a recordar a extensão e unidade do Império Romano que no período em que se situa a acção do filme ainda estava em processo de expansão (embora com pouco significado). Para finalizar nesta ficha foi inserido um texto historiográfico que sintetizava a situação político-militar do Império nos finais do século II. No final da ficha foi incluído um pequeno glossário.

A Ficha de visionamento do filme, preenchida durante e imediatamente após o termo da projecção do mesmo, iniciou-se com a informação das competências de História do ensino secundário que se pretendem desenvolver:

- utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico;
- na selecção adequada de contributos;
- assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo;

-situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

- identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.

Este documento de trabalho foi dividido em três partes: identificação do filme, contextualização da acção e análise do filme. Na primeira parte, solicitava-se ao aluno que recolhesse informações, como o ano da produção do filme ou o nome de realizador, entre outras, e forneceram-se alguns dados como, por exemplo, o nome do estúdio, os autores do roteiro cinematográfico, identificação do produtor, responsável pela banda sonora, director da fotografia, duração e principais actores. Pretendia-se consciencializar os alunos para a vasta equipa que está por detrás da realização do filme e que o mesmo tem uma identidade própria, para além de se pretender dar um pequeno contributo para a educação cinematográfica dos alunos. Na rubrica denominada *Contextualização da acção do filme* pretendia-se que os alunos localizassem a acção do filme no tempo e nos diversos espaços, enunciassem as características políticas e culturais da época retratada no filme. Na terceira e última parte, designada "*Análise do filme*", solicitava-se aos alunos que registassem as cenas que consideravam mais marcantes e importantes e a caracterização das personagens principais (Máximo, Marco Aurélio e Cómodo). Pedia-se ainda que explicassem algumas cenas do filme como a delegação de funções em Máximo feita pelo Imperador, as causas da morte de Marco Aurélio, as pretensões de Cómodo e o relacionamento deste com Máximo, após a morte do Imperador Marco Aurélio. Esperava-se ainda que explicassem o que era o Coliseu de Roma e que identificassem os valores defendidos pelas principais personagens (Máximo, Marco Aurélio, Cómodo e Lucélia). Solicitava-se aos alunos que descrevessem algumas das cenas finais determinantes para o desfecho do filme, nomeadamente o *Confronto entre*

Cómodo e Máximo no Coliseu, e finalmente que descrevessem o *Papel do Senado na fase final do filme*.

A *Ficha de Trabalho de Comparação Entre as Fontes Históricas e o Filme* foi aplicada após o visionamento do filme e era a mais importante porque pretendia que o aluno confrontasse as fontes históricas com o filme e distinguisse ficção de História.

Este instrumento de trabalho iniciava-se com a informação fornecida aos alunos sobre as competências específicas de História que se pretendiam desenvolver (tal como na *Ficha de Visionamento do Filme*), a saber:

- analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos;
- situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões,
- elaborar e comunicar, com correcção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados:
- utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos e
- assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo.

Este instrumento de trabalho foi dividido em quatro partes: “Personagens”, espaços, “Instituições” e “Os divertimentos”. Procurou-se estabelecer a comparação entre as

fontes históricas (primárias e secundárias; escritas e não escritas) com o filme para que os alunos pudessem retirar as suas conclusões e distinguir realidade de ficção.

Na primeira parte, “Personagens”, apresentou-se aos alunos a personagem “Marco Aurélio numa imagem (estátua) e em dois documentos escritos (uma fonte primária e uma fonte secundária (texto historiográfico) pedindo-se que referissem as características que coincidiam nas fontes e no filme e que dissessem quais eram os aspectos que concluíam ser ficção. Para a fonte primária seleccionou-se as palavras do próprio Imperador Marco Aurélio retiradas do seu livro *Meditações*, publicado em língua espanhola e com tradução feita pelo investigadora. Esteve presente a preocupação de seleccionar fontes em que fossem tratados aspectos abordados no filme.

O segundo aspecto que foi analisado nesta primeira parte foi a escolha do sucessor de Marco Aurélio. Utilizou-se excertos da obra do historiador Herodiano “*História do Império Romano depois de Marco Aurélio*”, numa publicação espanhola, para a fonte primária, dois textos historiográficos e repetiu-se o tipo de tarefas solicitadas aos alunos.

A segunda personagem que foi apresentada na ficha foi “Máximo” e recorreu-se a fontes que analisam o filme e referem claramente que é uma personagem inventada. Neste ponto pediu-se aos alunos que recordassem a missão que Marco Aurélio incumbiu a Máximo e se seria credível que um imperador que acredita no papel que desempenha e nas instituições que lidera incumbisse um general de restaurar a República para concluírem que estavam perante mera ficção.

Cómodo, o imperador que sucedeu a Marco Aurélio; foi a terceira personagem que se inclui no capítulo das personagens que desempenharam o papel de protagonistas. Apresentou-se uma fonte histórica primária retirada da obra de Elio Lampridio-*Comodo Antonino* que foi igualmente traduzido do espanhol pela docente que efectuou

o estudo. Na fonte secundária com que se pretendia que os alunos confrontassem a fonte primária apresentou-se um texto historiográfico da obra de S. Scarre “*Crónicas dos Imperadores Romanos*” e propôs-se aos alunos que confrontassem as fontes entre si e com o filme para depois efectuarem as suas conclusões.

No II capítulo “Espaços “ foram inseridas fontes que falavam do local da morte de Marco Aurélio e da propriedade de Máximo em Emerita Augusta e, mais uma vez, pedia-se o confronto com o filme. A ficha a seguir pedia aos alunos para procurarem no mapa do Império Romano a província de Zucchabar (um dos locais em que decorre a acção do filme) e que registassem as suas conclusões. Para finalizar o capítulo dos espaços apresentaram-se duas imagens (fotos) de Roma na actualidade e pedia-se que comparassem com as reconstituições de Roma na época imperial apresentadas no filme.

No campo das “Instituições” que é a designação atribuída ao terceiro capítulo incluiu-se um texto secundário e uma fonte primária sobre as relações entre o Senado e Cómodo para depois os alunos compararem com o filme.

O quarto e último capítulo, a que se chamou de “Os Divertimentos” inserimos imagens de uma reconstituição do Coliseu, fotos do Coliseu na actualidade e de uma estátua de um gladiador, uma fonte escrita secundária (texto historiográfico) sobre a formação de um gladiador (traduzido a partir de um catálogo de uma exposição), um desenho sobre um combate, uma fonte secundária (texto historiográfico) sobre os combates dos gladiadores e uma fonte primária escrita sobre os combates de Cómodo no Coliseu (da autoria do historiador Cássio Dio e traduzido a partir de uma publicação espanhola). A actividade proposta aos alunos consistia na comparação entre os combates de gladiadores (tal como são descritos nas diferentes fonte históricas) e como são representados no filme e aqueles em que Cómodo participa para distinguirem “realidade” de ficção.

Terminou-se a Ficha das Fontes Históricas com perguntas e afirmações (solicitando os comentários que os discentes entendessem por oportunos) que permitissem um feedback sobre os efeitos positivos ou menos benéficos do trabalho efectuado. Pediu-se para responderem à seguinte questão “*Considera que aprendeu História pelo facto de ter visionado este filme, comentarem esta afirmação “ Pelo facto de ter visionado o filme “O Gladiador com o apoio das fichas de trabalho fiquei sensibilizado para a necessidade de distinguir realidade histórica de ficção e fico mais desperto para este aspecto quando assistir à projecção de um filme histórico.” e terminassem com a inclusão dos comentários que considerassem oportunos.*

3.4. - Aplicação do Estudo Piloto

O estudo piloto foi aplicado numa turma da disciplina de História A, do décimo ano, que integrava a população do nosso estudo em Janeiro do ano de dois mil e nove. Com esta turma não foi realizado o estudo principal para evitar o erro de contaminação da amostra.

Pretendia-se testar as fichas, saber se eram exequíveis, a aceitação que tinham junto dos alunos e aferir eventuais ajustes que seriam necessários antes de aplicar o estudo.

Obteve-se previamente a concordância da docente que leccionava a turma em aplicar o estudo piloto e foram-lhe fornecidos o filme e as fichas bem como algumas explicações sobre o que se pretendia e a forma como as fichas tinham sido construídas. Para além disso, também se deram algumas informações ao Director da Turma onde se aplicou o estudo piloto e se deram algumas informações práticas conjuntamente com os materiais supramencionados. A preocupação presente era o esclarecimento da docente de todos os procedimentos e *timings* em que as fichas deveriam ser entregues. Foi-se acompanhando a aplicação do estudo piloto recolhendo as reacções dos alunos e comentários da docente e no final procedeu-se à análise das fichas.

3.5. Reformulação das Fichas

Com base nas informações fornecidas pela docente que aplicou o estudo piloto e as que foram recolhidas nas respostas dadas pelos alunos aquando do preenchimento das fichas procedeu-se à reformulação das Fichas. A preocupação patente era de as tornar mais claras e explícitas para os seus destinatários nunca esquecendo o rigor científico e a filosofia que presidiram à sua concepção e construção.

A Ficha de Enquadramento Histórico manteve-se inalterável.

Na *Ficha de Análise do Filme* agruparam-se os itens números dois e dez do capítulo III que passou a ter a designação de “*Registo das características e valores defendidos pelas principais personagens*”. Suprimiu-se o ponto dez “*Papel do Senado na fase final do filme (relacionar com as pretensões de Marco Aurélio)*” do já referido capítulo III por se considerar que este tema já era mencionado no item três do II capítulo “*Características políticas*” e deveria ser objecto de análise mais cuidada na *Ficha das Fontes Históricas*.

Na *Ficha de Comparação Entre as Fontes Históricas e o Filme* fizeram-se apenas alguns pequenos ajustes nas fontes A tendo-se mantido quase na íntegra.

4-O Estudo

4. 1. Breve Caracterização da Amostra

A população era constituída por todos os alunos matriculados na disciplina de História A do 10º ano de escolaridade no ano lectivo de 2008/ 2009, numa Escola Secundária de Évora, e a amostra seleccionada para aplicar o estudo foi uma turma de 10º ano. Este grupo era composto por 16 membros do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

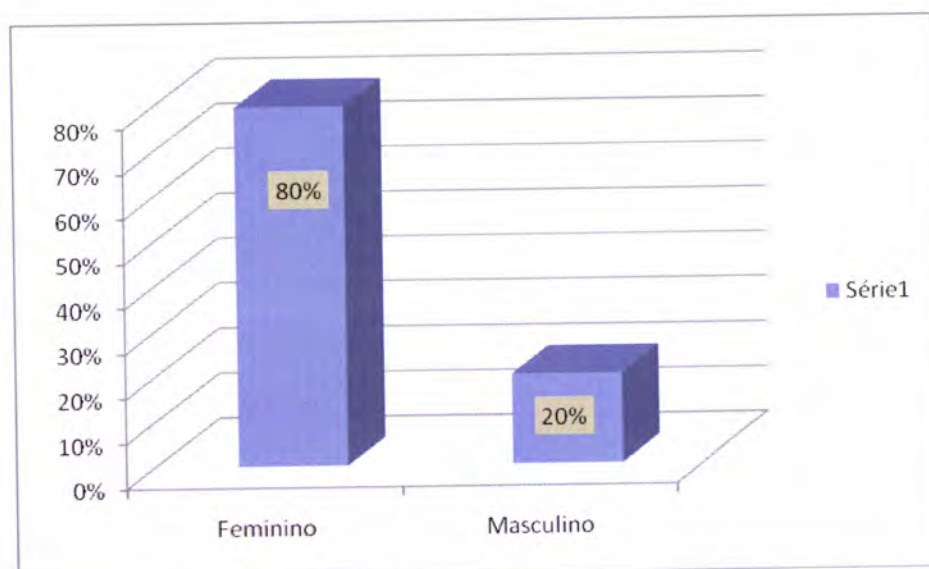


Gráfico nº 1- *Distribuição dos alunos da amostra por género.*

As idades dos elementos da amostra variam entre os 15 e os 17 anos, predominando os alunos com 15 anos.

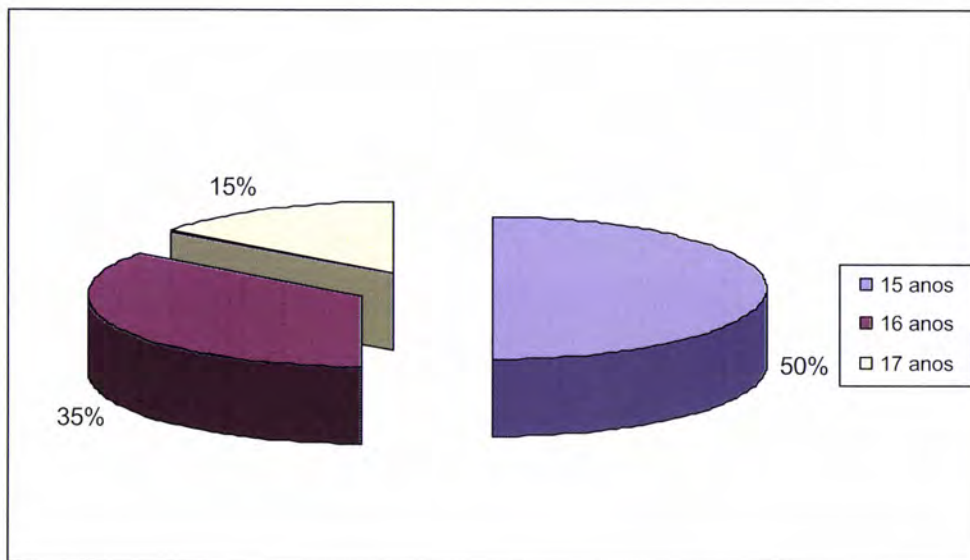


Gráfico n° 2- *Distribuição dos alunos da amostra por idades.*

Todos os elementos que integravam a amostra frequentavam, pela primeira vez a área de Ciências Sociais e Humanas e mais concretamente a disciplina de História no décimo ano de escolaridade mas dois deles estavam a repetir o ano porque tinham mudado de área. Escasseavam informações sobre uma aluna que só integrou a turma em Janeiro e era oriunda de um sistema de ensino diferente (Brasil).

4.2. Aplicação do Estudo

O estudo foi aplicado na turma que foi seleccionada para amostra já que na outra turma que integrava a nossa população já tinha participado no estudo piloto e, caso participasse, iria contaminar o estudo.

As actividades foram realizadas durante o normal funcionamento das aulas (três tempos semanais de noventa minutos) no início do mês de Fevereiro do ano de dois mil e nove, logo após a realização do estudo piloto e da reformulação dos instrumentos de trabalho.

Foram ocupadas quatro aulas, sendo duas para a projecção do filme e realização da Ficha de Análise do Filme e mais duas para a Ficha de Comparação das Fontes Históricas Com o Filme.

O estudo decorreu dentro da normalidade esperada registando-se uma grande adesão e empenho dos alunos na realização das tarefas que lhes foram propostas.

IV - TRATAMENTO DE DADOS E ANÁLISE

1-Categorização dos resultados

Com a finalidade de tratar as respostas, dadas pelos alunos, nas duas fichas procedeu-se à ordenação dos resultados baseados na categorização das respostas que resultou do seu grau de sofisticação, coerência e qualidade de elaboração. Para integrar a categoria mais elevada a resposta deve estar completa e ter sido elaborada com coerência e sequência lógica das ideias.

Na *Ficha de Análise do Filme* foram criadas três categorias para as perguntas que pediam uma resposta mais directa e simples, bem como as características que as respostas que se integram em cada categoria devem ter: *nível um – Básica primária: Definição simplificada e algo confuso; nível dois – Básica secundária: Definição simples mas coerente e nível três – Definição elaborada: A definição está correcta e completa e as ideias estão ordenadas.* Adoptou-se esta categorização para as respostas às perguntas “*Localização da acção do filme no tempo*”, “*Localização da acção do filme nos diferentes espaços*”, “*Percurso da vida pessoal de Máximo: de _____ a _____.*” e “*-O que era um Gladiador?* “.

