

“Nós e os outros”. A multiperspetiva e empatia histórica através do recurso à imagem em movimento

Pedro Diogo Pereira Câmara

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Setembro 2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Prof.º Doutor Pedro Florêncio e coorientação da Prof.ª Doutora Raquel Pereira Henriques. A supervisão da Prática de Ensino foi da responsabilidade do Professor Jorge Miguel Leote Mendes Neto, docente de História na Escola Salesianos de Lisboa, em 2024.

Para os meus pais e irmão.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Florêncio, pela orientação e auxílio incansável na melhoria do presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Agradeço as sugestões valiosas na seleção das obras cinematográficas a exibir aos alunos e das várias abordagens que poderiam ser adotadas na sua exploração em aula. Confesso inspiração pedagógica nas suas aulas de História do Cinema que, em grande medida, explicam a escolha de uma temática associada à imagem em movimento.

À Professora Doutora Raquel Henriques, pela coorientação e tutoria irrepreensíveis, cujo apoio foi estruturante para a materialização deste estudo. Das primeiras Professoras na Licenciatura de História, com a lecionação da Unidade Curricular de Metodologias da História, a uma das últimas docentes no Mestrado, marcou a minha formação académica. Por tudo isto, guardo-lhe com muita estima e como um modelo de referência de docência.

Ao Professor Cooperante, Jorge Neto, pela exímia orientação na Prática de Ensino Supervisionada. Estou imensamente grato pelos seus ensinamentos, sugestões, conselhos e sobretudo pela sua paciência por um estagiário que nunca tinha lecionado. Agradeço a sua exigência, profissionalismo e sinceridade, cada vez mais escassos nos dias de hoje.

Aos meus alunos por terem sido o capítulo mais bonito da minha estadia em Lisboa ao longo destes 6 anos. Foram uma verdadeira família e acreditem que tenho muito mais a agradecer. Aprendi imenso com vocês, cresci certamente como professor. Se dissessem ao Pedro que entrou no avião com 17 anos na sua primeira viagem que se emocionaria por ir embora, ele não acreditaria! Muito obrigado meus GOATS!

Por último e não menos importante, aos meus pais e irmão, desde sempre os meus suportes em todas as horas. O meu percurso académico e produção do presente relatório teria sido impossível sem o vosso apoio incondicional e motivação. A conclusão desta etapa é dedicada a vós por tudo o que representam e simbolizam. As palavras nunca serão suficientes para expressar a minha gratidão pelos vossos esforços.

***“Nós e os outros”. A multiperspetiva e empatia histórica
através do recurso à imagem em movimento***

Resumo

A utilização da imagem em movimento não se constitui uma novidade no Ensino da História. Em finais do século XIX, Thomas Edison entendia que o recurso ao Cinema em contexto letivo iria revolucionar, por completo, o sistema de ensino e a forma como os conteúdos seriam transmitidos aos alunos. Não obstante, após mais de um século, acredita-se que o seu potencial não atingiu as proporções ambicionadas, servindo, muitas vezes, para o reforço de práticas didáticas já estabelecidas e não se assume necessariamente a representação de novas formas de trabalhar os conteúdos e desenvolver competências.

Este relatório parte não só da convicção das potencialidades da imagem em movimento na disciplina de História, como dos benefícios e valias pedagógicas que podem ser extraídas através da sua correta utilização e com a definição de objetivos educacionais explícitos e devidamente delineados, visando-se aferir a sua extensão na promoção da multiperspetiva e empatia histórica, enquanto instrumentos de crítica e reflexão da informação, de leitura de narrativas e discursos, e meios de compreensão da dimensão humana na tomada de decisão, com impacto direto no processo histórico.

Num segundo momento, o trabalho por nós realizado procurou consciencializar os estudantes para o processo de construção de imagens do *outro*, embora nessa caracterização esteja igualmente presente a perceção do *nós* ou do *eu*, e almejar a compreensão dos discentes de que uma obra cinematográfica, tal como qualquer fonte escrita ou iconográfica ou expressão artística, é fruto do seu contexto de produção.

A metodologia adotada consistiu na seleção de excertos de obras cinematográficas, na interrupção oportuna dos trechos com o intuito de estimular discussões e relacionar conceitos e ideias lecionadas em sessões anteriores, no recurso de guiões de exploração de filme e na articulação entre a imagem em movimento e fontes em distintos formatos que sirvam para a confrontação de informação.

Palavras-Chave: Ensino da História; Empatia; Multiperspetiva; Cinema.

***"We and the Others": multiperspective and historical
empathy through the use of moving pictures***

Abstract

The use of moving images is not new in History Teaching. At the end of the 19th century, Thomas Edison understood that the use of Cinema in a school context would completely revolutionize the education system and the way in which content would be transmitted to students. However, after more than a century, it is believed that its potential has not reached the desired proportions, often serving to reinforce already established didactic practices and not necessarily representing new ways of working and develop skills.

This report is based not only on the conviction of the potential of the moving image in the discipline of History, but also on the benefits and pedagogical value that can be extracted through its correct use and with the definition of explicit and duly outlined educational objectives. We aim to assess its extension in promoting multi-perspective and historical empathy, as instruments for criticizing and reflecting on information, for reading narratives and speeches, and understanding the human dimension in decision-making, with a direct impact on the historical process.

Secondly, the work we carried out sought to raise students' awareness of the process of constructing images of the other, although in this characterization the perception of the we or the self is equally present, and aim for the students' understanding that a cinematographic work, like any written or iconographic source or artistic expression, it is the result of its production context.

The methodology adopted consisted of the selection of excerpts from cinematographic works, the timely interruption of the excerpts with the aim of stimulating discussions and relating concepts and ideas taught in previous sessions, the use of film exploration scripts and the articulation between the moving image and sources in different formats that serve to compare information.

Keywords: History Teaching; Empathy; Multiperspectivity; Cinema.

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	4
1.1. Entre os usos educacionais da imagem em movimento e a sua mobilização com vista à empatia e multiperspetiva histórica.....	4
1.2. Empatia no Ensino da História: fundamentação teórica, controvérsias e aplicações.....	8
1.3. Multiperspetiva: a integração de narrativas plurais no estudo crítico do passado.....	16
2. Prática de Ensino Supervisionada em História.....	23
2.1. Enquadramento institucional da Escola Cooperante e turma da PES.....	23
2.2. Calendarização do estágio.....	25
2.3. O Pianista (2002): a vivência dos horrores.....	27
2.4. Pesadelos, mensagens antagónicas e propaganda: De Red Nightmare (1962) aos <i>cartoons</i> norte-americanos e soviéticos na construção da imagem do “nós” e do “outro”.....	36
2.5. O Herói de Hacksaw Ridge (2016): objetor de consciência – um último itinerário pela empatia e multiperspetiva histórica.....	42
Conclusão.....	51
Índice Remissivo.....	54
Bibliografia.....	57
Anexos.....	62

Lista de Abreviaturas

- **CE:** Conselho da Europa
- **EUA:** Estados Unidos da América
- **EUROCLIO:** European Association of History Educators
- **OHTE:** Observatory on History Teaching in Europe
- **MNAR:** Museu Nacional de Arte Romana
- **PEE:** Proposta Educativa da Escola Salesiana
- **PES:** Prática de Ensino Supervisionada
- **UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- **URSS:** União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Lista de Ilustrações