Para as perguntas que exigiam uma resposta mais complexa adoptou-se a criação de cinco categorias e, tal como na categorização anterior, definiram-se as características que cada categoria de respostas deveria apresentar: *nível um - Incoerente : ideias baralhadas e confusas; Nível dois – Básica primária: Definição simplificada e algo confuso; Nível três – Básica secundária: Definição simples mas coerente; Nível quatro – Definição emergente. A definição está correcta e quase completa com as ideias mais ou menos ordenadas e Nível cinco – Definição elaborada: A definição está correcta, completa e as ideias estão ordenadas.* Esta categorização mais complexa foi utilizada para às respostas às perguntas: “*Características políticas (Governo do Império, órgãos de poder, instituições e detentores de cargos como por ex. Senadores)*”;

“Características culturais (Religião, divertimentos, ...; entre outros).”; *“Intenções de Marco Aurélio ao delegar funções em Máximo.”;* *“-Causas da morte do Imperador Marco Aurélio.”;* *“Pretensões de Cómodo”;* *“Relacionamento de Cómodo com Máximo após a morte do Imperador Marco Aurélio”;* *“O que era o Coliseu? Que tipo de espectáculos aí decorriam?”;* *“Confronto entre Cómodo e Máximo no Coliseu.”*e *“Epílogo”*.

Não foi possível categorizar as respostas a algumas perguntas porque solicitavam respostas de cariz muito pessoal, como por exemplo as perguntas *“Cenas mais importantes/ mais marcantes”;**“Características e valores defendidos pelas principais personagens: Máximo, Marco Aurélio, Cómodo, e Lucélia, irmã de Cómodo”*. No caso das respostas à pergunta *“Cenas mais importantes/ mais marcantes”* optou-se por fazer um levantamento das cenas que foram seleccionadas pelos alunos e as respostas às perguntas seguintes (III 2 e subitens) conduziram à elaboração de uma listagem das características e valores defendidos pelas principais personagens.

Na Categorização das respostas às perguntas da *“Ficha de Trabalho de Comparação Entre Fontes Históricas e o Filme”* optou-se por manter o mesmo sistema de categorias (cinco) adoptado para o tratamento de dados obtidos nas respostas à *“Ficha de Análise do Filme”*. Esta categorização foi utilizada para às respostas às perguntas *“Refira as características do Imperador Marco Aurélio que coincidem nas fontes A2, A3 e no filme.”;* *“E do confronto entre o filme e as fontes A2 e A3 diga quais os aspectos que são ficção no filme sobre a personagem Marco Aurélio”;* *“De acordo com as fontes A4, A5 e A6 como foi escolhido o sucessor de Marco Aurélio?”;* *“Comparando o filme com as fontes históricas pode concluir que há ficção no filme nos seguintes aspectos.”* e *“Como aparece a propriedade de Máximo no filme? Parece-lhe corresponder a uma propriedade rural do Império Romano? Nos cenários do filme*

encontra elementos que a situem nas proximidades de Emérita Augusta? ____, Conclusão.”; “De acordo com os conhecimentos que já adquiriu o Senado no período imperial está submetido ao poder do Imperador. Como eram as relações entre o Senado e o Imperador Cómodo nas fontes F1 e F2?”; “E no filme?”; “Conclusão”; “Relativamente aos combates de gladiadores representados no filme, nomeadamente aqueles em que Cómodo participa e a forma como são descritas nas fontes H1, H2, H3 E H4 conclui que é realidade.” e “E que é ficção:”.

Decidiu-se optar por não categorizar as respostas fornecidas às perguntas *“Marco Aurélio incumbiu Máximo de uma missão. Qual foi?”*, *“Será credível que um imperador que cumpriu escrupulosamente os seus deveres e acredita no governo imperial tivesse incumbido Máximo desta espinhosa missão? Será ficção ou realidade? Justifique a sua resposta.”*; *“Como é Cómodo retratado nas fontes?”*; *“E como é retratado no filme?”*, *“Do confronto entre o filme e as fontes C1 e C2- conclui que no filme é ficção.”*; *“No filme em que local morre o Imperador Marco Aurélio?... e na realidade?”*; *“Observe o mapa do Império Romano da ficha de Enquadramento Histórico e procure a província (Zucchabar) do Norte de África que é referida no filme. Registe as suas conclusões:”* porque todos os alunos responderam, de uma forma mais ou menos coerente. Para comprovar iremos mais adiante exemplificar.

No caso das respostas e/ ou comentários às perguntas *“Considera que aprendeu História pelo facto de ter visionado este filme? Justifique a sua resposta.”*; *“Comente a seguinte afirmação: “Pelo facto de ter visionado o filme “O Gladiador com o apoio das fichas de trabalho fiquei sensibilizado para a necessidade de distinguir realidade histórica de ficção e fico mais desperto para este aspecto quando assistir à projecção de um filme histórico.”* e *“Comentários que considere oportunos:”* optou-se por fazer um levantamento das respostas que irá ser utilizado nas conclusões.

A categorização das respostas teve por base o construtivismo e o modelo de progressão em empatia histórica de Peter Lee. A concepção construtivista defende que o conhecimento é um processo que se desenvolve ao longo da vida. Cada ser humano constrói a sua própria versão da realidade que se vai transformando ao longo da vida em interacção com o contexto sociocultural em que está inserido. A aprendizagem de um novo conteúdo é o produto de uma actividade mental de construção que o aluno leva a cabo (processo mediante a qual constrói e incorpora na sua estrutura mental os significados e as representações relativas ao novo conteúdo). O professor deve proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para construírem os seus conhecimentos promovendo situações de investigação, reflexão e debate das aprendizagens efectuadas.

2-Ficha de Análise do Filme

Os alunos preencheram esta ficha durante o visionamento do filme e terminaram-na no final do mesmo. Pretendia-se que eles recolhessem informações do filme e iniciassem alguma organização das mesmas de acordo com os objectivos pretendidos.

Como já foi referido no capítulo anterior procedeu-se à categorização das respostas às perguntas mais simples em três categorias.

Depois da identificação do filme, realizador e ano da produção solicitou-se aos alunos que efectuassem a “*Localização da acção do filme no tempo*” e os resultados obtidos foram os que aparecem representados no gráfico seguinte:

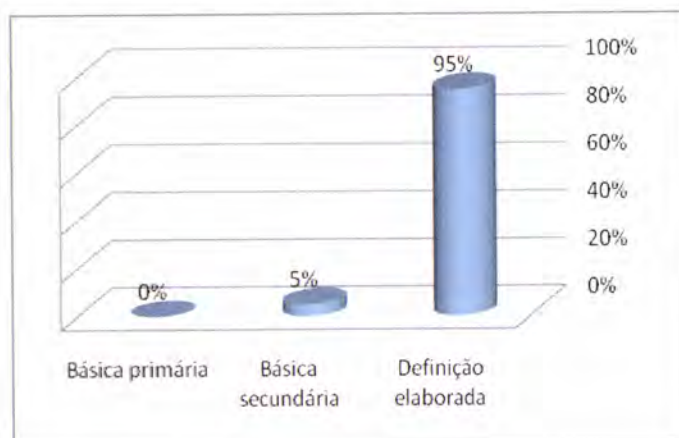


Gráfico nº 3- Distribuição das respostas à pergunta “localização da acção do filme” por categorias.

Como se pode verificar nenhuma resposta se insere na 1ª categoria, apenas uma se integra na categoria *básica secundária* - resposta “*II d. C.*” David – e dezanove na terceira categoria *definição elaborada* como se pode constatar nestas duas respostas:

“*A acção passa-se no século II d. C, mais propriamente 180 d. C.*” Julieta e “*180 d. C (séc. II)*” Carina.

A segunda questão colocada pedia a localização da acção do filme nos diferentes espaços e obtiveram-se dezoito respostas na categoria superior *definição elaborada* e apenas duas na categoria intermédia *básica secundária*.

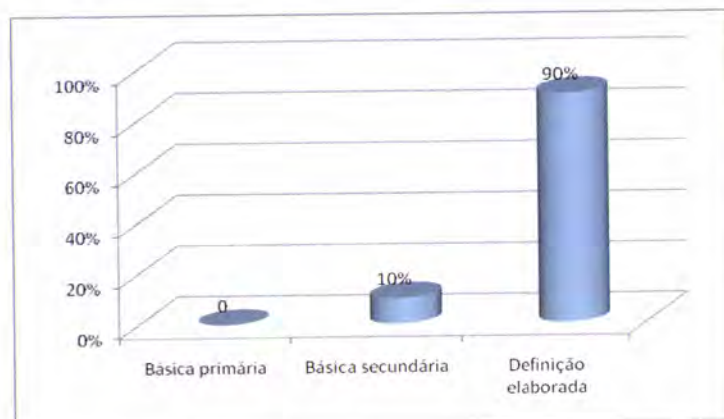


Gráfico nº 4- Distribuição das respostas à pergunta “Localização da acção do filme nos diferentes espaços” por categorias.

Pode-se ilustrar esta categorização das respostas com os seguintes exemplos: “*Germânia, Mérida, Zucchabar*” Lucinda na *básica secundária* e “ *O filme começa numa batalha na Germânia, depois Máximo dirige-se para Mérida, a sua terra natal; depois a captura em Zucchabar e por fim em Roma.*” Julieta para a *definição elaborada*.

Todos os alunos responderam correctamente à pergunta que mostrava o percurso da vida pessoa de Máximo que passa de general para gladiador.

À pergunta “*O que era um Gladiador?*” obteve-se a categorização das respostas representada neste gráfico:

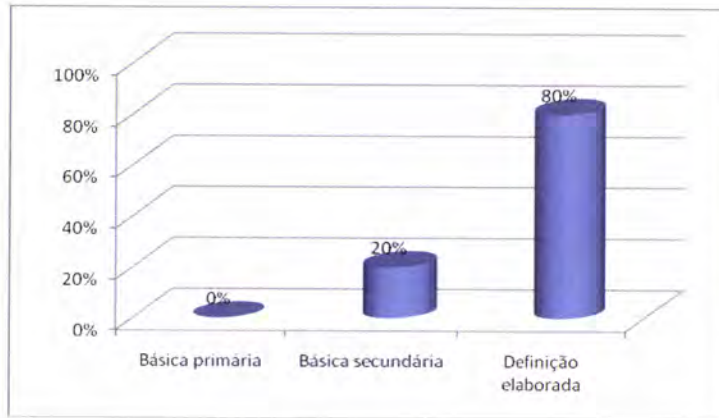


Gráfico nº 5- Distribuição das respostas à pergunta “O que era um Gladiador?” por categorias.

Na *básica secundária* inseriram-se quatro respostas, podendo-se mostrar como exemplo “*pessoa que lutava no Coliseu*” Conceição e integraram-se dezasseis respostas na *definição elaborada* como por exemplo “*Um Gladiador lutava nos jogos para entreter as pessoas.*” Cláudia.

Para as perguntas que exigiam respostas mais complexas foram criadas cinco categorias tal como foi descrito no capítulo anterior.

Para as respostas à pergunta “*Características políticas (Governo do Império, órgãos de poder, instituições e detentores de cargos como por ex. Senadores)*” obteve-se a seguinte distribuição: *básica primária* - 3 respostas, *básica secundária*: 12 e *definição emergente* – 5 respostas, como se pode observar neste gráfico:

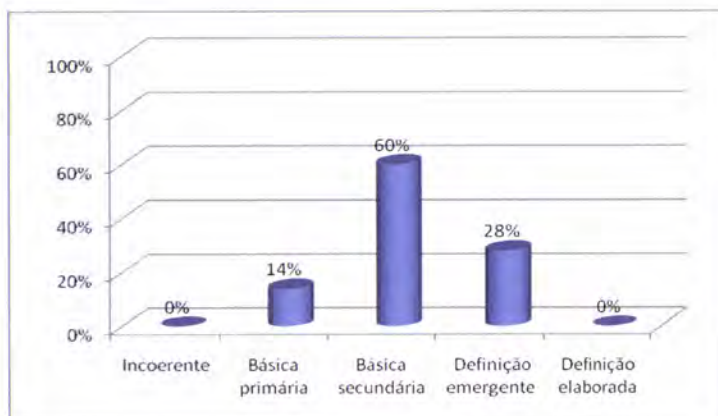


Gráfico nº 6- Distribuição das respostas à pergunta “Características políticas (Governo do Império, órgãos de poder, instituições e detentores de cargos como por ex. Senadores)”por categorias.

Para se ilustrar apresentam-se exemplos de respostas inseridas nas diferentes categorias: *-básica primária – “Diferenças entre senadores, uns querem a República, outros o Império. Os senadores querem o Imperador morto; havia uma grande conspiração contra o Imperador pois muitos não gostavam da sua maneira de governar” Liliana.*

- Básica secundária: - “O Império era governado pelo Imperador. Este recolhia conselhos do Senadores que eram escolhidos pelo povo” David.

-Definição emergente - “Quem governava era Marco Aurélio. Os membros do Senado são importantes para o Império. O Imperador fazia-se sempre acompanhar pela Guarda Pretoriana “ Isabel e “Diferenças entre senadores, uns querem República outros Império; senadores querem o Imperador morto, havia uma conspiração. Comandava o Imperador, o Senado dizia o que o Imperador devia fazer e aconselhava-o.” Álvaro.

Nas respostas à pergunta “Características culturais (Religião, divertimentos, ...; entre outros)” obteve-se a seguinte categorização: *básica primária - 4 respostas; básica*

secundária -10 respostas; *definição emergente* - 4 respostas e *definição elaborada* - 2 respostas, tal como está representado neste gráfico:

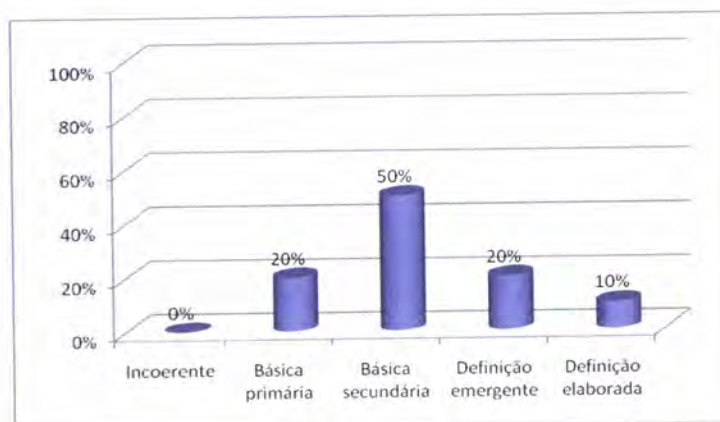


Gráfico nº 7- Distribuição das respostas à pergunta “Características culturais (Religião, divertimentos, ...; entre outros): ”por categorias.

Apresentam-se exemplos de respostas inseridas nas diferentes categorias:- *básica primária* - ” *culto aos antepassados, jogos em honra do Imperador.*” José.

- *Básica secundária*: “*Presta-se culto aos antepassados, jogos em honra do Imperador*” Maria.

- *Definição emergente* “*As características são: quando ganharam as guerras, culto aos antepassados, orações, festas em honra do Imperador, 150 dias de jogos, actos religiosos dos guerreiros depois das lutas caso tivessem obtido sucesso*” Sandra.

- *Definição elaborada*: “*As características são a oração aos deuses, as lutas entre gladiadores e feras, os festejos do novo Imperador (os jogos duravam 150 dias), apostas sobre os gladiadores, “ peças interpretadas” por homens no Coliseu; cobras (os gladiadores provocavam-nas), a oração aos mortos e malabarismos nas ruas*” Rita.

Na categorização utilizada para as respostas à pergunta “*Intenções de Marco Aurélio ao delegar funções em Máximo:*” obteve-se a seguinte categorização das respostas: *incoerente*-1 resposta; *básica primária* - 4 respostas; *básica secundária* -12

respostas; *definição emergente* - 3 respostas, tal como está representado no gráfico seguinte:

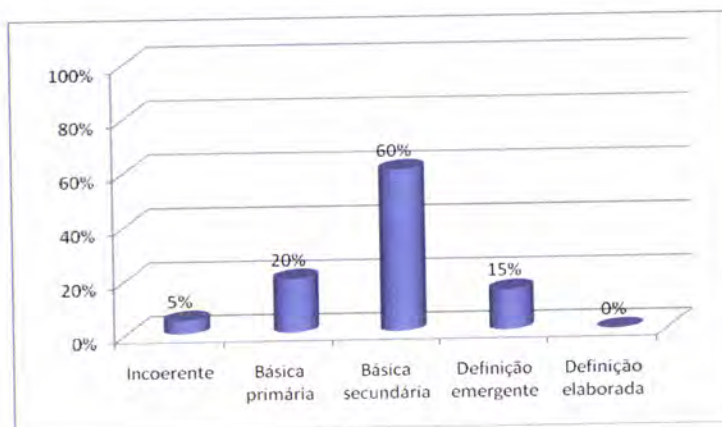


Gráfico nº 8- Distribuição das respostas à pergunta “ Intenções de Marco Aurélio ao delegar funções em Máximo” por categorias.

Apresenta-se em seguida alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos e que se integram nas diferentes categorias: - *básica primária* -“*Marco Aurélio não queria que Roma fosse esquecida e como confiava e amava como se fosse seu filho, Máximo, pediu-lhe para ser o Imperador de Roma*” Cláudia.

- *Básica secundária*: “ *Defender Roma, torna-la numa República*”Adriana e “*Voltar a impor a República, dar poderes ao Senado.*” Álvaro.

- *Definição emergente*; “*Marco Aurélio ia dar os seus poderes a Máximo para que o Senado governasse Roma e transforma-la, novamente, numa República.*” Carina.

Obteve-se a seguinte categorização das respostas à pergunta: “*Causas da morte do Imperador Marco Aurélio*”: - *básica primária* - 2 respostas; *básica secundária* -13 respostas e *definição emergente* - 5 respostas, tal como está representado no gráfico seguinte:

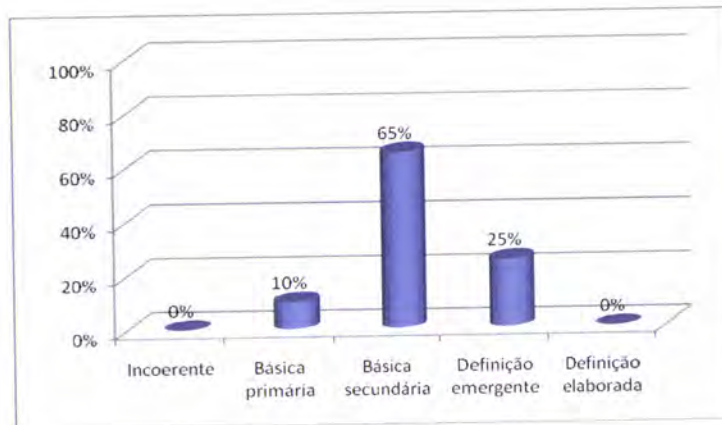


Gráfico nº 9- Distribuição das respostas à pergunta “Causas da morte do Imperador Marco Aurélio” por categorias.

Para ilustrar a categorização efectuada reproduzem-se alguns exemplos das respostas fornecidas: - *básica primária* - “ *Cómodo matou o pai, porque este não o amava, mas amava Máximo como seu filho e porque tornar no Imperador, Máximo ao invés dele.*”Cláudia.

- *Básica secundária:*” *Foi morto por Cómodo, seu filho.*”Diogo

-*Definição emergente* –“ *As causas da morte do Imperador Marco Aurélio foram; o filho Cómodo quando soube que Máximo iria receber o poder de comandar o Império Romano, decidiu matar o pai antes que tudo fosse tratado para que Máximo pudesse subir ao poder. Assim, sem nada oficial, seguindo as linhas de família, Cómodo seria então próximo Imperador*” Rute.

Na categorização utilizada para as respostas à pergunta “*Pretensões de Cómodo*” obteve-se a seguinte categorização: *básica primária* - 2 respostas; *básica secundária* - 14 respostas e *definição emergente* - 4 respostas como se pode observar no gráfico seguinte:

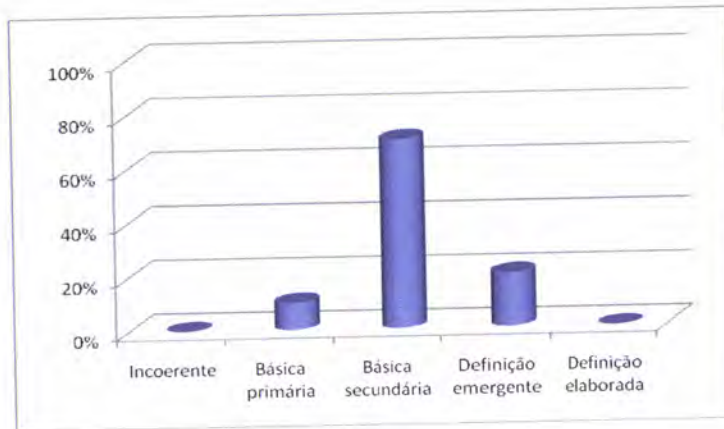


Gráfico nº 10- Distribuição das respostas à pergunta "Pretensões de Cómodo:" por categorias.

Pode-se exemplificar com respostas inseridas nas diferentes categorias: - *básica primária* – “*Queria ser amado pelo povo e pela irmã. Queria que a própria irmã lhe desse filhos de sangue puro*”. Carlota.

- *Básica secundária*: - “*Tornar-se imperador do Império Romano e que o povo o ame (ele quer ser respeitado)*.” Rita.

- *Definição emergente* – “*Pretende que todo o povo o respeite, pretende dissolver o Senado e dar todos os poderes ao Imperador*” Álvaro.

Obteve-se a seguinte categorização das respostas à pergunta: “*Relacionamento de Cómodo com Máximo após a morte do Imperador Marco Aurélio*” - *básica primária* - 2 respostas; *básica secundária* - 13 respostas e *definição emergente* - 5 respostas, tal como está representado no gráfico seguinte:

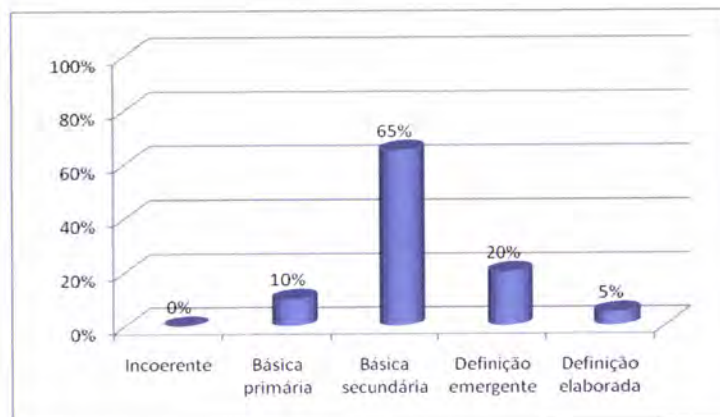


Gráfico nº 11- Distribuição das respostas à pergunta “ Relacionamento de Cómodo com Máximo após a morte do Imperador Marco Aurélio” por categorias.

Reproduzem-se em seguida algumas das respostas integradas nas diferentes categorias: - *básica primária* - “ *Eram inimigos*” Carlota.

-*Básica secundária*: “*Cómodo após ter assassinado o seu pai mandou matar Máximo por ele era o escolhido de Marco Aurélio e fiel amigo e soldado do Imperador.*” Maria.

-*Definição emergente* – “*Cómodo tinha ciúmes de Máximo porque Marco Aurélio amava Máximo e queria instituí-lo Imperador, perante tal facto Cómodo ficou a odiar Máximo e mandou mata-lo*” Luísa.

-*Definição elaborada*: - “*Após a morte do pai, Cómodo passou a odiar Máximo ainda mais (pois pareceu-me que, desde o início, nunca gostou dele) e mandou mata-lo a ele e à família. Veio depois a descobrir que ele estava vivo e tentou matá-lo várias vezes, ate que tentou com as suas próprias mãos.*” Julieta.

Na categorização utilizada para as respostas à pergunta “*O que era o Coliseu? Que tipo de espectáculos aí decorriam?*” obteve-se o seguinte resultado: *básica primária* - 2 respostas; *básica secundária* -9 respostas; *definição emergente* - 7 respostas e *definição elaborada* -2 respostas , tal como está representado no gráfico seguinte:

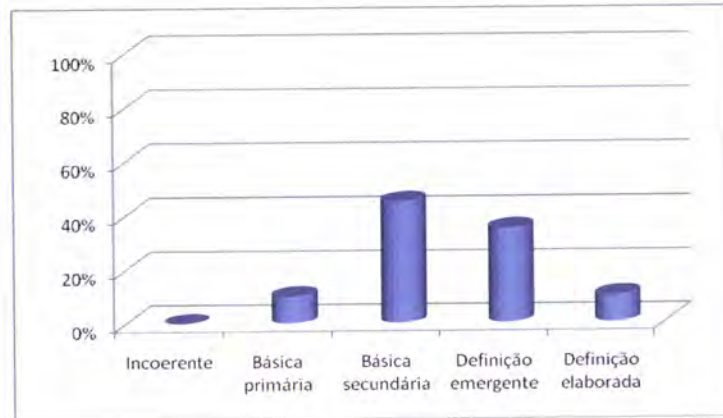


Gráfico n.º 12- Distribuição das respostas à pergunta “O que era o Coliseu? Que tipo de espectáculos aí decorriam?” por categorias.

Para melhor entendimento da categorização fornecem-se alguns exemplos das respostas inseridas nas diferentes categorias: *básica primária* - “*Servia de escola de gladiadores. Era onde se realizavam as batalhas entre Gladiadores*”. Carlota.

-*Básica secundária*: - “*Grande anfiteatro de Roma; lutas entre gladiadores*” Conceição.

-*Definição emergente* - “*O Coliseu era um local de convívio onde se assistiam aos espectáculos de gladiadores e onde se realizavam os jogos que duravam 150 dias. No coliseu havia lugar para 50 000 pessoas.*” Sandra e “*Era o grande anfiteatro, em Roma, aí existiam várias batalhas de gladiadores com temas variados.*” Álvaro.

-*Definição elaborada*: “*O Coliseu era um anfiteatro, mas tinha o nome de Coliseu por estar em Roma. Faziam-se espectáculos de gladiadores (gladiadores “versus” feras ou gladiadores “versus” gladiadores), espectáculos de teatro e jogos*” Rute.

Obteve-se a categorização, abaixo indicada, das respostas à pergunta “*Confronto entre Cómodo e Máximo no Coliseu*”: *básica primária* - 2 respostas; *básica secundária* - 8 respostas; *definição emergente* - 9 respostas e *definição elaborada* - 1 resposta.

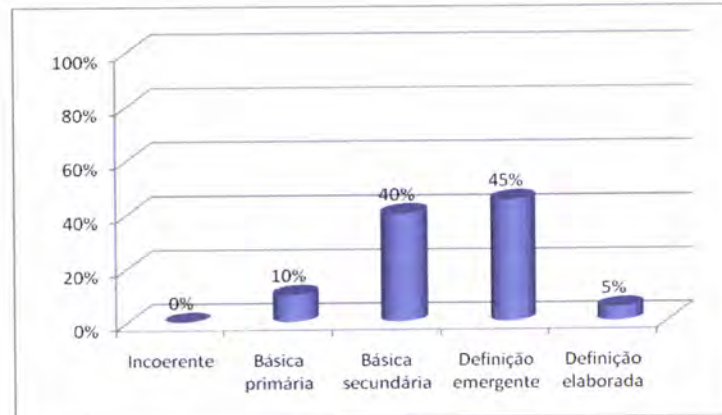


Gráfico nº 13- Distribuição das respostas à pergunta “ Confronto entre Cómodo e Máximo no Coliseu.”por categorias.

Para ilustrar apresentam-se alguns exemplos das respostas inseridas nas diferentes categorias: - *básica primária* - “Após a irmã de Cómodo trair Máximo, Cómodo pegou e amarrou Máximo e o chamou de irmão e deu facada em suas costas e no final Máximo vence Cómodo” Sophia.

- *Básica secundária*: - “Cómodo confrontou Máximo no Coliseu, não tendo sido leal na sua luta, acabou por ser morto por Máximo que conseguiu vingar o seu Imperador Marco Aurélio e a sua família que tanto amava e proteger o pequeno Lucius, sobrinho de César, futuro imperador de Roma.” Liliana.

- *Definição emergente* - “ Antes de entrarem na arena, Cómodo fere Máximo nas costelas. Na arena, ambos morreram, no final. Máximo é levado para assim ser honrado, enquanto o corpo de Cómodo é deixado para trás.” Carina ou “Antes do combate começar Cómodo enfraqueceu o adversário com uma facada nas costas. Já na arena Máximo derrotou Cómodo apesar de acabar por morrer”. David.

- *Definição elaborada*: - “Ainda antes do combate, Cómodo faz batota (fere Máximo). Ambos acabam por perder a espada, mas Cómodo tinha um punhal escondido. Ainda assim, Cómodo, consegue matar Cómodo, morrendo a seguir devido à ferida que o Imperador lhe tinha feito, após dar as últimas ordens a Quintus.” Julieta.

Na categorização utilizada para as respostas à pergunta “*Epilogo*” obteve-se: *incoerente* – 1 resposta; *básica primária* - 3 respostas; *básica secundária* -11 respostas; *definição emergente* - 3 respostas e *definição elaborada* -2 respostas, como se pode ver no seguinte gráfico:

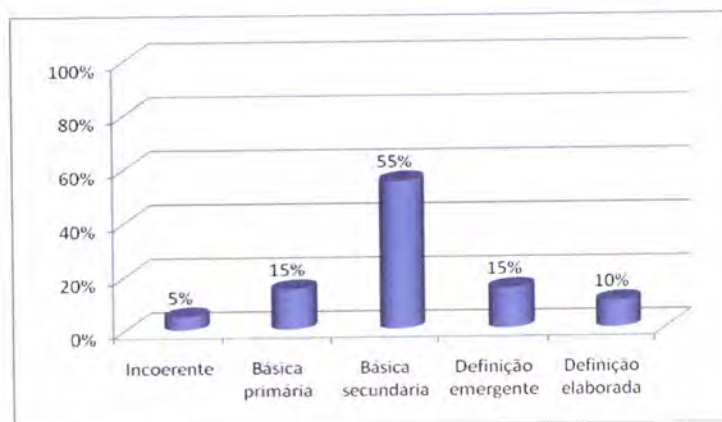


Gráfico nº 14- Distribuição das respostas à pergunta “ *Epilogo*”por categorias.

Como exemplos de respostas inseridas nas diferentes categorias apresenta-se: - *básica primária* – “*Os desejos de Marco Aurélio são concretizados mas para isso um homem bom teve de morrer*” Sophia.

-*Básica secundária*: - “*Máximo deu ordens para libertar o senador Gracchus, fazer de Roma uma República e também mandou libertar, e logo depois encontrou-se com a família “ no outro mundo”* Diogo.

-*Definição emergente* - “ *Máximo mata Cómodo, restitui os poderes ao senado, liberta os prisioneiros, honra a promessa feita a Marco Aurélio. Máximo morre e vai de encontro à sua família, é honrado por todo o Império*”. Álvaro.

-*Definição elaborada*: - “*Depois da conspiração de Máximo, Lucélia e de alguns membros do Senado não ter resultado, Máximo é preso e Cómodo volta a vê-lo no Coliseu. Cómodo diz – lhe que eles são irmãos (de certa forma), mas Máximo apenas lhe sorri, depois Cómodo dá uma facada a Máximo e manda-o lutar. Na “ arena” o*

Imperador luta com o Gladiador, este derrota Cómodo e Máximo acaba também por morrer, vendo a sua família e Lucélia fica com ele no momento da sua morte, após isto Lucélia pede que se honre Máximo. E o gladiador negro enterra as peças que representam a família de Máximo e fica livre como os outros gladiadores. Tal como se Roma fosse livre como o desejava Marco Aurélio.” Rita.