Figura 1. – Conceitualização de empatia histórica.....	12
Figura 2. – Modelo de temporalidade e funções da multiperspetiva.....	18
Figura 3. – Exemplo de ficha de apoio à iniciação da exploração da multiperspetiva.....	22
Figura 4. – Bola <i>smile</i>	30
Figura 5. – Experiência num campo de concentração. Desenho realizado por um discente.....	34

Lista de Anexos

Anexo 1. – Cartaz promocional da exposição “25 de novembro de 1975”.....	62
Anexo 2. – Cartaz promocional da atividade “Bingo histórico”.....	63
Anexo 3. – Cartelas da atividade “Bingo histórico”.....	64
Anexo 4. – Cartões para o sorteio da atividade “Bingo histórico”.....	65
Anexo 5. – Bilhete de acesso à atividade “Bingo histórico”.....	66
Anexo 6. – Planificação de aula 1 (A II Guerra Mundial. Holocausto: perspetivas e empatia histórica).....	67
Anexo 7. – Inquérito anónimo – A multiperspetiva e empatia histórica.....	70
Anexo 8. – Guião de exploração de filme – O Pianista.....	72
Anexo 9. – Planificação de aula 2 (A Guerra Fria: o mundo dividido em dois blocos. A oposição de modelos).....	76
Anexo 10. – Guião de exploração de filme – Red Nightmare.....	79
Anexo 11. – Guião de exploração de filme – Hacksaw Ridge.....	84

Introdução

Elaborado com o intuito de divulgar o trabalho realizado no decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos Salesianos de Lisboa, no ano letivo de 2023/2024, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente relatório versa sobre a tentativa de promoção da multiperspetiva e empatia histórica por via da imagem em movimento, num efetivo aproveitamento das potencialidades do Cinema em contexto letivo. Ou seja, recorrer a obras cinematográficas com o intuito de se estimular a relação afetiva e cognitiva dos discentes com o processo histórico, centrando-se no enquadramento sociocultural, económico e político de um protagonista ou grupo de protagonistas como sustentação de ações, decisões, experiências e escolhas, cuja aglomeração permita uma reconstrução, ainda que limitada, de um período histórico.

Além do mais, mediante a análise criteriosa e pormenorizada da imagem em movimento, ambiciona-se que os alunos considerem a existência de distintas perspetivas, integradas num leque multifacetado de narrativas sobre um dado evento ou acontecimento do passado, e centrada na ideia de representação do *nós* e do *outro*. Por outras palavras, reconhecer na caracterização e descrição do *tu/ outro* uma marca do *eu/nós*, seja por aproximação ou afastamento desse mesmo *outro*.

Procura-se, por consequência imediata do aproveitamento didático da imagem em movimento redirecionada para as competências supramencionadas, fomentar o sentido crítico e sensibilidade artística dos discentes, num exercício secundário de questionamento do filme enquanto um produto marcado pela subjetividade do autor e dos condicionalismos de produção e da sua época histórica.

A definição do problema para este relatório da PES advém da observação direta das aulas de 9.ºano de escolaridade ministradas pelo Professor Cooperante que, com vista a leção de conteúdos relacionados com a Primeira Guerra Mundial e respetivas fases do conflito, optou por exhibir breves trechos da obra *A Oeste Nada de Novo* (2022) de Edward Berger, um verdadeiro testemunho do outro lado, do lado do derrotado, do inimigo, do lado alemão. A escolha do docente acabou por cativar e entusiasmar a turma ao mesmo tempo que gerou uma certa inquietação por escassear na indústria de Hollywood a visão do outro, verificando-se um desfasamento do passado, quase numa rejeição declarada da(s) agência(s) compósita(s) de um determinado acontecimento da História. Surgiram várias intervenções de

interrogação das motivações de elaboração da obra cinematográfica, sempre numa lógica de questionamento dos fundamentos de representar a perspectiva do derrotado: “Porque é que fizeram um filme sobre os alemães que perderam a guerra?” e “Mas eles não perderam a guerra?”

Foram precisamente estas dúvidas e inquietações reveladas pela turma e na assumida convicção da urgência de se impulsionar a capacidade crítica e de análise de informação, de relação de ideias e sensibilidade estética dos discentes, consagradas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* e em distintos documentos orientadores emanados por instituições europeias e internacionais, como é o caso do Conselho da Europa e UNESCO, que sustentam a presente reflexão acerca do alcance da imagem em movimento e das possibilidades de exploração deste recurso aplicado à multiperspetiva e empatia histórica, competências da maior relevância e utilidade no exercício da cidadania ativa e participação em processos de uma sociedade que se ambiciona democrática e tolerante.

A utilização da imagem em movimento, apesar de não se afirmar, de todo, uma novidade, tende a ser, pelos desafios materiais impostos, como é o caso da dificuldade em conciliar a duração de um filme aos tempos letivos atribuídos à disciplina de História e pelo natural receio da sobreposição da vertente lúdica à educacional, muitas vezes secundarizada nas salas de aula. Propomo-nos, por isso, responder às seguintes questões de investigação que nortearam igualmente a Prática de Ensino Supervisionada:

- Em que medida o recurso à imagem em movimento viabiliza e potencia o desenvolvimento de competências, como é o caso da multiperspetiva e empatia histórica?
- E em que sentido o emprego da metodologia a apresentar se traduz nas aprendizagens dos discentes e na reflexão das múltiplas camadas do conhecimento histórico?
- Quais as potencialidades, limitações e desafios adjacentes à aplicação do Cinema no que diz respeito ao tratamento e questionamento de perspetivas históricas antagónicas expressas em discursos político-ideológicos intencionais, à compreensão de narrativas e cenários subjetivos de criação artística e cinematográfica e no que concerne à capacidade de aproximação empática de contextos, eventos e agentes do passado?
- Que diálogos podem ser estabelecidos entre a utilização da imagem em movimento e outros recursos didático-pedagógicos no âmbito da promoção da multiperspetiva e empatia histórica, numa lógica de complementaridade e consolidação das aprendizagens?

- Como considerar e avaliar visões distintas sobre uma determinada temática em sala de aula, reconhecendo a importância da ação e da natureza humana, decorrentes do próprio contexto histórico?

O relatório é composto por duas partes: uma teórica e uma prática, embora esta divisão não seja estanque, almejando-se o diálogo entre ambas, pois só assim tornar-se-á possível escrutinar a problemática apresentada de forma compósita e integrada. Assim, na primeira parte, correspondente à contextualização e problematização teórica da temática central, procurar-se-á dialogar com os autores e correntes de pensamento vigentes no que concerne à relação estabelecida entre a imagem em movimento e a promoção da multiperspetiva e empatia histórica. Antes de mais, visa-se esclarecer a associação da imagem em movimento com a área disciplinar da História, numa explicitação das potencialidades do recurso e das oportunidades de trabalho a explorar com os discentes. Não menos importante, será a discussão epistemológica em torno dos conceitos de multiperspetiva e empatia histórica, numa lógica de fundamentar e justificar cientificamente a opção metodológica da prática de ensino e compreender, com base na literatura existente e documentos pedagógicos de referência europeia, a pertinência do seu emprego, com particular interesse para a disciplina da História.