As cenas que foram seleccionadas pelos alunos como sendo as mais marcantes não foram categorizadas, porque a escolha é algo de muito pessoal e envolve mais aspectos emocionais do que cognitivos. No entanto, procedeu-se a um levantamento das cenas escolhidas:

CENAS	Nome dos alunos
Romanos contra Germanos ou Batalha na Germânia	Carina, David, Rute
Soldados a curarem as feridas depois das batalhas	Carina
Quando Marco Aurélio diz a Máximo que quer que ele seja Imperador	Carlota, Diogo, Sandra, Isabel Álvaro, Conceição
Morte do Imperador Marco Aurélio	Luísa, Rita (morto pelo filho), Carlota, Diogo, Maria, Liliana, Lucinda, Sandra, Isabel, Tiago, David , Rute, Elisabete
Máximo a desobedecer a Cómodo	Carina
Tentativa de execução de Máximo	Diogo, Isabel
Morte da família de Máximo	Luísa, Rita (quando Máximo os encontra), Maria, Liliana, Sophia (quando Máximo os encontra), Cláudia, Rute
Máximo torna-se escravo e O general passa a ser gladiador	Luísa, Maria, Rute e Elisabete
Lucélia conta a verdade a Cómodo	Carlota
Prática na escola de gladiadores	Rute

Ida para Roma	Rute
Ajuda de Próximo a Máximo dando-lhe uma armadura e ajudando-o na fuga (apesar de não ter obtido sucesso).	Sandra
Entrada de Máximo no Coliseu	Luísa, Adriana
Confronto entre Máximo e um campeão de Roma rodeado de feras	Luísa
Nas catacumbas quando Cómodo ataca o busto de Marco Aurélio	Álvaro
Encontro final e batalha ente Máximo e Cómodo	Luísa, Adriana, Rita, Carlota, Liliana, Isabel, Olívia, Rute, Elisabete
As conspirações contra Cómodo	Carina, Conceição
Revolta de Cómodo	Carina
Morte de Cómodo	Adriana, Diogo, Liliana, Sandra, José, David, Rute, Elisabete
Morte de Máximo	Rita, Diogo, Liliana, Sandra, José, Cláudia, Isabel, David, Rute, Elisabete
Descoberta que o espanhol era Máximo	David, Conceição, Rute

Quadro nº 1- Cenas mais marcantes do filme, de acordo com os alunos.

É interessante verificar que os alunos seleccionaram como cenas mais marcantes as que envolvem maior clímax: morte do imperador Marcos Aurélio, morte da família de Máximo, encontro final e batalha ente Máximo e Cómodo, morte de Cómodo e morte de Máximo.

As respostas à pergunta “2.1 *Características e valores defendidos pelas principais personagens: Máximo, Marco Aurélio e Cómodo*” conduziram à elaboração de uma listagem das características e valores defendidos pelas principais personagens.

Características e valores defendidos por Máximo	Lealdade, coragem, honestidade, com princípios, amor ao Império e ao Imperador, defensor da justiça e dos valores da família, honestidade, coragem, seriedade e respeito pelos antepassados.
Características e valores defendidos por Marco Aurélio:	Sabedoria, honestidade, justiça, crente na bondade, amor por Roma, condenava a corrupção, temperança, sabedoria, defensor da justiça, valentia.
Características e valores presentes na personagem Cómodo:	Ambicioso, traiçoeiro, carente, ciumento, batoteiro, assassino, ganancioso, sem escrúpulos, desonesto, covarde, fraco, inseguro, obcecado e desequilibrado.

Quadro nº 2- Características e valores das principais personagens segundo as respostas dos alunos.

Concluiu-se que os alunos conseguiram captar, com bastante pormenor, as principais características e valores manifestados pelas principais personagens que posteriormente irão confrontar com as fontes históricas.

3-Ficha das Fontes Histórias

O tratamento dos dados obtidos nas respostas a esta ficha levou à categorização de algumas respostas em cinco categorias, tal como foi referido no capítulo 1- *Categorização dos resultados*.

Na categorização utilizada para as respostas à pergunta “*Refira as características do Imperador Marco Aurélio que coincidem nas fontes A2, A3 e no filme:*” obteve-se a seguinte distribuição pelas categorias: *básica primária* - 2 respostas; *básica secundária* -12 respostas; *definição emergente* - 4 respostas e *definição elaborada* -2 respostas, como se pode ver no seguinte gráfico:

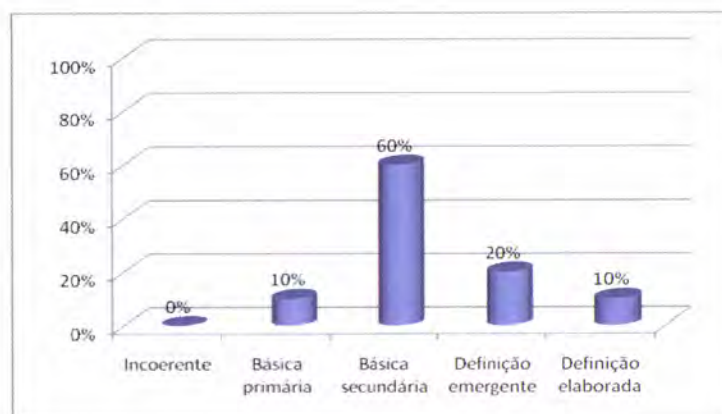


Gráfico nº 15- Distribuição das respostas à pergunta “*Refira as características do Imperador Marco Aurélio que coincidem nas fontes A2, A3 e no filme*” por categorias.

Apresentam-se como exemplos de respostas inseridas nas diferentes categorias: - *básica primária*: “*Ele era um homem bondoso que amava seu povo e que todas as horas se preocupa com Roma. Ele procurava fazer tudo como se fosse o último dia de sua vida.*” Sophia.

-*Básica secundária*: “*Marco Aurélio achava que primeiro vinha o dever e depois o lazer e era retratado como um homem sério. Morreu em 180 provavelmente de cancro.*

“ Elisabete e “*Marco Aurélio preocupava-se com o amor, a liberdade e a verdade.*

Defendia que valia a pena “ passar a vida em companhia da verdade e da justiça.”

Adriana.

- *Definição emergente: “Nas duas fontes está subentendido a coragem que o Imperador Marco Aurélio defendia e possuía. Por ser corajoso e defender a justiça e a reflexão ele era contra a corrupção (referido no filme); para além de ser um homem resistente.”*
Rita.

- *Definição elaborada: “O que eu posso retirar de comum das três fontes são os princípios e amabilidade deste Imperador, que, apesar de várias guerras travadas no seu “ reinado ” (que são referidas na fonte A3) e do negro período de peste, foi chorado pelo povo, na altura da sua morte.”* Julieta.

Com base nas respostas à pergunta “E do confronto entre o filme e as fontes A2 e A3 diga quais os aspectos que são ficção no filme sobre a personagem Marco Aurélio?” obteve --se a seguinte categorização: *categoria básica primária* – 4 respostas; *categoria básica secundária* -10 respostas; *categoria definição emergente* - 4 respostas e *categoria definição elaborada* -2 respostas, como se pode ver no seguinte gráfico:

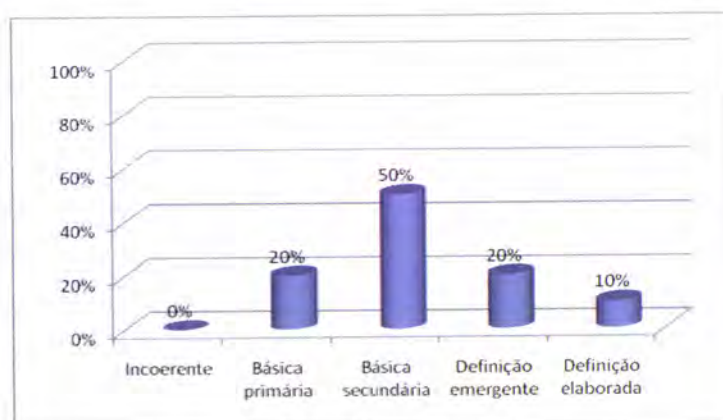


Gráfico nº 16- Distribuição das respostas à pergunta “E do confronto entre o filme e as fontes A2 e A3 diga quais os aspectos que são ficção no filme sobre a personagem Marco Aurélio?” por categorias.

Para exemplificar as respostas inseridas nas diferentes categorias escolheu-se: - *básica primária:*” *No filme ele não gosta do filho, não o quer nomear Imperador e não é assassinado pelo filho.*” José.

- *Básica secundária:* “*Sobre a personagem Marco Aurélio os aspectos que são ficção no filme são o facto de Cómodo ter matado o pai para ser tornar Imperador. Na realidade Marco Aurélio morreu devido a doença.*” Liliana e “*A forma como Marco Aurélio morreu: nas fontes A2 e A3 ele morreu de cancro e no filme Marco Aurélio morre asfixiado pelo filho Cómodo.*” Conceição.

- *Definição emergente:*“ *No filme foi demonstrado que a morte de Marco Aurélio foi um homicídio cometido por seu filho Cómodo. Nos documentos demonstra que Marco Aurélio morreu de causas naturais, possivelmente um cancro.*” Adriana.

- *Definição elaborada:* “*Os aspectos que são ficção segundo as fontes A2 e A3, são o facto de Cómodo ter morto o pai, em vez disso ele morreu de doença. Também não está referido nas fontes que Marco Aurélio queria Máximo para Imperador de Roma em vez de Máximo.*” Lucinda

Obteve-se a seguinte categorização das respostas à pergunta: “*De acordo com as fontes A4, A5 e A6 como foi escolhido o sucessor de Marco Aurélio?*” : *básica primária* – 4 respostas; *básica secundária* -8 respostas; *definição emergente* – 4 respostas e *definição elaborada* -4 respostas, como se pode ver no seguinte gráfico:

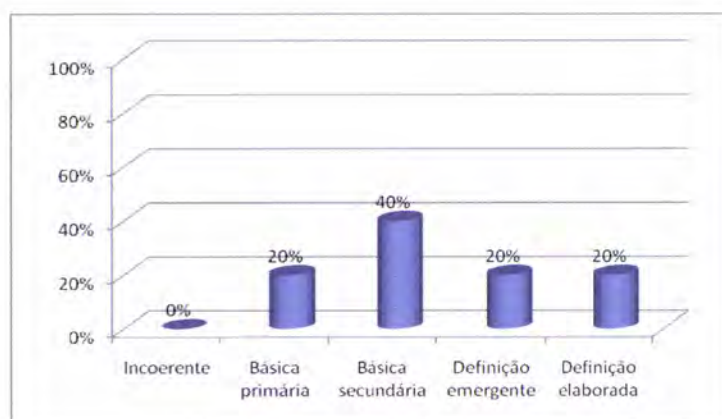


Gráfico nº 17- Distribuição das respostas à pergunta “De acordo com as fontes A4, A5 e A6 como foi escolhido o sucessor de Marco Aurélio?” por categorias.

De entre as respostas inseridas nas categorias seleccionaram-se os seguintes exemplos: - *básica primária*: “O sucessor de Marco Aurélio foi escolhido por hereditariedade.” David.

- *Básica secundária*: “Marco Aurélio mandou chamar para perto de si os seus conselheiros e parentes para pedir auxílio para o seu filho quando este fosse Imperador. Foi então numa viagem ao Egipto que Marco Aurélio designou como seu sucessor o seu filho, Aurélio Cómodo.” Liliana.

-*Definição emergente*: “O sucessor de Marco Aurélio, segundo A4, A5 e A6, foi escolhido: na fonte A4 através de uma reunião, na fonte A5 através de uma viagem ao Egipto e na fonte A 6 com uma viagem às províncias orientais.” Luísa.

- *Definição elaborada*: “As fontes A4; A5, A6 contradizem-se. Na fonte A4 Marco Aurélio designa Commodus como Imperador no leito da morte, na fonte A5, quando chegam ao Egipto Commodus é o novo Imperador e na fonte A 6 foi nomeado antes dessa viagem. Isto significa que não se tem a certeza absoluta de quando isso ocorreu. De qualquer forma foi o pai que o escolheu.” Elisabete.

No tratamento das respostas à pergunta: “Comparando o filme com as fontes históricas pode concluir que há ficção no filme nos seguintes aspectos:” obteve-se a

seguinte categorização: *incoerente* – 2 respostas; *básica primária* – 1 resposta; *básica secundária* -10 respostas; *definição emergente* - 3 respostas; *definição elaborada* -3 respostas e um aluno não respondeu, como se pode observar no seguinte gráfico:

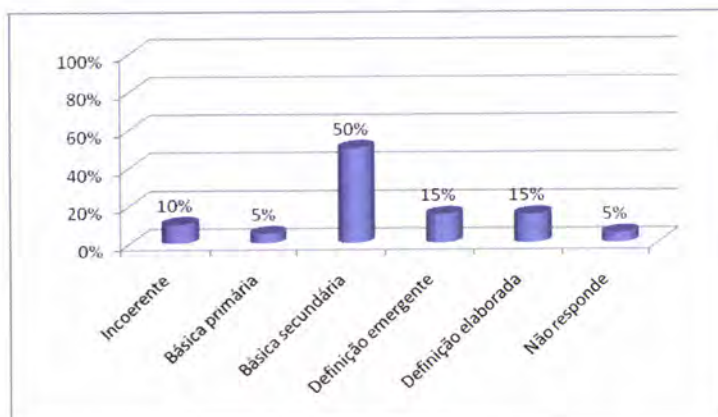


Gráfico nº 18- Distribuição das respostas à pergunta “Comparando o filme com as fontes históricas pode concluir que há ficção no filme nos seguintes aspectos:” por categorias.

- Para ilustrar a categorização seleccionaram-se os seguintes exemplos: -
- *incoerente* : “Como ter sido proclamado Imperador após a morte do pai”. Sophia.
 - *Básica primária*: “Sim porque no filme Marco Aurélio nomeia Marco Aurélio para imperador apesar de Cómodo ter matado o seu pai antes dele tornar o assunto público tornando-se assim Imperador.” Liliana.
 - Básica secundária*: “No filme, Marco Aurélio encarrega Máximo para ser seu sucessor, levando à morte de Marco Aurélio por seu filho Cómodo, que queria assumir o poder de Roma.” Lucinda.
 - *Definição emergente*: “Commodus não foi nomeado Imperador, ele assassinou o pai para conseguir esse cargo. Máximo não foi chamado para o assunto e não houve o propósito de tornar Roma numa República.” Elisabete.
 - *Definição elaborada*: ”No filme Marco Aurélio não tinha intenção de eleger o seu filho como herdeiro, mas sim um dos seus generais. Como o filho descobriu, para se

tornar Imperador, assassinou o pai, sem que este tivesse tornado pública a sua decisão.” Julieta.

Na categorização utilizada para as respostas à questão: “Como aparece a propriedade de Máximo no filme? Parece-lhe corresponder a uma propriedade rural do Império Romano? Nos cenários do filme encontra elementos que a situem nas proximidades de Emérita Augusta? ___, Conclusão:” obteve-se o seguinte resultado: incoerente – 1 resposta; básica primária – 2 respostas; básica secundária -3 respostas; definição emergente - 7 respostas; definição elaborada -2 respostas e cinco alunos não responderam, como se pode observar no seguinte gráfico:

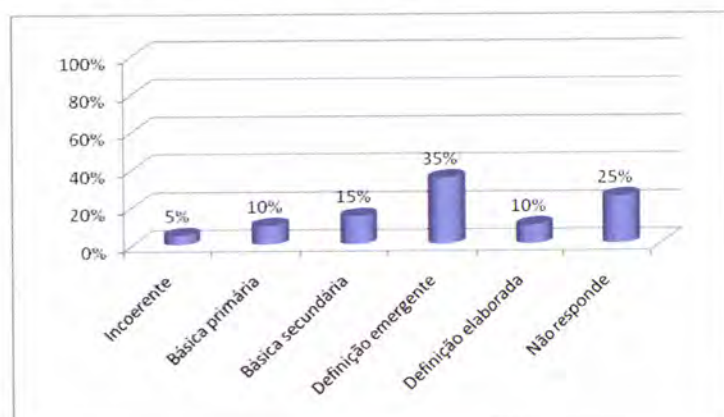


Gráfico nº 19- Distribuição das respostas à pergunta“Como aparece a propriedade de Máximo no filme? Parece-lhe corresponder a uma propriedade rural do Império Romano? Nos cenários do filme encontra elementos que a situem nas proximidades de Emérita Augusta?, Conclusão. ”por categorias

Com a finalidade de ilustrarmos a categorização obtida apresentam-se os seguintes exemplos: -Não responde: :“No filme Máximo vivia numa quinta situada numa aldeia, com a mulher e o filho. Conclusão: Máximo vivia realmente com a mulher e o filho numa aldeia.” Lucinda.

- *Básica primária*: “*Sim a propriedade tem todas as características de uma propriedade rural do Império. Conclusão: Os traços característicos de uma habitação em Emérita Augusta não correspondem ao que é representado*”. Elisabete

- *Básica secundária*: “*Sim, uma grande propriedade com muitas árvores e plantações, nos cenários não se encontra nenhum elemento que situe perto de Emérita Augusta. Conclusão: a localização da propriedade rural no filme é ficção.*” Álvaro

- *Definição emergente*: “*A propriedade de Máximo parece ser uma moradia romana devido à sua constituição exterior. Não encontramos nada que indique que a propriedade se localiza perto de Emérita Augusta. Conclusão: É tudo ficção. Para além de Máximo não existir, não há nada que indique que a sua propriedade fica em Emérita Augusta.*” Carlota.