Após uma primeira parte alusiva à discussão teórica, este relatório debruçar-se-á sobre a instituição acolhedora, os Salesianos de Lisboa, através da análise da Proposta Educativa da Escola Salesiana. Apresentado o enquadramento escolar, desenvolver-se-á a componente prática (segunda parte), considerando-se as lições dedicadas à exibição dos excertos de obras cinematográficas criteriosamente selecionados em prol da multiperspetiva e empatia histórica. Este espaço de autocritica será, então, destinado à discussão da aplicabilidade da metodologia privilegiada e à explicitação das tarefas propostas aos discentes, desde o encadeamento e objetivos das aulas, fontes designadas, perguntas colocadas aos alunos, observações referentes ao desenrolar da sessão. De uma forma sucinta, importa responder às questões: como é que a temática foi trabalhada em sala de aula? Que recursos (excertos) e abordagens teóricas foram privilegiadas e que fio condutor foi adotado?

Por fim, divulgar-se-ão as principais conclusões do estudo, numa ponderação da eficácia e do alcance do recurso à imagem em movimento como meio de promoção da multiperspetiva e empatia histórica na sala de aula, à semelhança das condicionantes e dificuldades sentidas (ainda que se encontrem distribuídas por todo o texto).

1. Enquadramento teórico

1.1. Entre os usos educacionais da imagem em movimento e a sua mobilização com vista à empatia e multiperspetiva histórica

A relação História e Cinema tem sido proficuamente debatida e dissertada por distintos autores que se debruçam sobre os elos e interferências existentes entre ambos e sobre a agência do Cinema na História. Marc Ferro, na sua obra *Cinema e História* (1992), problematiza os pontos de confluência, numa defesa confessa da interação mútua e diálogo íntimo estabelecido entre a História e o Cinema, advogando que à semelhança de qualquer produto de matriz cultural ou movimento político-institucional, “todo o filme tem uma história que é História” (p.17) manifestada em dinâmicas socialmente apreendidas. Na verdade, Marc Ferro teoriza sobre dois eixos fundamentais que devem ser tidos em consideração neste debate: a leitura histórica do filme e a leitura cinematográfica da História.

Segundo Ferro (1992), a leitura cinematográfica da História estimula e convida o historiador a meditar sobre as suas perceções e leituras do passado, assumindo um papel de efetivo relevo na sua produção historiográfica com a constituição de novas linhas de investigação e de olhares para a própria realidade histórica. Por outro lado, Marc Ferro (1992) admite que a leitura histórica do filme, enquanto objeto social, capacita o observador em alcançar zonas invisíveis do passado ou dificilmente atingíveis por via dos problemas colocados ao aprofundamento de aspetos das mentalidades e da cultura.

O Cinema surge-nos como uma arte, por certo complexa, de análise e de reflexão profunda dos mundos a que o sujeito pertence e se insere e como uma arte do conhecimento de mundos da História (Alves, 2017). Note-se que esta reflexão se define multimodal, convocando diversas perspetivas e opiniões do passado, presente e futuro com a presença da marca da subjetividade (Alves, 2017). Um filme afirma-se não só como uma expressão sensorial, afetiva, ideológica e artística do produtor ou uma interpretação do sentir e do viver por parte de um ator, como também se revela um sinal da cultura e do período histórico do realizador e, por conseguinte, do contexto de produção e divulgação da sua obra cinematográfica.

Assim, os filmes como fonte historiográfica asseguram a “representação de determinadas formas de ser, pensar, sentir e atuar, e também como significantes ao nível dos

universos, das figuras e das ações representadas narrativamente” (Alves, 2017, p.80). A relação História-Cinema estende-se ao Ensino, ao passo que a lecionação de conteúdos e o desenvolvimento de competências basilares da disciplina da História com base no recurso à exibição de imagens em movimento revela-se uma oportunidade de valor imensurável associada a um manancial de potencialidades de abordagens que não se esgotam, de todo, na mera passagem do filme ou documentário histórico.

As qualidades educacionais da imagem em movimento foram, desde logo, apontadas nos primórdios da História do Cinema, sendo inclusivamente reconhecidas por Thomas Edison, que acreditava que a imagem em movimento estava destinada a revolucionar o paradigma da Educação (Peters, 2020).

O Cinema, conotado geralmente com atributos únicos e particulares, como é o caso da versatilidade e plurivalência na representatividade de um olhar singular e subjetivo sobre um determinado evento do passado ou uma figura histórica, poderá e deverá ser entendido como uma fonte e um material de aprendizagem (Reigada, 2016). Lecionar a partir de filmes traduz-se efetivamente numa procura constante de desafiar o “olhar do sujeito, estimular as suas perceções com a imagem em movimento; acordar o seu olhar analítico, na medida em que ele perceba que o que vê é uma construção (...) de uma dada realidade social” (Ribeiro & Alves, 2014, p.167).

Em simultâneo, o Cinema constitui-se, numa perspetiva pedagógica e educacional, do maior interesse e riqueza didática quanto a um primeiro contacto com contextos culturais e artísticos diferenciados e a uma experiência enriquecedora de descoberta e leitura de narrativas reais e fictícias, que permitem, em muitas das circunstâncias, consolidar uma série de aspetos do passado e que alimentam um imaginário de matriz histórica através de uma expressiva componente motivacional (Alves, 2017).

De resto, de acordo com Alan Marcus (2005), a mobilização da imagem em movimento na disciplina de História desperta um ângulo argumentativo dos discentes, motivados pelo engajamento da projeção de um filme e que poderá, em muitos casos, introduzi-los ao universo da empatia histórica. Destaque-se que Marcus (2005) defende que a vertente de entretenimento de uma obra cinematográfica corresponde a um elemento de incentivo acrescido aos alunos num quadro de conexão empática com os aspetos centrais da época histórica retratada, de criação de laços com as personagens apresentadas e de sentir a História. Como exemplo, demonstra como filmes que versam sobre a Segunda Guerra

Mundial e o Holocausto tendem a afirmar-se como uma oportunidade de auxiliar os discentes em empatizar com os soldados e sensibilizar para as atrocidades cometidas no campo da guerra, para os traumas de ordem psíquica, o sofrimento, as perdas humanas, a destruição e consciencializar para a urgência da defesa dos direitos humanos (Marcus, 2005).

Ainda na tentativa de comprovar a pertinência do recurso à imagem em movimento e em diálogo direto com a temática primordial do relatório da prática de ensino supervisionada, o referido investigador remete para a circunstância do Cinema contrariar, muitas vezes, a tendência historiográfica de priorização da narrativa do vencedor, construindo-se uma História de e para os vencedores, sustentada na sua perspetiva. Coloca, por isso, uma questão que, no nosso entendimento, parece ser basilar na defesa da tese de valorização da Multiperspetiva no Ensino da História e a sua possível comunicação com o Cinema: “Are not social studies teachers obligated to tell the story of the past from the perspective of more than just the winners”? (Marcus, 2005, p.65).

Todavia, as vantagens pedagógicas da imagem em movimento ultrapassam, em larga escala, o caráter motivacional, a oportunidade infindável de se incentivarem e avaliarem leituras de narrativas, a capacidade de avaliá-las, e a introdução a novos contextos de ordem artística, geográfica e cultural, dado que a sua utilização em sala de aula encoraja os processos de imaginação e criatividade, conferindo-lhes significado e valor, bem como validade às atividades desenvolvidas tal como refere Sánchez (2002, p.78):

El cine llevado al aula puede servir de punto de partida y de estrategia de trabajo por lo que tiene de lúdico y creativo por una parte y por lo que posee de técnica, lenguaje, planificación, contenidos e investigación por otra. [...] [Su utilización] permite presentar a los alumnos estrategias que les pueden llevar desde la percepción global, pasando por el análisis y la síntesis, hasta la creación de algo distinto, la verdadera síntesis creativa. El trabajo con el cine convierte las actividades del aula en algo significativo, tangible y experimental.