- *Definição elaborada*: “*A propriedade de Máximo é um sítio calmo, cheio de árvores de fruto, que pode não se encontrar apenas nas proximidades de Emérita Augusta. Conclusão: Pode-se concluir que o local da gravação da cena pode não ter sido efectivamente em Emérita Augusta, mas sim num local recriado.*” Luísa.

Na categorização utilizada para as respostas à questão: “*De acordo com os conhecimentos que já adquiriu o Senado no período imperial está submetido ao poder do Imperador. Como eram as relações entre o Senado e o Imperador Cómodo nas fontes F1 e F2?*” obteve-se o seguinte resultado: *básica secundária* -9 respostas; *definição emergente* - 6 respostas e *definição elaborada* -5 respostas, como se pode observar no seguinte gráfico:

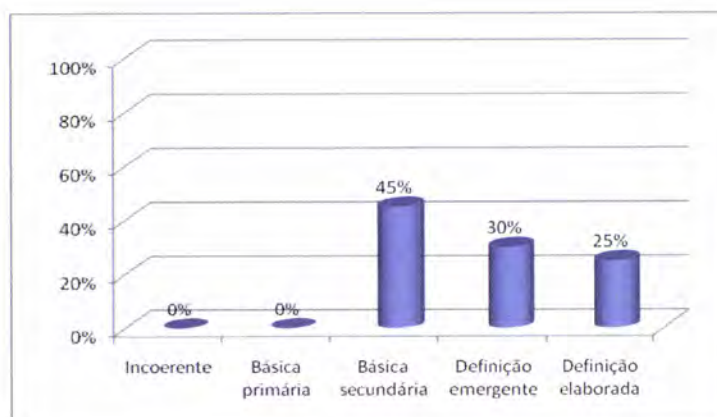


Gráfico nº 20- Distribuição das respostas à pergunta “ De acordo com os conhecimentos que já adquiriu o Senado no período imperial está submetido ao poder do Imperador. Como eram as relações entre o Senado e o Imperador Cómodo nas fontes F1 e F2?” por categorias,

Foram escolhidos os seguintes exemplos para ilustrar as diferentes categorias: -
básica secundária: “A relação entre o Senado e Cómodo era uma relação de ódio. O Senado tenta várias vezes matar Cómodo e Cómodo tenta também destruí-los.” José
 - *Definição emergente*: “O Senado odiava Cómodo pela maneira como se comportava e como abordou o governo imperial. Cómodo odiava o Senado, pois sabia que o queriam matar e tentou destruí-lo porque sabia que era pouco estimado” Cláudia
 - *Definição elaborada*: “De acordo com as duas fontes havia uma forte instabilidade nas relações entre o Imperador e o Senado. O Imperador desejava destruir o Senado, e este desejava matar Cómodo.” Rita

Obtiveram-se as seguintes categorias nas respostas à questão: “E no filme? “; *básica primária* -2 respostas; *básica secundária* -11 respostas; *definição emergente* - 5 respostas e *definição elaborada* -2 respostas, como se pode observar no seguinte gráfico:

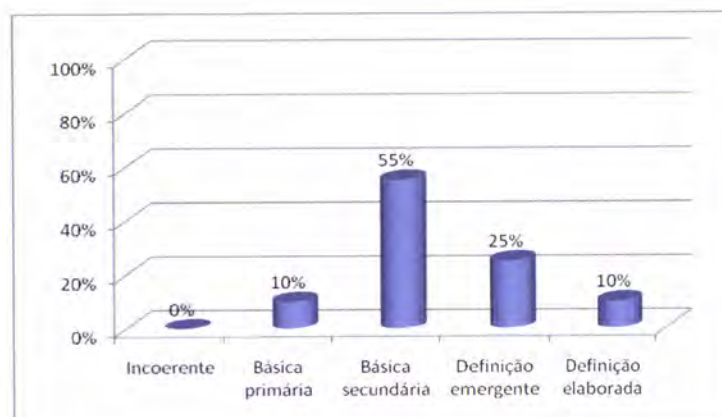


Gráfico nº 21- Distribuição das respostas à pergunta “ E no filme? ” por categorias.

Apresentam-se como exemplos nas diferentes categorias: - *básica primária*: “No filme, o Senado também odiava Cómodo mas sem o apoio do povo, nada podia fazer, só quando Máximo reapareceu e conquistou o povo.” Cláudia.

- *Básica secundária*: “Eles se odiavam eram inimigos. Sophia ou “No filme Cómodo também não é respeitado pelos senadores devido à sua forma de governar.” Maria.

- *Definição emergente* : “No filme também se demonstra um forte desconforto entre o Senado e Cómodo. O Senado conspirava contra o Imperador”. Rita.

- *Definição elaborada*: “O Senado também estava contra o Imperador. Achavam-no demasiado jovem e irresponsável e não concordavam com os seus métodos. Por outro lado, Cómodo também ambicionava destruir o Senado.” Julieta.

Depois do confronto entre o filme e as fontes históricas sobre as relações entre o Imperador Cómodo e o Senado pedia-se aos alunos que retirassem conclusões. Como todos os alunos responderam correctamente optou-se por não categorizar e dar exemplos de uma resposta correcta mais simples e de outra mais complexa: “ *A minha conclusão é que o filme mostra a realidade* “Conceição ou” (...) logo esta parte do filme não é ficção” Liliana e “ *As rivalidades entre o Imperador e o Senado são reais, quer no filme, quer nos documentos históricos.*” Elisabete.

Na categorização utilizada para as respostas à pergunta “*Relativamente aos combates de gladiadores representados no filme, nomeadamente aqueles em que Cómodo participa e a forma como são descritas nas fontes H1, H2, H3 E H4 conclui que é realidade*” obtiveram-se os seguintes resultados: *básica primária* -1 resposta; *básica secundária* -6 respostas; *definição emergente* - 8 respostas e *definição elaborada* -5 respostas, como se pode observar no seguinte gráfico:

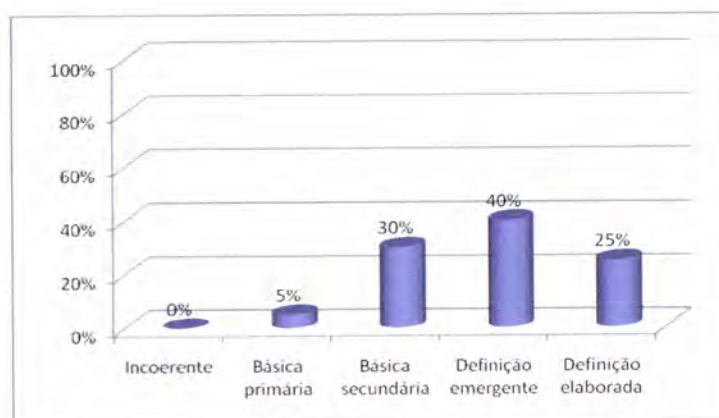


Gráfico nº 22- Distribuição das respostas à pergunta “*Relativamente aos combates de gladiadores representados no filme, nomeadamente aqueles em que Cómodo participa e a forma como são descritas nas fontes H1, H2, H3 E H4 conclui que é realidade:*” por categorias.

Pode-se ilustrar a categorização obtida com os seguintes exemplos: - *básica secundária*: “*O treino dos gladiadores e a sua brutalidade*” David ou “*O facto de o povo adorar circo e as lutas dos gladiadores.*” Adriana.

- *Definição emergente*: “*Que no filme vê-se como os gladiadores são treinados, quais os instrumentos que utilizam e os valores e as morais com que são educados. O facto de a plebe poder escolher se o gladiador mais desfavorecido morria ou não.*” Rute.

- *Definição elaborada*: “*A escola de gladiadores, disciplina rigorosa, volume dos negócios elevado para os donos dos lutadores, o interesse dos Imperadores em manter*

o público distraído com jogos e espectáculos, combates de caçadores e animais, boa preparação física, moral e técnica.” Elisabete.

Para as respostas à pergunta “Relativamente aos combates de gladiadores representados no filme, nomeadamente aqueles em que Cómodo participa e a forma como são descritas nas fontes H1, H2, H3 E H4 conclui que é ficção:” obtiveram-se as seguintes categorias: *incoerente* - 1 resposta; *básica primária* -3 respostas; *básica secundária* -7 respostas; *definição emergente* - 6 respostas; *definição elaborada* -1 resposta e dois alunos não responderam, como se pode observar no gráfico seguinte:

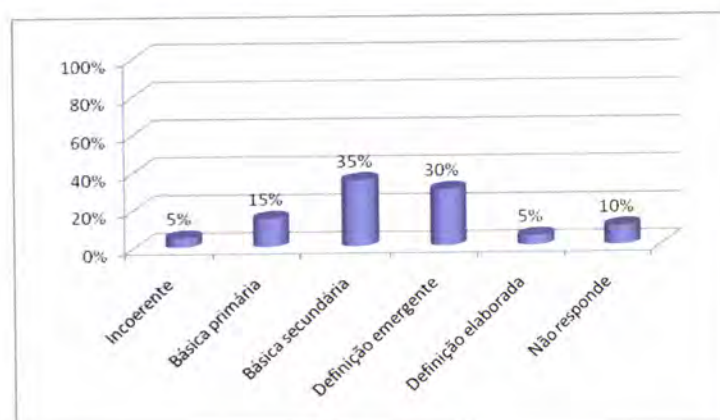


Gráfico nº 23- Distribuição das respostas à pergunta “E o que é ficção:” por categorias.

Pode-se apresentar os seguintes exemplos das diferentes respostas inseridas nas diferentes categorias:- *incoerente* “Na ficção Cómodo só lutou uma vez e foi com Máximo mas lutou também para tentar conquistar o povo. “Carlota.
-*Básica primária*: “No filme os gladiadores eram escravos e homens reles, assassinos e sanguinários que não era perdoada a morte.” Diogo.
- *Básica secundária*: “Na realidade Cómodo entrou várias vezes para combater mas na ficção só entrou uma vez para combater.” Conceição.

- *Definição emergente:* “CÓmodo ter desafiado Máximo para um combate (que, já vimos poderá nem te existido), nem há nada nas fontes que nos leve a pensar que ele fazia batota nas lutas, para acabar sempre vencedor.” Julieta.

- *Definição elaborada:* “Cumprimento vigiado por um árbitro, regras de fair play, Commodus só fez um combate contra Maximus) e não lutou com animais nem escolheu armadura do grupo dos “senatores”. Elisabete.

À pergunta “Marco Aurélio incumbiu Máximo de uma missão. Qual foi?” todos os alunos responderam de uma forma mais simples como a Rita “Marco Aurélio incumbiu Máximo de defender, amar Roma e tornar o Império numa República” ou mais elaborada como o Álvaro “ De restituir os poderes ao Senado e fazer com que Roma voltasse a ser uma República, mantendo o seu filho longe do poder”. Nas respostas à seguinte pergunta “Será credível que um imperador que cumpriu escrupulosamente os seus deveres e acredita no governo imperial tivesse incumbido Máximo desta espinhosa missão? Será ficção ou realidade? Justifique a sua resposta.” os discentes mantiveram o mesmo padrão de qualidade”: como por exemplo a Lucinda “Penso que será ficção pois Marco Aurélio confiava no filho e queria que fosse ele o seu sucessor, e não Máximo, “ uma personagem inventada pelos guionistas.” ou a Maria que afirmou “Eu considero o facto de Marco Aurélio ter incumbido Máximo desta missão ficção, pois um Imperador como ele e com um descendente nunca daria uma missão tão importante a um soldado tendo um filho homem, seu sucessor por direito.”

Aplicou-se idêntico procedimento (não categorizar) para as respostas à pergunta “No filme em que local morre o Imperador Marco Aurélio?...e na realidade?...Conclusão:” pelos motivos já referidos. Pode-se apontar como exemplo a

resposta da Elisabete “*Marco Aurélio morre na Germânia. Na realidade? Em Sirimium (arredores de Viena). Conclusão: Não é no mesmo sítio embora não seja muito longe.*”

No capítulo da ficha dedicado ao espaço todos os alunos responderam de forma correcta à pergunta “*Observe o mapa do Império Romano da ficha de Enquadramento Histórico e procure a província (Zucchabar) do Norte de África que é referida no filme. Registe as suas conclusões.*” e apresenta-se o exemplo da resposta dada pela Rute “*As minhas conclusões são: a provincial de Zucchabar no filme é descrita no Norte de África onde Máximo foi capturado e tornado escravo, e no mapa do Império Romano, nem sequer existe uma província com esse nome, foi uma província possivelmente inventada pelo realizador ou guionista.*”

“*Compare as fontes E1 e E2 com as reconstituições de Roma que aparecem no filme. Os cenários de Roma Antiga que aparecem no filme diferem muito da reconstituição que aparece na Fonte E1? Registe as suas conclusões*” foi outras das perguntas do capítulo do espaço e à qual todos os alunos responderam de forma mais ou menos elaborada: “*Ao que me lembro das imagens do filme não difere muito da planta original e real da planta de Roma na época imperial.*” respondeu a Isabel e a Liliana registou a seguinte conclusão: “*Os cenários de Roma Antiga que aparecem no filme não diferem muito da reconstituição que aparece na fonte E1 pois a estrutura no filme é bastante próxima ou até mesmo igual à fonte E1.*”

Conclusões

Pela análise das respostas pode-se concluir que as respostas da quase totalidade dos alunos se inseriram na categoria *definição elaborada: A definição está correcta e completa e as ideias estão ordenadas (a mais elevada)* que aplicamos às perguntas que pediam uma *resposta* mais directa e simples.

Nas respostas às perguntas que exigiam uma resposta mais complexa foram criadas cinco categorias e, pela análise dos resultados da categorização pode-se chegar à conclusão de que a maior parte das respostas se inseriu na categoria *Nível três – Básica secundária: Definição simples mas coerente* ou categorias superiores. É interessante registar que os alunos, cujas respostas se integravam na categoria mais elevada, não eram sempre os mesmos, o que vem corroborar a ideia de que a invariância dos estádios de Piaget está ultrapassada. Algumas respostas mostram uma certa facilidade na construção de narrativas nucleares (Wertsch, 2001) e demonstrando ideias rigorosas ou caminhando para lá.

Pode-se também concluir que neste estudo os alunos conseguiram confrontar fontes históricas diversificadas, compreender a sua mensagem bem como a confrontá-las com a ficção do filme.

Termina-se com a principal conclusão de um estudo em que foram utilizadas fontes históricas com mensagens diversificadas:

Pela análise do desempenho dos alunos que tomaram parte neste estudo constatamos, sem pretensões de generalização, que estes alunos do 6º ano de escolaridade estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situação de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados.