Apesar das inúmeras potencialidades enunciadas e dos objetivos educacionais teorizados, a verdade é que partilhamos a posição de Marcus & Stoddard (2009) de que a revolução do ensino liderada pela imagem em movimento defendida por Edison encontra-se, passado mais de um século, por realizar, com clara expressão no Ensino da História. Subscrive-se, por isso, a afirmação tecida por Peters (2020), ao manifestar o seu desagrado quanto à gestão de expectativas na introdução de novidades nas salas de aulas num conflito com a realidade que extravasa a imagem em movimento: “new technologies rear their heads

and are met with gusto by educators, researchers and developers but fail to meet these expectations in reality and instead serve only to reinforce previous practices” (p.1). A não materialização do potencial educacional outrora reclamado por Thomas Edison é também notória no estado atual da produção científica ligada à relação Cinema e Ensino da História, com um relativo desidrato de estudos empíricos que, no nosso entendimento, escasseiam e que em muito serviriam para a partilha de experiências entre docentes e investigadores da área.

De qualquer modo, conforme Stoddard & Marcus (2017) sobressaem como principais tendências neste campo de pesquisa a preocupação, por um lado, de versar sobre “teachers’ beliefs about practices with film” and “students’ sense-making of film” (pp. 485–488), embora a delimitação entre ambos não seja sempre clara e, por outro, sobre a literacia fílmica, consciência histórica e identidade sociocultural, igualmente referenciadas por Paxton & Marcus (2018).

O recurso ao Cinema no Ensino da História exige a definição de objetivos e metas de aprendizagem concretas e dotadas de intencionalidade, bem como um planeamento claro das atividades e conteúdos a explorar que, de resto, se assumem procedimentos normalizados aquando da análise de uma fonte escrita (Donnelly, 2013). A depreciação de uma série de etapas metodológicas por parte do docente poderá conduzir a um total fracasso da aplicação da imagem em movimento, observando-se um deficitário ou mesmo inexistente fomento da interpretação crítica dos alunos. De acordo com Debra Donnelly (2020), “effective use of film requires careful time allocation and explicit teaching; without these, film can become another ‘distraction’ to the examination and analysis of historical sources” (p.117).

Para o efeito, é de considerar a construção de guiões de exploração de filme, em que se encontrem contemplados dados de matriz historiográfica e biográfica, numa aceção do contexto de produção e percurso do realizador, e plasmados os objetivos educacionais a satisfazer. Na ótica de Tiago Reigada (2016), a preparação preliminar dos professores com a construção de guiões garante ao aluno uma plataforma que lhe permite “descortinar com objetividade, as relações existentes entre o filme que está a ver e a analisar, com a matéria que está a aprender e a componente transversal de cultura que este recurso lhe permite adquirir” (p.86-87).

O guião orientador acompanha o discente no exercício de estruturação mental das ideias, dos conceitos historiográficos e das imagens em movimento visualizadas, mesmo que sejam apenas exibidas partes de um determinado filme, já que ocorre a possibilidade do

restante enredo ser apresentado ao estudante através de uma sinopse. Do ponto de vista pedagógico e de gestão de tempo, um guião de exploração de filme, com a descrição dos passos a seguir, viabiliza a recondução do trabalho a desenvolver em casa pelo aluno, numa canalização do tempo efetivo de aula para a discussão e debate do material didático e estimulação da autonomia na execução da proposta (Ribeiro & Alves, 2014, p.173).

Uma outra opção metodológica a atender no debate dos usos educacionais da imagem em movimento corresponde à articulação do uso de fontes escritas e iconográficas e capítulos de obras historiográficas com o filme exibido. A diversificação de materiais pedagógicos proporciona a articulação de saberes e de informação veiculada entre a documentação e a cinematografia, num diálogo profícuo de testemunhos e relatos fornecidos por distintos olhares e prismas de observação. A comunicação entre a fonte escrita e o filme visualizado oferece “uma perspetiva transversal da História, promove o confronto de interpretações (...) possibilitando, por isso, uma perceção mais estruturada e fundamentada da realidade histórica” (Reigada, 2016, p.87).

1.2. Empatia no Ensino da História: fundamentação teórica, controvérsias e aplicações

Atestada, ainda que de forma sucinta, a relevância da associação Cinema, História e Educação no âmbito da promoção da empatia histórica e multiperspetiva, importa desconstruir estes últimos dois conceitos que, na verdade, se assumem pilares desta investigação. Veja-se, em primeiro lugar, a fundamentação teórica desenvolvida em torno da empatia histórica, cuja definição não tem reunido, de todo, consenso no seio da comunidade académica e que a própria implementação nos diversos sistemas de ensino e currículos de História gerou, nos primeiros anos, ondas significativas de contestação (Cunningham, 2004; Endacott, 2010).

Este foi precisamente o caso do Reino Unido, na década de 1980, em que os contornos da aplicação da empatia histórica no ensino da História foram duramente criticados devido às dificuldades de se qualificar e avaliar as aprendizagens dos discentes em sala de aula e ao receio latente de sobreposição da dimensão afetiva em relação à cognitiva aquando da análise de acontecimentos do passado (Endacott, 2010). Para muitos destes críticos (Jenkins & Brickley, 1989; Bryant & Clark, 2006;), o termo mais adequado para classificar empatia seria simpatia, já que consideravam que a sobrevalorização das emoções tende a segregar o exercício cognitivo, racional e objetivo de escrutinar a História.

De facto, os desentendimentos a respeito desta matéria não se limitavam à classificação de empatia, à sua delimitação conceitual ou às dúvidas demonstradas pelos docentes britânicos em construir níveis e descritores de avaliação que quantificassem o desempenho dos alunos, pois nesta fase inicial persistiam hesitações quanto à pertinência do estudo da empatia histórica nas instituições de ensino por todo o território inglês e à sua capacidade de potenciar o conhecimento do passado, questionando-se a conveniência da sua manutenção no currículo pelas sistemáticas interrogações que se colocavam (Cunningham, 2004).

É neste clima de acesa controvérsia que é dado ímpeto a uma nova onda neoconservadora de críticas à aplicação da empatia na disciplina de História, da qual se destaca o posicionamento de Deuchar (1987), assente na tese de que a empatia como idealizada e praticada pelos docentes no Reino Unido serviria os interesses de uma História fundada em “sentimentalismos generalizados” sem rigor e alheia a fundamentos metodológicos próprios e devidamente delineados, que concediam ao aluno o arriscado papel central na interpretação do passado. Estas preocupações foram igualmente partilhadas pelo poder político na voz da então Primeira-Ministra, Margaret Thatcher, ao afirmar que a ênfase dada à desconstrução de conceitos e à empatia em detrimento da cronologia e factologia encontrava-se na raiz de boa parte dos problemas que o ensino em geral e o ensino da História em particular enfrentavam (Foster, 2001).

No entanto, a resposta dos defensores da empatia nos currículos das escolas britânicas não tardou, sublinhando-se, para o efeito, o contributo de Rogers (1987), apologista da noção de que a disciplina da História beneficia do diálogo harmonioso entre conhecimento e competências, e partidário da ideia de que as discussões que se encontravam na ordem do dia no espaço público e político, apesar da maior relevância, desviavam as atenções do cerne da questão, ou seja, os moldes de aplicação da empatia histórica.