Barca, I & Gago, M., 2001, p.253

Reflexões finais

Respostas ao problema e às questões de investigação

O problema colocado no início desta investigação foi : *O cinema de ficção constitui um recurso pedagógico importante para a construção do conhecimento histórico dos alunos?* E as questões de investigação foram :

a) - *De que forma o cinema contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos?*

b) - *Os alunos do 10º ano de escolaridade sabem distinguir ficção de realidade quando visionam um filme cuja acção remete e pretende recriar um determinado contexto histórico?*

c) - *O cinema constitui um recurso importante no desenvolvimento das competências específicas de História do Ensino Secundário?*

d) - *O uso do cinema na aula de História contribui para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos?*

Procura-se responder, em primeiro lugar às questões de investigação para, em último lugar, se procurar responder ao problema da investigação.

a) - *De que forma o cinema contribui para a construção do conhecimento histórico dos*

alunos? O cinema desempenha um papel importante na construção do conhecimento histórico dos alunos porque põe vários sentidos em acção e permite uma melhor recepção da mensagem por parte do aluno. Pode-se justificar esta resposta com a literatura existente e com algumas respostas fornecidas pelos alunos, como por exemplo: *“Sim, sempre aprendi melhor com o auxílio de filmes porque se tornar mais interessante, o que faz com que se preste mais atenção e perceba melhor a matéria”*

Cláudia e “ *Sim, pois que outra melhor maneira existe para aprender História, que não seja ver as coisas com os nossos próprios olhos? É certo que é preciso saber olhar para as informações com “desconfiança” e não podemos acreditar em tudo, mas ao ver um filme, tiramos conclusões não só do que é dito e é explícito, mas também daquilo que não está explícito, enriquecendo a aprendizagem*”. Julieta.

b) - *Os alunos do 10º ano de escolaridade sabem distinguir ficção de realidade quando visionam um filme cuja acção remete e pretende recriar um determinado contexto histórico? A categorização das respostas e os comentários finais comprovam que os alunos se forem estimulados e “educados” na área audiovisual sabem distinguir ficção de realidade quando visionam um filme histórico. Os próprios comentários dos alunos comprovam esta conclusão.: “Sim aprendi História pelo facto de ter visionado o filme, porque apesar de haver ficção no filme, o seu visionamento e até a resolução desta ficha deu para perceber melhor e distinguir realidade de ficção de uma forma interactiva e interessante.*” Adriana.

c) - *O cinema constitui um recurso importante no desenvolvimento das competências específicas de História do Ensino Secundário? Nada melhor do que os comentários finais dos próprios alunos para responder a esta questão de investigação:*

” *Sim porque os filmes são uma boa maneira de se aprender História, porque podemos observar com os nossos próprios olhos as paisagens da altura, ouvir os sons e acompanhar as cenas mais perto. Embora os filmes muitas das vezes tenham muita ficção, tem de haver alguma realidade, e aquilo que for ficção, podemos procurar em fontes históricas para compensar aquilo que não foi mostrado ou dito*”. Rute

“Considero que sim porque certos aspectos da História que não conhecia, fiquei a conhecer e a consolidar alguns conhecimentos que já tinha sobre toda a matéria e sobre o filme. Fiquei muito impressionada com certos hábitos quotidianos do povo romano.” Sandra

d) - *O uso do cinema na aula de História contribui para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos? Mais uma vez as respostas dos alunos às questões finais da Ficha das Fontes Históricas poderá comprovar a resposta positiva a esta questão: “Sim considero que por vezes é mais fácil de compreender quando é exposto em imagem de uma forma real. Ajudou a perceber esta parte. Porque encontra-se muita coisa no filme que é ficcionado, o que por vezes pode baralhar um pouco, no entanto com a compreensão desta ficha de trabalho se tornou mais esclarecedor.” Isabel*

” (...) nunca pensei que ao ver este filme surgissem tantos aspectos que são ficção. Fiquei de certa forma desiludida pois eu que gosto tanto de filmes históricos, vou passar a ter em conta certos aspectos que não tinha e vou sempre investigar para não” absorver” informação errada.” Sandra

“ A partir de agora vou estar mais atenta e não vou julgar que tudo o que vejo num filme “histórico” é realidade”. Rita

“ Muitas pessoas não têm grande imaginação, têm a necessidade de “ ver” para “ compreender”. Ainda assim, é preciso saber distinguir o que é realidade e o que está apenas a enfeitar o filme e que as pessoas chamam “ ficção”. Uma vez que tanto do que estava no filme era “ falso”, não voltarei a confiar em tudo o que é dito num filme histórico tão cedo.” Julieta

Para concluir pode-se afirmar que o cinema de ficção constitui um recurso pedagógico importante para a construção do conhecimento histórico dos alunos se for devidamente utilizado. Para além da recolha de informações durante a projecção do

filme, o estudante deve trabalhar com fontes diversificadas que permitam a comparação com o filme e entre elas próprias.

Sugestões para futuras investigações

O uso de filmes de ficção históricos e documentários de natureza histórica são frequentemente utilizados nas aulas de História dos vários ciclos de ensino. No entanto, existem poucos estudos sobre o assunto e, de entre aqueles a que se teve acesso, é o primeiro realizado em Portugal com alunos do Ensino Secundário. Tem-se a consciência de que este estudo é uma modesta contribuição para a temática porque envolveu poucos alunos e as conclusões não podem, nem pretendem, ser generalizadas.

Para futuras investigações seria interessante realizar mais estudos deste género no mesmo ano de escolaridade (10º ano do Ensino Secundário), nos outros anos do mesmo ciclo (Ensino Secundário) e nos diferentes anos de escolaridade dos outros ciclos de ensino. Será igualmente oportuno utilizar outros esquemas conceptuais e outros modelos para que os conhecimentos da Educação Histórica sobre o uso do cinema na sala de aula possam ser enriquecidos. Considera-se que seria também oportuno realizar estudos recorrendo a filmes de ficção que mostrem versões diferentes sobre o mesmo tema (por exemplo “ Um Homem para a eternidade”(1961) de Fred Zinnemann e “Elisabeth”(1998) de Shekhar Kapur).

Mas pensa-se que será ainda mais importante e interessante investigar acerca das práticas docentes dos professores de História quando utilizam o cinema na sala de aula para detectar boas práticas e divulgá-las e contribuir para a modificação de práticas menos correctas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. J. ; Alonso, J. Mastache, E. (2008). *La Antiga Roma en el cine*. Madrid: T & B Editores.
- Alvarez, M. (2007) A sociedade romana do Alto Império e a vida quotidiana. In *História da Humanidade: Roma*. Lisboa. Círculo dos Leitores.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I (org.) (2001). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (org.), (2003). *Educação Histórica e Museus. Actas das 2^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: IEP/CEEP/Universidade do Minho.
- Barca. I. (org.), (2004) *Para Uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: IEP/CEEP/Universidade do Minho.
- Barca, I & Gago, M.(2001) – Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia* nº 14. Braga, Universidade de Minho, pp 239-261
- Camareno, G.; Las Heras, B. e Cruz, V. (eds)(2008). *Uma Ventana Indiscreta . La Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones J. C.
- Dickinson, A & Lee, P. (eds.), (1978a). *History Teaching and Historical Understanding*. Londres: Heinemann.
- Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (eds.), (1984). *Learning History*. Londres: Heinemann.

- Ferro, M. (2005). *Cinéma et Histoire*. Paris: Gallimard.
- Fuller, K.H. (1999). Lessons from the screen: Film and video in the classroom. *Perspectives*, 37(4). Acedido em 28 de Dezembro de 2009 em <http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM>
- Graça, H.(2007) *A Utilização do Cinema no Contexto da Aula de História*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- González, j. (2004). *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. 2º edição. Madrid:Ediciones Rial, S.A.
- Henríquez, R; Blanch, J. (2004). *La investigación en didáctica de la historia in Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, Nº 7, ,* pags. 63-84 in <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-04.pdf> acedido em 19 de Agosto de 2009
- Herodiano (2008). *Historia del Imperio Romano depois de Marco Aurélio*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Jacquinet, G. (2006).*Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Lagny, M.; (2008). *História e cinema* in Gardies , R- (org) (2008). *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Lee, P. (2001). “Progressão da Compreensão dos Alunos em História”. In I. Barca (org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Cognição Histórica. Património: o que Preservar?.* *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: IEP/CEEP/Universidade do Minho, pp. 13-27.
- Lopes, J. (2007). *Educação e Cinema: Novos olhares na produção do saber*. Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página.
- Marco Aurélio (2008) *Meditações*, Livro II, Barcelona: RBA, Livros, S.A.
- Melo, M. C. (2008). *Imagens na Aula de História*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Napolitano, M. (2005). *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- Nóvoa, J. (1995) Apologia da relação cinema-história In: *Olho da História* No. 1 in <http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html> acedido em 3 de Outubro de 2009
- O'Connor, J. E. (1987). *Teaching History with Film and Television*. Washington, D.C.: American Historical Association.
- Redonet, F.; Cano, L.(2004). *Guia Didáctica de Gladiator (Ridley Scott 2000)*. Madrid. Aurea Clásicos.
- Rodrigues, M. (2005).. O Filme de Ficção na Construção do Conhecimento Histórico. Um Estudo Realizado com Alunos do 5º Ano de Escolaridade. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, M. (2008) - O filme de ficção na aprendizagem da História."O Desafio do Guerreiro" de Mel Gibson in Melo, M. (organização) (2008) *Imagens na sala de aula. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Salvadori, M. (coordenação científica). (2005). *História Universal*. A Época de Augusto. O Império Romano. *IV Vol*. Lisboa. Planeta de Agostini.
- Scarre, C. (2004) *Crónicas dos Imperadores Romanos*. Lisboa: Verbo
- Sorbin, p. (2008). Cine e História. Una relacion que hay que repensar in Camareno, G.; Las Heras, B. e Cruz, V. *Uma Ventana Indiscreta . La Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones J. C..
- Wertsch, J. (2001). *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks,

University of British Columbia, Vancouver, BC

Weinstein, P. (2001). "Movies as the Gateway to History: The History and Film Project". *The History Teacher*, 35 (1). Acedido em 28 de Dezembro de 2009 em <http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html>

ANEXOS

Anexo nº 1



Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária Severim de Faria
Évora

Évora, 3 de Novembro de 2008

No âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, e na preparação da respectiva dissertação, a Dr.ª Henriqueta Alfaface prevê a realização do seu estudo empírico na Escola que V.Ex.ª superiormente dirige. Na minha qualidade de orientadora do referido estudo, cumpre-me atestar da qualidade do projecto apresentado, bem como das qualidades intelectuais da Dr.ª Henriqueta Alfaface.

O Projecto, subordinado ao tema *O Cinema como recurso pedagógico na aula de História*, pretende contribuir para o conhecimento da forma como o cinema pode ser positivamente utilizado na aula de História e para a melhoria das práticas docentes, assente nos resultados de investigação e na reflexão teórica.

Certa de que este projecto merecerá de V.Ex.ª o melhor acolhimento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos, ~~com os melhores cumprimentos~~

Olga Magalhães

(Prof. Auxiliar)

Anexo nº 2

Henriqueta da Conceição Azinheira Alface
Rua do Chiado nº 8 – Bairro da Malagueira
7000- 706 ÉVORA

Ex.º Sr.
Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária Severim de Faria
Estrada das Alcáçovas
7005 - 206 ÉVORA
Évora, 6 de Novembro de 2008

N.º Ref.
Pedido de Autorização nº 1/08

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo

No presente ano lectivo frequento o 2º ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora. No âmbito da dissertação, que me é solicitada para concluir este ciclo de estudos, pretendo implementar um projecto de investigação intitulado *O Cinema Como Recurso Pedagógico na Aula de História*, sob a orientação da Professora Doutora Olga Magalhães. Esta investigação pretende recolher dados que me permitam compreender as potencialidades da utilização deste recurso didáctico na aula de História e contribuir para a renovação fundamentada das práticas docentes.

Pretendo efectuar o estudo neste estabelecimento de ensino durante o presente ano lectivo de 2008/2009. Pelos motivos expostos, solicito a V. Ex.ª colaboração e autorização para aplicar todos os instrumentos e procedimentos necessários à implementação do estudo.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

Henriqueta da Conceição Azinheira Alface
(Henriqueta da Conceição Azinheira Alface)

2 Anexos

Defeito
5/11/2008
gm

Anexo nº 3

Henriqueta da Conceição Azinheira Alface
ESSF - Estrada das Alcáçovas
7005 - 206 ÉVORA

Ex.º (ª) Sr. (ª)
Encarregado (a) de Educação
Évora, 6 de Novembro de 2008

Nº Ref.

Pedido de Autorização nº 2/08

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo

No presente ano lectivo frequento o 2º ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora. No âmbito da dissertação, que me é solicitada para concluir este ciclo de estudos, pretendo implementar um projecto de investigação intitulado *O Cinema Como Recurso Pedagógico na Aula de História*, sob a orientação da Professora Doutora Olga Magalhães. Esta investigação pretende recolher dados que me permitam compreender as potencialidades da utilização deste recurso didáctico na aula de História e contribuir para a renovação fundamentada das práticas docentes.

Pretendo efectuar o estudo no estabelecimento de ensino que o seu educando frequenta durante o presente ano lectivo de 2008/2009. Pelos motivos expostos, solicito a vossa autorização para que o vosso educando possa participar na realização das tarefas que lhe forem solicitadas durante a implementação do estudo.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

(Henriqueta da Conceição Azinheira Alface)

(destacar e devolver pelo picotado)

_____ a participação do meu educando _____ da turma _____ no estudo.

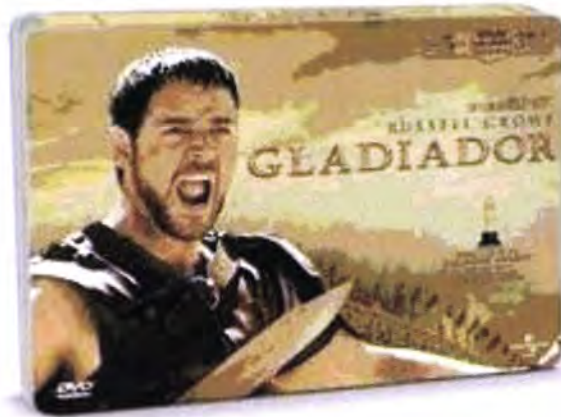
Évora ____ de Novembro de 2008

(Assinatura do Encarregado de Educação)



Anexo nº 4

FICHA DE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO



FICHA DE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DO FILME “O GLADIADOR”

DISCIPLINA DE HISTÓRIA A

Nome _____ Nº _____ 10º Ano Turma LH ___ Data ___/1/2009

A civilização romana desenvolveu-se em torno do mar Mediterrâneo, a que os próprios romanos chamaram Mare Nostrum, que significa «o nosso mar». Os Romanos dominaram territórios situados nos três continentes banhados por este mar: Europa, África e Ásia.

A história de Roma Antiga conheceu três etapas: a Monarquia (753 a. C- 509 a. C), a República (509 a. C. -27 a. C.) e o Império(27 a.C – 576 d. C.).

Entre os séculos I e II d.C. o mundo romano alcançou o seu máximo esplendor e poder. Conquistaram-se novos territórios: na Europa os Romanos chegaram à Grã-Bretanha, ao Reno e ao Danúbio, e na Ásia estenderam o seu poder até à Mesopotâmia. Roma e as outras cidades do Império encheram-se de grandes construções e obras públicas. Além disso, verificou-se um grande desenvolvimento económico graças ao forte crescimento do comércio.

“ Todos os caminhos vão dar a Roma “

A acção do filme situa-se no século II d.C. no período das governações dos Imperadores Marco Aurélio e Cómodo da dinastia dos Antoninos.



TEXTO Nº 1

O IMPÉRIO ROMANO NA ÉPOCA DOS IMPERADORES MARCO AURÉLIO E CÔMODO

Muito melhor é o nosso conhecimento de seu sucessor, Marco Aurélio, que governou de 161 a 180. Nas difíceis condições do seu governo, quando a ameaça externa às fronteiras parecia colocar em segundo plano os outros assuntos e quando a peste enfraqueceu o poder de resistência dos romanos, ele surge – nos (como) o mais autêntico representante da teoria estoica de que a condição real é um dever e algo como um martírio. (...) Sacrifica porém os seus gostos pessoais ao dever e dedica-se à salvação e fortalecimento do Império Romano. (...) O seu principal erro foi entregar o poder ao filho, que não tinha simpatia pelo ideal paterno ou dos predecessores do seu pai. Cómodo, que governou de 180 a 192, repetiu o excesso das más épocas antigas do despotismo do primeiro século e o absolutismo de Domiciano.*

(...)

Ao mesmo tempo, o trabalho de organização chegava ao fim — o trabalho iniciado por (...), César e Augusto, para transformar Roma num Estado mundial dividido em distritos militares e administrativos. Esse Império Romano estava cercado por um anel de fortalezas militares, na Grã-Bretanha, no Reno, Danúbio e Eufrates, na Arábia, Egípto e África. (...) Os germanos haviam aprendido muito com os romanos, copiado até certo ponto as suas tácticas militares e conheciam tanto os pontos fracos como os fortes no sistema romano de fronteiras armadas. (...) Mas os mesmos problemas voltaram a ocupar, de forma mais insistente, Marco Aurélio. (...). Cairam eles (os bárbaros) sobre a fronteira do Danúbio com uma força terrível e rolaram qual onda até a fronteira italiana, atingindo Aquiléia, o grande centro comercial romano no Adriático. A invasão era inesperada. Os exércitos romanos estavam ocupados no Eufrates, repelindo um ataque parto* contra as províncias do sudeste do império — (...) Os exércitos trouxeram consigo, de volta do Oriente, uma peste, que devastou a Itália por muitos anos, e também algumas províncias, o que constituiu um novo elemento prejudicial à campanha do norte.*

Nessas condições difíceis, Marco Aurélio colocou sobre os seus ombros o peso e marchou em pessoa contra os germanos e sármatas. Vencendo batalha após batalha, pode expulsá-los para o outro lado da fronteira e desfechar uma série de golpes no Danúbio e na Dácia. Complicações militares na África e Egípto impediram-no de completar a tarefa, bem como um formidável motim*

chefiado por Avidio Cássio na Síria. Antes que pudesse debelar tais perigos, irrompeu novamente a guerra no Danúbio, iniciando-se uma longa e exaustiva luta. Mas Marco Aurélio não conseguiu levá-la até o fim, pois morreu no Danúbio (próximo de Viena) no ano 180. É muito provável que a força das circunstâncias o tivesse obrigado a voltar à política de Trajano e a estender as fronteiras norte e leste do império. Essa árdua empresa, porém, foi rejeitada por seu filho Cómodo, que preferiu sacrificar os interesses da pátria e fazer a paz com os germanos — o que apenas adiou por curto tempo o reinício da luta.