A Rogers (1987) e a outros académicos como Lee & Ashby (2001) juntou-se um interessante movimento de professores e estudantes que, perante as dúvidas manifestadas e críticas tecidas, remeteram diversas cartas de apoio e manifestos para jornais locais e regionais, defendendo a sua posição na esperança que os seus apelos fossem consignados pelo Grupo de Trabalho para o Currículo Nacional. Contudo, no relatório final do Grupo de História, responsável pelo novo programa da disciplina, em vigor a partir de 1989, não é referido o termo empatia, ainda que os seus propósitos fossem apresentados na secção de competências “Knowledge and Understanding” (Cunningham, 2004), no qual se evidenciava o estudo dos

períodos históricos e sociedades com a inclusão das experiências e espectro das ideias, crenças e atitudes dos homens, mulheres e crianças do passado. O mesmo viria a se suceder na atualização do programa em 2000, denotando-se, de novo, a ausência de uma referência explícita de empatia histórica, embora na prática esta se assumisse, à entrada para o novo milênio, um domínio estabelecido nas lições de História no Reino-Unido (Rantala, 2011).

Já no caso norte-americano, num momento inicial, foi manifestado menos interesse à empatia histórica no seu todo, tendo sido sobretudo valorizada nas situações em que era explorada a sua componente cognitiva, muito em parte devido à turbulência e polémicas geradas pelas contendas em torno da sua dimensão afetiva na Grã-Bretanha, mas também à inexistência de um currículo nacional uniforme, em virtude do sistema político-constitucional federalista norte-americano, cuja responsabilidade de definição das linhas programáticas da disciplina Social Studies recai sobre cada um dos 50 Estados. Neste sentido, nos Estados Unidos da América é geralmente adotada a designação de *perspective-taking* como um assumido sinónimo de empatia (Barton, 1996), tradição que permanece nas mais recentes versões dos programas estaduais, com pontuais alusões ao termo *historical empathy*. Atente-se ao caso do Estado do Tennessee: “Recognizing how past events and issues might have been experienced by the people of that time, with historical context and empathy” (Tennessee State Government, 2017, p.13).

Não obstante, ainda se mantêm correntes as discordâncias na reunião de uma definição consensual entre historiadores, professores e psicólogos. A notória ausência de comunicação multidisciplinar, mediante a atribuição e subsequente diferenciação de significados consoante o campo científico, constitui-se o grande entrave (Yilmaz, 2007). A título de exemplo, na Psicologia o conceito de empatia envolve toda uma complexidade, cuja designação compreende pelo menos dezassete sugestões distintas de definição. Segundo Yilmaz (2007), os contributos da Psicologia para o entendimento do conceito na História e no seu ensino são louváveis, mas deverão ser avaliados e ponderados aquando da sua transposição, em função das discrepâncias conceituais do termo e pelos conflitos de interesses existentes entre as áreas disciplinares, uma vez que enquanto a preocupação da História é discutir o passado e a sua relação com o presente, o foco da Psicologia reside no presente.

Perante o leque variado de definições de empatia histórica, consideramos as propostas de Barton (1996) e Endacott & Brooks (2013) pela sua abrangência e cobertura dos principais aspetos a partir de um ângulo didático-pedagógico, e pela consideração da relação proporcional

entre afeto e cognição como via para a contextualização das experiências do passado:

Recognition of how people at the time viewed their circumstances, evaluated their options, and made decisions, and this involves understanding how their perceptions were shaped by their values, beliefs, and attitudes (Barton, 1996, p.4)

Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions (Endacott & Brooks, 2013, p.41).

A empatia histórica, de acordo com o modelo preconizado por Endacott e Brooks (2013) e inspirado pela obra de Barton & Levstik (2004), *Teaching History for the common good*, requer o discernimento da diferença existente entre a vida experienciada na contemporaneidade pelos alunos e a vida num tempo mais ou menos distante, numa ótica de reconhecimento da validade das perspetivas do passado (Endacott & Brooks, 2013). Esta exigência é somente satisfeita aquando da adoção da desejada ligação entre afeto e cognição.

Desta forma, é fulcral que os professores fomentem a capacidade dos discentes de alternar “between focusing on the other as they recognize what another person was likely to be feeling in a given situation and focusing on the self as they are reminded of a similar experience in their own lives that caused a similar affective response” (Endacott & Brooks, 2013, p.43). De resto, o processo de encorajamento para a promoção do vínculo afetivo com a História viabiliza a aproximação a uma figura ou grupos sociais do passado enquanto humanos que se confrontavam com realidades e problemas humanos.

Neste sentido, o modelo de conceitualização de empatia histórica (Fig.1) advogado por Endacott e Brooks (2013) e por nós seguido, envolve o diálogo constante e verificação conjunta de três elementos integradores: contextualização histórica, na medida em que é vital que o discente compreenda as normas sociopolíticas, económicas, culturais e mentais da época histórica a que se reporta a lecionação de conteúdos, situe antecedentes, causas, motivações e, portanto, todo o encadeamento de eventos e fio condutor de um dado acontecimento; conexão afetiva, numa lógica de atender às experiências vividas pelas figuras históricas e de ponderação da dimensão humana (do afeto e emoções) nas iniciativas, ideologias e ações partilhadas e manifestadas; e tomada de perspetiva, não num direcionamento de defesa isolada ou assunção de uma posição estanque, mas sim num âmbito de exploração e sobretudo de análise da perspetiva usada, ou seja, perspetivar as crenças, os pontos de vista, ideais, projetos pessoais da figura histórica como meio de enquadrar a posição da mesma em relação a um

evento/ movimento do passado (Endacott & Brooks, 2013).

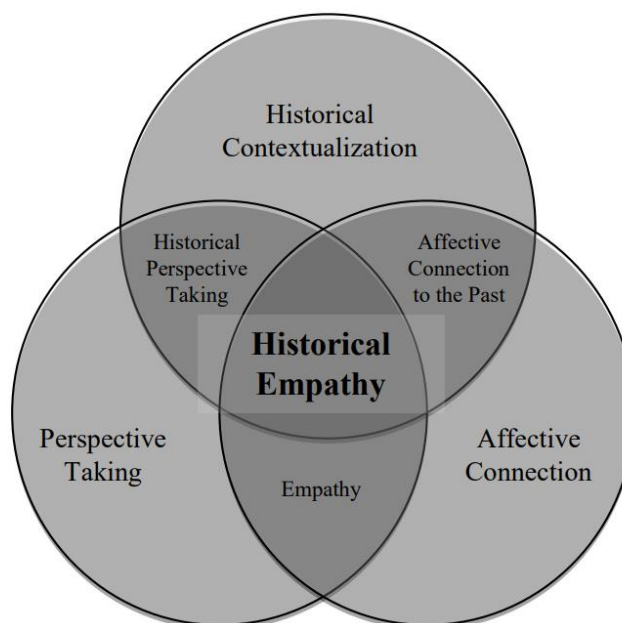


Figura 1 - Conceitualização de Empatia Histórica (Endacott & Brooks, 2013, p.44).

Uma outra proposta de modelo conceitual igualmente ilustrativa dos princípios basilares da empatia histórica é a sugerida por Davison (2012), que através de uma série de tópicos agrupados em dimensões afetivas e dimensões cognitivas, elabora o quadro geral das condições estruturais do ensino da História baseado na competência em estudo. Como dimensões afetivas, Davison (2012) aponta para o papel da imaginação, da compaixão e de uma mentalidade aberta do aluno no cumprimento dos objetivos definidos pelo docente, já que o discente deverá estar disposto a abraçar a visão do *outro* num passado longínquo. No que concerne às dimensões cognitivas, o autor acima mencionado remete para a importância de se evitarem anacronismos e de se realizarem exercícios de questionamento, pesquisa e problematização da informação, privilegiando-se atividades de recolha orientada de evidências e de confrontação de perspectivas, com a apresentação de múltiplos testemunhos e prismas de interpretação (Davison, 2012).

Um debate igualmente profícuo corresponde ao tópico se a empatia histórica se constitui um processo ou uma realização em si mesma. Quanto a esta matéria, as posições divergem. Enquanto autores como Portal (1987) advogam que na empatia histórica reside uma metodologia, um processo contínuo, dinâmico e gradualmente aperfeiçoado em que se opera a apreciação de evidências e fontes históricas, a imaginação e o pensamento e raciocínio crítico,

para outros (Ashby & Lee, 1987), a empatia histórica assume-se um objetivo final, uma realização, considerando-a a capacidade de compreender, de forma detalhada, a complexidade das vivências humanas na História, mediante a problematização dos fatores que condicionaram a época e ação dos agentes do passado. Nestes termos, a empatia histórica, pela magnitude do papel que dispõe no conhecimento histórico que poderá ser identificada como tal, ou seja, conhecimento histórico *per si* (Ashby & Lee, 1987).

Na sequência desta dualidade processo/realização em si mesma e da preparação das sessões e dos materiais a apresentar aos discentes no decorrer da PES, nomeadamente para a aferição da evolução do desempenho dos alunos, levantou-se uma questão também colocada por outros (Kohlmeier, 2006; Endacott, 2010) que se prende como é que o professor ou investigador em educação consegue determinar se os discentes estão ou não a aderir à empatia histórica e a responder positivamente aos seus estímulos afetivos e cognitivos. Esta interrogação, numa primeira instância eminentemente teórica, apresenta uma série de implicações práticas a considerar na análise e avaliação qualitativa dos testemunhos fornecidos pela turma ao longo dos debates e atividades escritas propostas pelos docentes.

Numa tentativa de clarificar esta complexa questão, Hoffman (1984, 2001) apresentou três modos de resposta empática afetiva suscetíveis de serem observadas socialmente. O primeiro destes elementos é designado por Hoffman (1984) como *Focus on Others*, entendido como a capacidade do jovem de imaginar e projetar mentalmente os estados emocionais e sentimentos do outro, estando igualmente subjacente a ideia de projeção e compreensão daquilo que terceiros possam sentir perante a situação representada. Em segundo lugar, observe-se a noção de *Focus on Self*, definida como a faculdade de um indivíduo transportar o *eu* para o centro da reflexão, focando-se em si próprio, numa introspeção das reações a ser num quadro homólogo de estímulos, circunstâncias e condições do meio que afetaram outros. Concomitantemente, inserem-se neste modo os casos em que o *eu* se revê em experiências e comportamentos idênticos de estranhos em eventos semelhantes, “even if one lacks the actual experience, one may be able to imagine how it would feel if one had the experience” (Hoffman, 1984, p. 118). O último modo de resposta empática afetiva indicado por Hoffman corresponde ao arranjo entre *Focus on Others* e *Focus on Self*.

Esta trilogia de Hoffmann serviu-nos para o importante exercício de reflexão sobre a concretização de um conceito abstrato e, no fundo, pessoal, pois a empatia histórica é marcada pela subjetividade, derivada das vivências e experiências socioculturais do aluno, mas também

dos seus conhecimentos e das suas percepções sobre uma determinada temática da História, isto com consequências diretas na prática docente.

Hoffman disserta somente acerca da dimensão afetiva da empatia histórica, cuja imprescindibilidade não negamos. Porém, aquando da transposição desta teoria para o campo da Educação, é crucial ir mais além e ponderar sobre o outro vetor da equação, a componente cognitiva, já mencionada no âmbito dos modelos conceituais de Endacott & Brooks (2013) e Davison (2012). A ausência deste elemento no guião de tarefas dos alunos e a secundarização do contexto histórico constitui-se, na nossa perspetiva, o grande obstáculo da aplicação da empatia na disciplina de História, correndo-se o sério risco de comprometer as aprendizagens dos discentes e de se cair em territórios indesejados de invenção de cenários fictícios erróneos que fertilizam a instrumentalização política do passado.

Por isso, a solução para este e outros desafios colocados pelo recurso à empatia como situações reportadas por Cunningham (2004) em que os alunos assumiram a posição de “juízes da História” numa aplicação de sentenças e juízos morais a decisões tomadas em cronologias distantes sem fundo científico e teórico, transformando a empatia em moralismo, ou apresentaram dificuldades em se desvincular dos seus padrões morais, valores e experiências pessoais, passa pela preocupação do professor em enfatizar a vertente cognitiva sob a forma de breves exposições teóricas que envolvam a participação ativa da turma, de interpretação e análise documental de fontes que viabilizem um pano de fundo das mentalidades e cultura(s) das épocas retratadas. Entende-se, assim, que a ambicionada resposta às tarefas propostas centradas na empatia histórica compreendam um diálogo coerente e o equilíbrio entre o *sentir* e o *saber*, sendo essencial estimular e articular exercícios baseados em excertos textuais e fontes iconográficas, solicitando-se a seleção de frases ou expressões que comprovem e sustentem as afirmações dos discentes.

Neste sentido, para a questão colocada e para a sua transposição para a PES recorreu-se aos critérios de aferição de empatia histórica que devem estar presentes nas grelhas de observação do docente sugeridos por Downey (1995) e por Barton & Levstik (2004), inspirados pelos primeiros passos de Hoffman. Consoante os autores mencionados, os alunos deverão reconhecer que o passado difere, em distintos graus, do presente, distinguir múltiplas perspetivas entre os agentes da História e, em última instância, saber analisar, interpretar e explicar essas diversas perspetivas à luz do contexto histórico a que se reportam, fundando-se em evidências e fontes credíveis. Barton & Levstik (2004) acrescentam a estes três critérios um

quarto, intitulado de *contextualization of the present*, do qual se propõe que os discentes, além de enquadrarem as decisões de um sujeito ou contornos de um acontecimento do passado a partir dos princípios, normas e costumes então vigentes, deverão refletir ativamente sobre o seu próprio presente e acerca das implicações do contexto presente nas suas emoções, crenças, sonhos, receios e decisões do quotidiano (Barton & Levstik, 2004).

Independentemente das omissões ou desvios terminológicos na primeira fase de introdução do conceito nos currículos de História num dos países pioneiros da sua aplicação, e das críticas que animaram e animam toda esta discussão, é de registar a publicação de inúmeros estudos, na sua esmagadora maioria de origem anglo-saxónica, que indiciam o incremento de iniciativas e uma extensão da inclusão da empatia na sala de aula nos últimos anos (Bryant, & Clark, 2006; Metzger, 2012; Endacott & Sturtz, 2014; Smith, 2014; Alves, 2020). Um outro sinal positivo advém dos testemunhos fornecidos por docentes de variados contextos internacionais, que contribuem para uma análise comparada de sistemas de ensino e para a compreensão das reações de discentes e preocupações didáticas de professores oriundos dos continentes africano, americano e europeu (Bryant, & Clark, 2006; Rantala, 2011; Ramoroka & Engelbrecht, 2018).