Rostovtzeff, M (1977). História de Roma. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Pp 210- 215

(Adaptado).

GLOSSÁRIO

Estóica-*(da escola filosófica do estoicismo).Atitude estóica revela austeridade, fortaleza de carácter; aquele que é impassível e imperturbável. O Imperador Marco Aurélio foi um defensor do estoicismo.*

Antoninos – *dinastia de imperadores Romanos que governaram entre os anos 96 e 192 d.C..*

Germanos – *Povos que viviam na fronteira do Império Romano na região da Germânia (actual Alemanha).(Ver mapa).*

Parto- *(Partos) Os Partos foram um povo um povo que viveu na região do Planalto Iraniano e controlaram a Mesopotâmia a partir do século III/ II a. C até meados do século III d.C. século . Grandes inimigos dos Romanos impediram a sua expansão na região da Ásia Menor posterior à Capadócia (Anatólia Central). (Ver mapa).*

Sármatas- *Povo da Antiguidade Clássica, com origem nos planaltos iranianos e que vivia nas fronteiras do Império Romano. Registaram-se duas nações uma na Europa - Sarmátia Europeia - no leste europeu(faziam fronteira com província romana da Dácia) e a outra Asiática a leste do Mar Negro e do mar Cáspio- Sarmátia Asiática.*



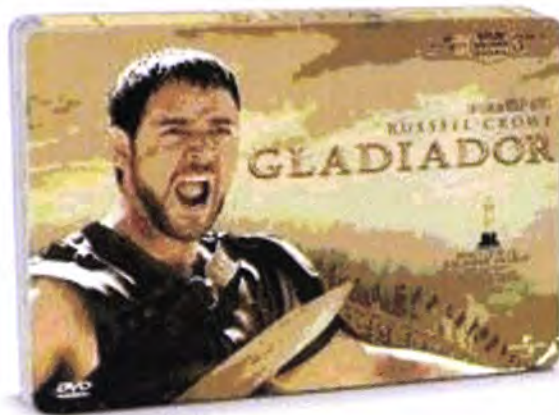
Cómodo

ANEXO Nº 5

FICHA DE ANÁLISE DO FILME



ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA



FICHA DE ANÁLISE DO FILME

“O GLADIADOR”

DISCIPLINA DE HISTÓRIA A

Nome _____ Nº _____ 10º Ano Turma LH__ Data ____/1/2009

Competências Específicas de História do Ensino Secundário a desenvolver:

- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos;
- assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo;
- situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.

Durante a projecção do filme procura recolher informações que lhe permitam preencher esta ficha.

Capa do Filme Gladiador

"UM COLOSSO DE AÇÃO IMPRESSIONANTE!"
-Peter Travers, ROLLING STONE

O GENERAL QUE SE TORNOU ESCRAVO.
O ESCRAVO QUE SE TORNOU GLADIADOR.
O GLADIADOR QUE DESAFIOU UM IMPÉRIO.

Descubra o poder sem paralelos e a glória de *GLADIADOR*, uma deslumbrante combinação de ação ininterrupta e extraordinária história, que a crítica chamou de um "impressionante, explosivo épico de tirar o fôlego!" (Bill Diehl, *ABC Radio Network*). Dirigido com maestria por Ridley Scott (*Alien - O 8º Passageiro*, *Blade Runner - O Caçador de Andróides*), *GLADIADOR* apresenta uma ótima atuação do ator indicado ao Oscar Russell Crowe, saudado pela *Newsweek* como "um herói maior do que a vida!"

"RUSSELL CROWE É SIMPLEMENTE MAGNÍFICO!"
-Jonathan Foreman, NEW YORK POST

APRESENTAÇÕES ESPECIAIS



DISCO 1

• COMENTÁRIOS EM ÁUDIO DO DIRETOR RIDLEY SCOTT, DO DIRETOR DE FOTOGRAFIA JOHN MATHIESON E DO MONTADOR PIETRO SCALIA

• MENUS ANIMADOS

DISCO 2

• MAKING OF ESPECIAL DA HBO

• CENAS INÉDITAS COM COMENTÁRIOS OPCIONAIS DO DIRETOR

• JOGOS DE GLADIADOR

• PERFIL DE HANS ZIMMER FALANDO SOBRE A TRILHA SONORA

• OS TESOUROS DE PIETRO (MONTADOR) - AS MELHORES SEQUÊNCIAS INÉDITAS

• NOTÍCIAS DA PRODUÇÃO POR SPENCER TREAT CLARK (LUCIUS): 100 PÁGINAS DE MENU COM FOTOS E INFORMAÇÕES

• COMPARAÇÕES DE STORYBOARDS ORIGINAIS E CONCEITOS DE CRIAÇÃO

• GALERIA DE FOTOS

• TRAILERS DE CINEMA

• NOTAS DE PRODUÇÃO

• BIOGRAFIAS DOS ATORES E REALIZADORES

APRESENTAÇÃO ESPECIAL: LIVRE



86386TNWS



PROFANOVEMBER



UNIVERSAL



GLADIADOR

UN FILME DE RIDLEY SCOTT
RUSSELL CROWE
GLADIADOR
(GLADIATOR)



★★★★★

- Andrew Johnston, US WEEKLY

"DESLUMBRANTE! ESPETACULAR!"

- David Ansen, NEWSWEEK

RUSSELL CROWE, GLADIADOR, DANIELA EDWARDS, JOHANN MESSIAS, HEATH LEDGER, JEFFREY BRIDGES, ALDO DOMINGO, PATRICK DOHERTY, HANS ZIMMER, ELMO SCERRA, JIMMY KAYS, PIETRO SCALIA, ARTHUR MA, JOHN MATHIESON, WALTER PARKES, EMILIE WILKOVITZ, DOUGLAS WICK, DAVID FRANZONI, GREGORY LUSTIG, DAVID FRANZONI, DAVID FRANZONI & JOHN THOMAS, WILLIAM MOULTON, RIDLEY SCOTT, DOLBY DIGITAL, UNIVERSAL PICTURES, 2000

IDIOMAS	Inglês, Português, Espanhol	2.35:1	A trilha sonora Dolby Digital contém até 5.1 canais separados de áudio. A trilha sonora Dolby Surround contém até 4 canais de áudio codificados. A reprodução em dois canais é compatível com estéreo e Dolby Pro Logic.		
DOLBY DIGITAL	5.1 SURROUND	WIDESCREEN ANAMÓRFICO	Colorido	Camada Dupla	149 Minutos 86386TNWS
LEGENDAS	Inglês, Português, Espanhol	Colorido	Camada Dupla	149 Minutos	86386TNWS

"Madrugada, O Informante, 1999. Oscar" é marca registrada e marca de serviço da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas. Gênero: Aventura. Este disco é compatível com todos os reprodutores de DVD que suportem esta tecnologia em todos. 14. DVD UNIVERSAL

I

IDENTIFICAÇÃO DO FILME

Durante o visionamento do filme procura preencher:

1-Título do Filme: _____

2-Ano da Realização _____

3-Realizador _____

Estúdio: Universal Pictures / DreamWorks SKG

Roteiro: David H. Franzoni, John Logan e William Nicholson

Produção: David H. Franzoni, Steven Spielberg e Douglas Wick

Música: Hans Zimmer

Direcção de Fotografia: John Mathieson

Desenho de Produção: Arthur Max

Duração: 149 Minutos (Aproximadamente)

Actores: Connie Nielsen, David Schofield, Derek Jacobi, Djimon Hounsou, Joaquin

Phoenix , John Shrapnel , Oliver Reed, Richard Harris, Russell Crowe e Tomas Arana.

Com base nos dados procure preencher :

II -CONTEXTUALIZAÇÃO DA ACÇÃO DO FILME:

1-Localização da acção do filme no tempo: _____

2- Localização da acção do filme nos diferentes espaços: _____

3- Características políticas (Governo do Império, órgãos de poder, instituições e detentores de cargos como por ex. Senadores). _____

4- Características culturais (Religião, divertimentos, ...; entre outros): _____

III- ANÁLISE DO FILME:

1-Cenas mais importantes/ mais marcantes: _____

2- Características e valores defendidos pelas principais personagens:

2.1.Máximo _____

2.2.Marco Aurélio _____

2.3. Cómodo: _____

2.4. Lucélia, irmã de Cómodo: _____

3. Intenções de Marco Aurélio ao delegar funções em Máximo: _____

4-Causas da morte do Imperador Marco Aurélio _____

5- Pretensões de Cómodo _____

6- Relacionamento de Cómodo com Máximo após a morte do Imperador Marco Aurélio: _____

7-Percurso da vida pessoal de Máximo: de _____ a _____

8-O que era um Gladiador? _____

9- O que era o Coliseu? Que tipo de espectáculos aí decorriam? _____

10- Confronto entre Cómodo e Máximo no Coliseu. _____

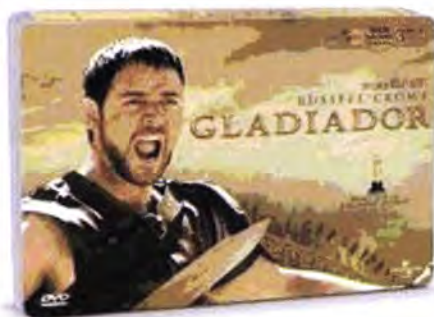
11-Epílogo _____

ANEXO Nº 6

**FICHA DE COMPARAÇÃO ENTRE AS FONTES HISTÓRICAS E O
FILME**



ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA



FICHA DE TRABALHO DE COMPARAÇÃO ENTRE FONTES HISTÓRICAS E O FILME DISCIPLINA DE HISTÓRIA A

Nome _____ N° _____ 10º Ano Turma LH___ Data ___/1/2009

Avaliação: _____ A Docente _____

Competências Específicas de História do Ensino Secundário a desenvolverem:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos;
- situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões,
- elaborar e comunicar, com correcção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados:
- utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos;
- assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo;

I- Personagens:

Os Protagonistas:

A - Imperador Marco Aurélio histórico:



Fonte A 1- Estátua Equestre de Marco Aurélio

Fonte: Scarre, C. (2004) *Crónicas dos Imperadores Romanos: Lisboa: Verbo*, pp117

Fonte A 2-Marco Aurélio nas Fontes primárias

“A todas as horas, preocupa-te resolutamente, como romano e como varão, de fazeres o que tens entre mãos, com pontual e não fingida gravidade, com amor, liberdade e justiça e procura tempo livre para te distraíres das demais preocupações. E conseguirás o teu propósito, se executares cada acção como se fosse a última da tua vida, desprovida de irreflexão (...) de hipocrisia, egoísmo.”

Marco Aurélio (2008) *Meditações*, Livro II, Barcelona: RBA, Livros, S.A., pp 71

Uma só coisa vale a pena: passar a vida em companhia da verdade e da justiça ”

Marco Aurélio (2008) *Meditações*, Livro II, Barcelona: RBA, Livros, S.A., pp 141/142.

Fonte A3- Marco Aurélio nas Fontes - texto historiográfico

O reinado de Marco Aurélio foi marcado por um estado de guerra quase permanente e amarga, primeiro na fronteira oriental, depois na fronteira setentrional, igualmente atormentado por epidemias, invasões e insurreições. (...)

As tropas regressaram do Oriente em 166 e, em Outubro desse ano, foi celebrado um magnífico triunfo em Roma.

(...) Juntamente com os despojos partas, os soldados também trouxeram do Oriente a peste. Esta transformou-se numa epidemia em grande escala com um efeito devastador em 167. (...) os imperadores tiveram de se confrontar com novo perigo, vindo da parte dos invasores germânicos, na fronteira do Danúbio.

Mas a guerra no Norte ainda não tinha terminado e, no dia 3 de Agosto de 178, Marco e Cómodo partiram de novo para a fronteira do Danúbio. (...), mas, por volta de 180, Marco ficou gravemente doente. Já há vários anos que sofria de dores estômago e no peito e é possível que tivesse cancro. Cássio Dio conta que “pouco ou nada ingeria durante o dia, a não ser uma droga chamada teriaca. Tomava esta droga não por temer alguma coisa, mas por causa do estômago e do peito; e diz-se que esta prática permitiu-lhe suportar esta e outras doenças.” A teriaca contém ópio e Marco Aurélio, ao enfraquecer, poderá ter ficado; dependente da droga.

A doença final durou apenas uma semana. Ao morrer, agradeceu aos seus amigos a emoção patenteada; «Porque é que choram por mim, em vez de pensara na peste e na morte tão comuns entre nós?» Marco Aurélio morreu em Sirimum, no dia 17 de Março de 180. O corpo foi depositado no Mausoléu de Adriano. O Senado pronunciou a sua deificação (...)

Scarre, C. (2004) *Crónicas dos Imperadores Romanos: Lisboa: Verbo, pp 112 à 118.*

Com base no filme e nas fontes A2 e A3 responda às seguintes questões:

1- Refira as características do Imperador Marco Aurélio que coincidem nas fontes A2, A3 e no filme: _____

2-E do confronto entre o filme e as fontes A2 e A3 diga quais os aspectos que são ficção no filme sobre a personagem Marco Aurélio? _____

Escolha do sucessor de Marco Aurélio

Fonte A4- Escolha do sucessor nas fontes primárias

“ Marco Aurélio observava o futuro com preocupação (...) Marco convocou os seus conselheiros e todos os parentes que estavam com ele e estipulou que o seu filho estivesse a seu lado. Quando todos estavam reunidos levantou-se tranquilamente do seu leito e começou a dizer estas palavras: “ (...) Cuidem agora do meu filho, que vocês educaram (...) e necessitando de bons pilotos como no meio de uma tempestade no mar, que não se perca nos escombros de uma vida indigna arrastado pela falta de experiência.. Vós que sois muitos, (...) ajudem-no e dêem-lhe os melhores conselhos. (e prossegue com outros conselhos). Desta forma tereis para vosso benefício e de todo o mundo um excelente imperador, honrarei a minha memória com a melhor das gratidões e só assim a podereis manter viva para sempre.”

Herodiano (2008). *Historia del Imperio Romano depois de Marco Aurélio*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.. pp 93-95.

Fonte A5- Escolha do sucessor nas fontes – Texto Historiográfico

“ (...) (ano de) 175 (...). Então, ofereceu-se a Marco Aurélio a ocasião de uma viagem que o levou também ao Egipto e foi nessa circunstância que designou como seu sucessor, associando-o como Augusto, o filho Aurélio **Cómodo**. (...) ”

Salvadori, M. (coordenação científica). (2005). *História Universal*. A Época de Augusto. O Império Romano. *IV Vol*. Lisboa. Planeta de Agostini, pp 378

Fonte A6- Escolha do sucessor nas fontes – Texto Historiográfico

Cómodo foi proclamado herdeiro e, juntamente com Marco, viajaram para as províncias orientais rebeldes. (...).

Scarre, C. (2004) *Crónicas dos Imperadores Romanos*: Lisboa: Verbo, pp 112 à 118.

Com base no filme e nas fontes A4, A5 e A6 responda às seguintes questões:

3- De acordo com as fontes A4, A5 e A6 como foi escolhido o sucessor de Marco Aurélio? _____

4- Comparando o filme com as fontes históricas pode concluir que há ficção no filme nos seguintes aspectos: _____

B- Máximo

Fonte B1 – Máximo nos textos historiográficos

Máximo é apresentado como o “ *soldado honrado, fiel e valente.* “

Alonso, J. J. ; Alonso, J. Mastache, E. (2008). La Antiga Roma en el cine. Madrid: T & B Editores, pp 233

Fonte B 2- Máximo nos textos historiográficos

“*Máximo é uma personagem inventada pelos guionistas*”

Redonet, F. ; Cano, L.(2004). Guia Didáctica de Gladiator (Ridley Scott 2000). Madrid. Aurea Clásicos, pp 48

5.1. Marco Aurélio incumbiu Máximo de uma missão. Qual foi? _____

5.2. Será credível que um imperador que cumpriu escrupulosamente os seus deveres e acredita no governo imperial tivesse incumbido Máximo desta espinhosa missão? Será ficção ou realidade? Justifique a sua resposta. _____



Fonte B 3 -Máximo (papel desempenhado pelo actor Russell Crowe no filme “O Gladiador”).