Esta tendência é confirmada pelas mais recentes conclusões da versão provisória do *Relatório Geral do Observatório do Ensino de História* (OHTE) de 2024, cuja preocupação das autoridades competentes pela gestão curricular e aprendizagens de cada país em integrar tarefas que visem a promoção da empatia histórica e/ou multiperspetiva encontra-se bem patente nos programas da disciplina. À exceção da Arménia e Ucrânia, a totalidade dos Estados contemplados neste estudo, incluindo Portugal, integram com a classificação “very well” ou “quite well” estas atividades nos seus documentos curriculares (Observatory on History Teaching in Europe, 2024b).

Tem-se agido, portanto, em conformidade com as diretrizes e linhas orientadoras para um *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI* do Conselho da Europa, a respeito desta matéria (Conselho da Europa, 2018). Neste documento é conferido um papel de elevação da empatia histórica não só para o presente como para o futuro das aprendizagens que se objetivam para um estudante de História, designando-lhe valências da maior significância para o exercício da cidadania, da vida democrática e participação nos seus processos, de resto uma das principais preocupações da comunidade europeia:

A empatia é importante como estratégia pedagógica, como instrumento necessário das ferramentas do historiador e para capacitar os alunos a darem o seu contributo na vida das sociedades democráticas diversas. Para ser relevante, o ensino da história deve permitir experiências de aprendizagem que sejam diretamente aplicáveis às aspirações, interesses ou experiências culturais pessoais dos alunos (*relevância pessoal*) ou que estão de alguma forma ligadas a questões, problemas e contextos do mundo real (*relevância para a vida*) (Conselho da Europa, 2018, p.24).

Além do mais, considera-se que a empatia histórica aliada à suas qualidades emocionais e racionais é um elemento verdadeiramente basilar para “estimular o interesse e a motivação dos alunos e em última instância a sua aprendizagem da história” (Conselho da Europa, 2018, p.24), evidenciando-se, ao mesmo tempo, a necessidade aqui já explanada de os alunos terem de interagir com material histórico para adquirir um conhecimento pluridimensional da época a ser estudada.

Entre nós, no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é revelada uma atenção singular à empatia, competência inserida na área de relacionamento interpessoal, alertando-se, desde logo, para a centralidade dos discentes em “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, 2017, p.25). À semelhança das orientações do CE, reconhece-se, no documento de referência de organização do sistema educativo português, a empatia como uma ferramenta a considerar na preparação e subsequente envolvimento dos jovens numa sociedade e cidadania plena assente nos princípios democráticos. Já no que concerne às *Aprendizagens Essenciais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, não consta uma única alusão à empatia histórica, todavia identifica-se um conjunto de atributos que se aproximam dos seus propósitos, sobretudo na documentação referente ao Ensino Secundário: “Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço” (Ministério da Educação, 2022, p.4).

1.3. Multiperspetiva: a integração de narrativas plurais no estudo crítico do passado

Os conceitos de empatia histórica e multiperspetiva encontram-se intimamente relacionados. Aliás, como já referido, diversos autores britânicos e norte-americanos (Downey, 1995) acabam mesmo por recorrer à designação *perspective-taking* como sinónimo de empatia

aplicada à História, pela comunhão e partilha de fins educacionais que ambas ambicionam. O termo multiperspetiva raras vezes foi utilizado no paradigma lexical da educação histórica anterior à década de 1990, ainda que o conceito tivesse sido proficuamente estudado e debatido na Alemanha nos anos 70 do século passado (Stradling, 2003). No espaço europeu, os debates alusivos à multiperspetiva foram impulsionados pelas instituições comunitárias, com particular notoriedade para o Conselho da Europa, e por organizações não-governamentais, como é o caso da EUROCLIO.

Segundo Stradling (2003), “multiperspetiva” é um termo que é mais usado e aplicado do que propriamente definido. Não obstante, distintos autores (Barton, 1996; Lee & Ashby, 2001; Stradling, 2003; Marcus & Stoddard, 2009; Wansink *et al.*, 2018; Wendell, 2018) procuraram teorizar sobre esta competência, enumerando as suas características estruturais. A este respeito, destaque-se a definição proposta por Stradling (2003): “A way of viewing, and a predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures, and societies from different perspectives through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline” (p.14). Esta sugestão integra a ideia de interpretação e investigação de acontecimentos, cultura ou figuras do passado pelo crivo e apreciação minuciosa de múltiplas perspetivas.

Também pertinente para a sua conceitualização é o modelo de temporalidade e funções da multiperspetiva (Fig.2) apresentado por Wansink *et al.* (2018). Entendem por multiperspetiva como “the consideration of multiple subject perspectives on a particular “historical” object. This historical object can be a historical event, phenomenon, or figure” (p.3). Com base nos referidos investigadores, o objeto histórico insere-se numa estrutura temporal, tripartida em três camadas de observação e análise, das quais é passível posicionar a perspetiva: passado (perspetivas de sujeitos contemporâneos do objeto histórico); entre o passado e o presente (perspetivas de sujeitos não contemporâneos do objeto histórico mas que o seguem e que se dedicam à sua pesquisa); presente (perspetivas de sujeitos que vivem no presente e que assumem uma posição contemporânea face ao objeto histórico) (Wansink *et al.*, 2018).

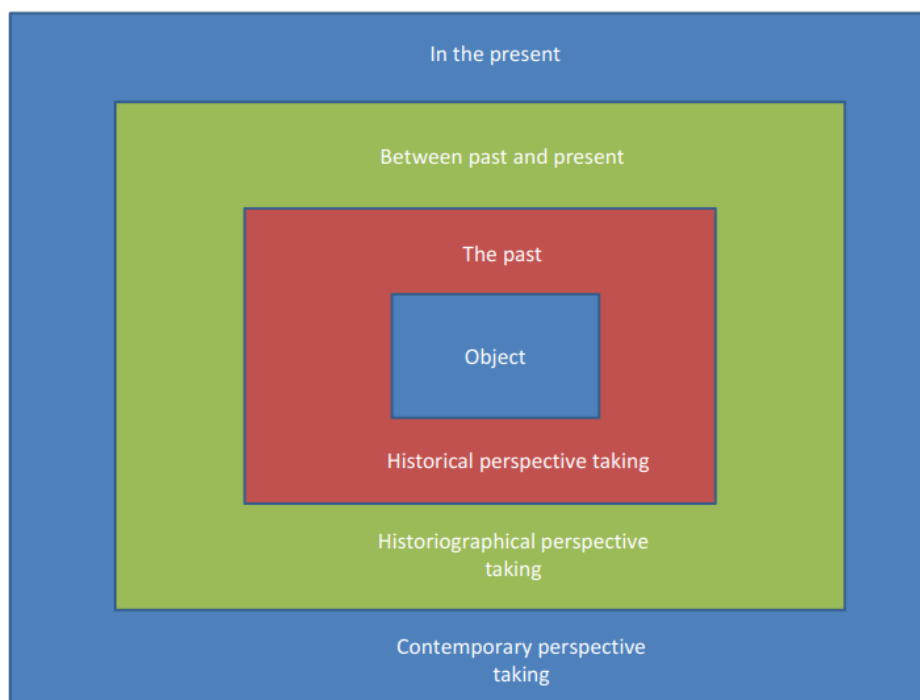


Figura 2- Modelo de temporalidade e funções da multiperspetiva (Wansink *et al.*, 2018, p.5).