Fonte : <http://blog.educastur.es/poeta/files/2007/12/gladiator.jpg>

© Henriqueta Alface - Ficha das Fontes Históricas.doc Página 6 de 16

C- C3modo hist3rico:

Fonte C1 – C3modo nas Fontes prim3rias

“Marco pretendeu educar C3modo com os seus pr3prios ensinamentos e com a de grandes e eximios professores. Por3m, os mestres de tantas disciplinas, n3o foram 3teis em nenhum aspecto. (...)

Porque desde a sua inf3ncia foi imp3dico, malvado, cruel, libidinoso, pouco cuidadoso com a sua linguagem, e desde ent3o um artista em todas as artes que n3o faziam parte da dignidade de um imperador, at3 ao ponto em que bebeu, dan3ou, cantou, assobiou, e enfim demonstrou a sua valentia como palha3o e consumado gladiador. (...)*

Elio Lampridio, C3modo Antonino, , 1, 6-8

“Cedendo 3s estipula33es dos inimigo, abandonou tamb3m a guerra que o seu pai tinha terminado e voltou a Roma. Quando regressou a Roma colocou atr3s de si, no seu carro, o actor Saoetero e celebrou o desfile triunfal de maneira que, voltando a cabe3a em v3rias ocasi3es, beijava-o publicamente. Tamb3m fez o mesmo com a orquestra de teatro. E ainda que bebesse at3 ao amanhecer e devorasse os recursos do Imp3rio Romano, tamb3m pela manh3s ia de taberna em taberna e acabava nos bordeis Para governar as prov3ncias enviou indiv3duos que eram c3mplices dos seus v3cios ou tinham sido recomendados por outros criminosos.

Elio Lampridio, C3modo Antonino, 3, 5-9.

Gloss3rio: Libidinoso – expressa forte desejo sexual

Fonte C2 – C3modo nas Fontes – texto historiogr3fico

”O meu pai foi levado para o c3u e agora est3 na companhia dos deuses. Deviamo-nos preocupar com as quest3es humanas e governar o mundo.» Foram estas as palavras firmes e pr3ticas que C3modo dirigiu 3s tropas ap3s a morte de Marco Aur3lio, em Mar3o de 180. O imperador de 18 anos poder3 ter-se sentido intimidado com as tarefas que tinha pela frente) o governo de Marco Aur3lio n3o seria uma coisa f3cil de repetir. Todavia, C3modo n3o s3o n3o conseguiu manter o padr3o elevado alcan3ado pelo pai, como ficou para a hist3ria como um verdadeiro monstro, um megalomaniaco que se considerava um deus e resolveu dar outros nomes aos meses, em sua honra, ao mesmo tempo que se divertia a fazer de gladiador em frente dos espectadores

Scarre, C. (2004) *Cr3nicas dos Imperadores Romanos: Lisboa: Verbo, pp 119*

Com base nas fontes C1, C2 e no filme responda às seguintes perguntas:

6.1. Como é Cómodo retratado nas fontes? _____

6.2 E como é retratado no filme? _____

6.3. Do confronto entre o filme e as fontes C1 e C2- conclui que no filme é ficção: __



Fonte C3- O Imperador Cómodo

Fonte : Scarre, C. (2004) *Crónicas dos Imperadores Romanos: Lisboa: Verbo, pp*
119

II Espaços

A- Germânia e Viena

Fonte D- Local da morte de Marco Aurélio nas Fontes – Texto Historiográfico

Marco Aurélio morreu em Sirimium, (Arredores de Viena) no dia 17 de Março de 180
Scarre, C. (2004) *Crónicas dos Imperadores Romanos: Lisboa: Verbo, pp*
118.

7- No filme em que local morre o Imperador Marco Aurélio ? _____

e na realidade? _____

Conclusão: _____

B- Emérita Augusta

8- Como aparece a propriedade de Máximo no filme? Parece-lhe corresponder a uma propriedade rural do Império Romano? Nos cenários do filme encontra elementos que a situem nas proximidades de Emérita Augusta? _____

Conclusão: _____

C -Província Romana no Norte de África

9- Observe o mapa do Império Romano da ficha de Enquadramento Histórico e procure a província (Zucchabar) do Norte de África que é referida no filme..Registe as suas conclusões:

D- Roma na época imperial



Fonte E1-Planta de Roma na época imperial (Fonte: Arquivo pessoal)



Fonte E2- Fórum Romano (Fonte: Arquivo pessoal)

10- Compare as fontes E1 e E2 com as reconstituições de Roma que aparecem no filme. Os cenários de Roma Antiga que aparecem no filme diferem muito da reconstituição que aparece na Fonte E1? Registe as suas conclusões: _____

III Instituições

O Senado, os Senadores e o Imperador Cómodo

Fonte F1- As relações entre o Senado e Cómodo nas Fontes –Texto Historiográfico

A PRIMEIRA CONSPIRAÇÃO

A forma como Cómodo abordou o governo imperial deu origem a várias intrigas e conspirações que resultaram numa série de atentados contra a sua vida. O primeiro, no ano de 182, foi instigado pela sua irmã mais velha, Lucila. De acordo com o plano estabelecido, o seu sobrinho, Cláudio Pompeiano Quintiano, devia esperar por Cómodo à entrada do Coliseu, com um punhal escondido no manto. Quando Cómodo passou por perto, Quintiano apressou-se a sair do seu esconderijo, brandindo o punhal, mas em vez de o apunhalar de imediato perdeu tempo a gritar: «Vedes! Foi isto que o Senado vos mandou!» Enquanto falava foi apanhado pela guarda imperial e desarmado.

Scarre, C.(2004). *Crónicas dos Imperadores Romano*. Lisboa: Verbo, pp 121

Fonte F2- As relações entre o Senado e Cómodo nas Fontes Primárias

Cómodo “ chegou a ser odiado pelo Senado até ao extremo em que também ele, por sua vez, se voltou contra esta instituição tão prestigiada, desejando destruí-la e tornou-se sanguinário por ver-se pouco estimado.

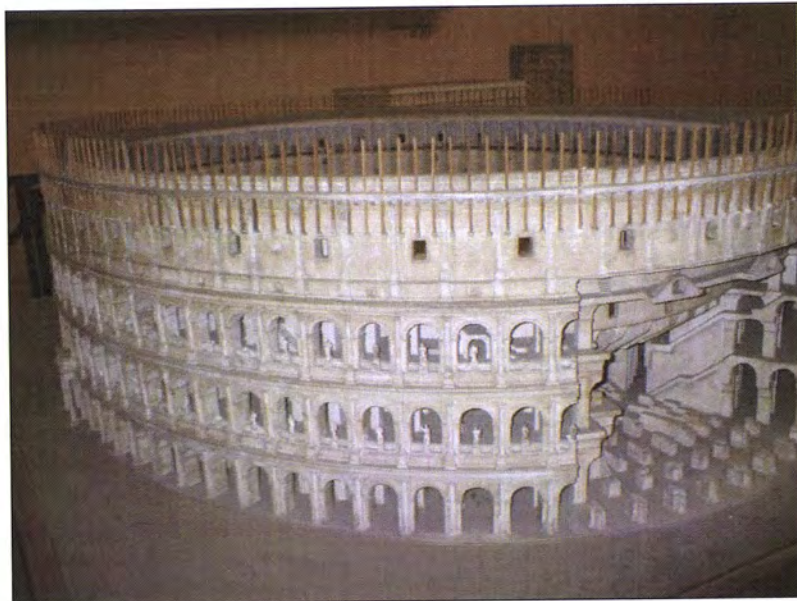
Elio Lampridio, *Cómodo Antonino*, 3, 5-9.

11- De acordo com os conhecimentos que já adquiriu o Senado no período imperial está submetido ao poder do Imperador. Como eram as relações entre o Senado e o Imperador Cómodo nas fontes F1 e F2? _____

12- E no filme? _____

13- Conclusão: _____

IV- “Os divertimentos”



Fonte G1- O Coliseu de Roma – reconstituição (Fonte: Arquivo pessoal)

O Coliseu romano foi inaugurado por Tito em 80 d. C. e os jogos organizados para a ocasião duraram cem dias, do nascer ao pôr do Sol.



Fonte G2- Gladiador. Fonte: Bosisio, A. (1980) Os Romanos. Lisboa: Círculo de Leitores, pp 60

Fonte H1- A Educação de um Gladiador nas Fontes –Texto Historiográfico

COMO SE FORMAVA UM GLADIADOR?

“Ao contrário do que se pode pensar os gladiadores não eram reles assassinos a quem se pedia para executarem em público a sua sórdida violência.

Um combate na arena era um perfeito exercício técnico, um misto de competição de esgrima, boxe e resistência em que os danos físicos ou a morte não eram obstáculos para a vitória. Por outro lado os lutadores sujeitavam-se a outras regras de fair play que rejeitavam o facto de a luta ser uma mera demonstração de violência bruta e cujo cumprimento era vigiado por um árbitro.

Todos os combates exigiam indivíduos com boa preparação física, técnica e moral. Os gladiadores pertenciam a uma família “gladiatore” e viviam num lugar chamado “ludus” (literalmente escola) onde aprendiam a arte e praticavam com combates. Ali a disciplina era muito rigorosa, (...).

Era atribuída uma especialidade ou armadura aos aprendizes ao chegar ao ludus, armadura e um treinador, um antigo gladiador ou “doctor”. A sua preparação passava pelo manejo das armas, pela prática de fintas e manobras apropriadas que mostravam os pontos fortes e as inferioridades da especialidade e a aprendizagem dos truques que podia utilizar no dia decisivo; (...)

Gómez- Pantoja e alter (2001). Homicídios populares: gladiadores, leonês, cristiano y otras estrellas del anfiteatro”in Máximo, Espartaco y otras estrelas del anfiteatro.Catálogo de la exposición. Alcalá de Henares:Fundacion Colegio del Rey, pp 26



Fonte H2- Fonte : Cd- Rom “ Thysdrus El Jem (Tunisia)” - O Grande Anfiteatro, Diamant Edition 2002

© Henriqueta Alface - Ficha das Fontes Históricas.doc Página 127 de 16

Fonte H3- Os combates de Gladiadores nas fontes - Texto Historiográfico

A célebre frase de Juvenal, Panem et circensis ('Pão e circo') descrevia o interesse dos imperadores em distrair a multidão com jogos e espectáculos. Estes celebravam-se, fundamentalmente, no circo ou no anfiteatro. (...)

O volume de negócios que tais lutadores representavam para os donos — [era muito elevado].(...)

Mas os Romanos preferiam o espectáculo de homens bem treinados, adversários equilibrados e versados no manejo das armas. Quando o valor de um gladiador se tornava patente, apesar de ter perdido o combate, era, geralmente, salvo a pedido da plebe. É claro que não se podia negar a dureza e brutalidade inerentes à sua condição, mas, em contrapartida, não lhes devia ser indiferente a admiração que o público tinha para com esses atletas particularmente corajosos que arriscavam as suas vidas. De facto, muitos jovens de boas famílias procuraram tal reconhecimento baixando à arena como aficionados a fim de mostrar o seu valor (...).

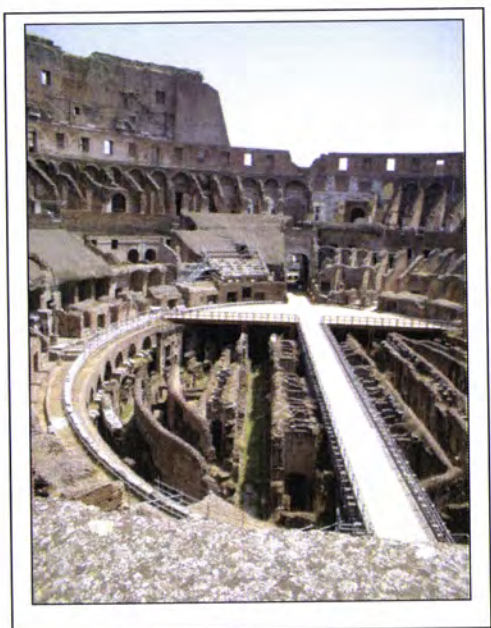
Por vezes, os combates decorriam entre caçadores e animais selvagens.

Alvarez, M. (2007) A sociedade romana do Alto Império e a vida quotidiana. In História da Humanidade: Roma. Lisboa. Círculo dos Leitores, pp 251-253.

Fonte H4- Os combates de Cómodo nas fontes primárias

Nos outros dias, deslocou-se à arena e matou todos os animais domésticas que se aproximavam dele... Também matou um tigre, um hipopótamo e um elefante. Tendo realizado estas proezas, retirou-se mas depois de um banquete resolveu lutar como gladiador. A forma de competição que escolheu e a armadura que usou pertenciam ao grupo dos «secutores»... segurou o escudo com o braço direito e espada de madeira orgulhando-se (...) de ser esquerdino.

Cássio Dio LXXIII. 18-19



Fontes H5 e H6 - O Coliseu de Roma –(Fonte: Arquivo pessoal)

14- Relativamente aos combates de gladiadores representados no filme, nomeadamente aqueles em que Cómodo participa e a forma como são descritas nas fontes H1, H2, H3 E H4 conclui que é realidade: _____

15-E que é ficção: _____

16- Considera que aprendeu História pelo facto de ter visionado este filme? Justifique a sua resposta. _____

17- Comente a seguinte afirmação: “ *Pelo facto de ter visionado o filme “O Gladiador com o apoio das fichas de trabalho fiquei sensibilizado para a necessidade de distinguir realidade histórica de ficção e fico mais desperto para este aspecto quando assistir à projecção de um filme histórico.* “ _____

Comentários que considere oportunos: _____

Muito obrigada pela sua participação neste estudo.

A Professora

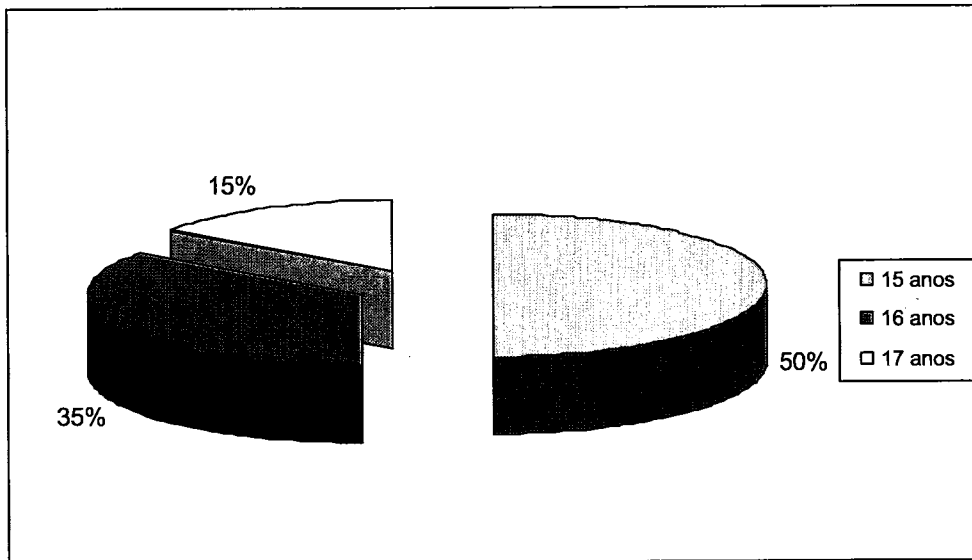


Gráfico n° 2- *Distribuição dos alunos da amostra por idades.*

Todos os elementos que integravam a amostra frequentavam, pela primeira vez a área de Ciências Sociais e Humanas e mais concretamente a disciplina de História no décimo ano de escolaridade mas dois deles estavam a repetir o ano porque tinham mudado de área. Escasseavam informações sobre uma aluna que só integrou a turma em Janeiro e era oriunda de um sistema de ensino diferente (Brasil).