A multiperspetiva levanta um manancial de questões disruptivas que nos transportam para uma reflexão profunda em torno da didática da História. Privilegiar a multiperspetiva é uma prática de interrogação das noções convencionais de que quais perspectivas são relevantes ou não para a compreensão de um dado acontecimento ou fenómeno. Através desta breve interpelação, convocam-se grupos sociais e intervenientes até então invisíveis e ofuscados para o debate historiográfico, como é o caso das mulheres, dos escravos e das minorias linguísticas, étnicas e religiosas descuradas da grande narrativa tradicional (McCullagh, 1999). No entanto, o raio de ação da multiperspetiva ultrapassa, em larga medida, a inclusão de protagonistas sem uma “voz” estabelecida, no sentido em que oferece ao historiador, professor e estudante de História a possibilidade de se adotarem novos caminhos de investigação e de análise do passado, entre os quais examinar como diferentes perspectivas se encontram relacionadas. Por outras palavras, como distintas perspectivas se complementam, interagem e se influenciam, totalizando em si um olhar compósito e multifatorial sobre a História.

Adicionam-se, assim, novas camadas à narrativa histórica. De acordo com Stradling (2003), a narrativa histórica segue um formulário mecanizado pela sequência “em seguida”. Ou seja, ao acontecimento *a* seguiu-se o acontecimento *b* que, por sua vez, antecipou o acontecimento *c*. Neste encadeamento linear de acontecimentos e de “em seguida”, a

multiperspetiva surge como um suplemento à narrativa, enriquecendo-a com o acréscimo de “entretantos” e de “entrelinhas” que involuntariamente chamam outros agentes. À partida, estes agentes não seriam considerados, perdendo-se contributos e pistas que certamente complementariam a nossa compreensão sobre um determinado evento.

Outra valência do recurso à multiperspetiva prende-se com a potencialidade de se avaliarem questões de conflito, numa tentativa de averiguação das premissas da sua origem, durabilidade e escalada, tendo por base contendas do foro interpretativo “where each party to the dispute assigns motives and intentions to each other’s actions which are not founded on any specific evidence but reflect long-established assumptions, preconceptions, prejudices and stereotypes” (Stradling, 2003, p.20). Em termos práticos, facilita a tarefa do docente no âmbito da exploração de temáticas complexas e socialmente sensíveis junto dos alunos, demonstrando ser possível identificar associações em cenários improváveis.

Da mesma forma, não deverá ser ignorada a relação entre a promoção da multiperspetiva e a imagem em movimento, por nós amplamente defendida. Aliada às potencialidades do cinema, a convocação da multiperspetiva tende a estimular os discentes a questionar não só a obra cinematográfica a que assistem, como o passado que o filme procura reconstituir e representar, podendo resultar em debates dinâmicos e de grande interesse. A inclusão de interrogações nas discussões com a turma como – que história está a ser contada?, quem está a contar a história e qual a intencionalidade da sua perspetiva? e que ponto de vista ou história está a ser omitida e a que custo? (Marcus, 2005; Marcus & Stoddard, 2009) – desafiam os estudantes a olhar com outra profundidade e detalhe para o filme e a criticar a informação e a mensagem transmitida.

A versatilidade e polivalência da aplicação da multiperspetiva nas aulas da disciplina de História refletem-se na animadora tendência da sua inclusão nos currículos de vários países europeus, sendo interessante denotar, mais uma vez, a aproximação entre os conceitos de multiperspetiva e empatia histórica. Entre os exemplos de maior relevância, note-se o caso de Inglaterra, no qual os jovens deverão ser capazes de “comprehend, analyse, and evaluate how the past has been interpreted and represented in different ways, for example in historians’ debates” (Office for Standards in Qualifications, 2011, p. 5). Já nos Países Baixos, aos alunos é proposta a leitura e interpretação de “how people judge and give meaning to the past and how this changed over time and can differ by group and individual” (Board of Examinations, 2013, p. 13) e “recognize how causes of different nature influence historical processes” (College voor

Toetsen en Examens, 2022, p.7). No tocante ao panorama português, alude-se à multiperspetiva nas *Aprendizagens Essenciais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, sublinhando-se o seu contributo para a promoção de um posicionamento crítico quanto à informação e participação consciente na vida coletiva, com o objetivo dos discentes compreenderem a realidade que os rodeia:

Recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva (Ministério da Educação, 2022, p.2).

Esta tendência é também materializável na sinalização da importância da multiperspetiva pela documentação europeia de referência, nomeadamente na obra *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI do Conselho da Europa*: “O ensino deve incluir uma abordagem de múltiplas perspetivas, permitindo que os alunos se relacionem com pontos de vista diferentes para desenvolver uma compreensão mais fundamentada e refletir criticamente” (Conselho da Europa, 2018, p.24).

Apesar da notória preocupação e ênfase dada à multiperspetiva nos programas curriculares da disciplina de História um pouco por toda a Europa e do alcance da sua promoção no conhecimento dos discentes acerca do passado, sobressaem, à semelhança de qualquer outra prática didática empregue em sala de aula, alguns desafios inerentes ao seu recurso, reportados em diversos estudos (Martell, 2013; Bickmore & Parker, 2014) que apontam para casos expressos de dificuldade dos professores em incluir nas suas planificações múltiplas perspetivas e interpretações.

O problema transversal identificado na totalidade dos testemunhos fornecidos pelos professores nas investigações acima mencionadas diz respeito ao tempo exigido para se aplicar e trabalhar devidamente a multiperspetiva, tempo este que escasseia em muitas ocasiões em virtude da necessidade de se cumprirem currículos programáticos extensos e de uma grande abrangência temática. Não contestamos o argumento de que o tempo é um obstáculo para o desenvolvimento da multiperspetiva, até que porque esta adversidade foi experienciada entre nós, contudo partilhamos a visão de Wansink *et al.* (2018) de que o entrave principal à sua

aplicação reside na deficitária flexibilidade nos currículos da disciplina. Ainda que não seja o propósito e objeto deste relatório prolongar-se sobre esta matéria, julgamos ser fundamental percorrer um vasto caminho no campo da flexibilidade curricular, por muito louváveis que tenham sido os avanços associados à publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) de 6 de julho referente à autonomia e flexibilidade curricular.

Acreditamos, por isso, que a atribuição de uma maior plasticidade nos programas curriculares de História, sem que se comprometa uma base sólida de aprendizagens comuns e partilhadas por todos os estudantes, garantiria um leque alargado de oportunidades não só no que concerne à multiperspetiva, como também responderia, de modo mais eficiente e personalizado, aos interesses de cada turma, variáveis consoante o seu perfil, fortalecendo-se a sua relação com a disciplina. Perante a impossibilidade de se recorrer à multiperspetiva de forma constante e sistemática (cenário ideal) e atendendo ao facto que, de um ponto de vista normativo, a resolução da questão da flexibilidade passa, em boa medida, pela ação das instituições governativas, incumbe ao professor contornar os impasses apresentados e contemplar dois ou três estudos de caso por ano letivo que permitam dar a conhecer aos alunos as dinâmicas imprescindíveis à leitura criteriosa e mobilização de várias fontes e perspetivas sobre um evento ou fenómeno, na tentativa de reconstruí-las e compreendê-las (Stradling, 2003).

Igualmente interessante é constatar que a maioria dos manuais, por motivações de espaço e custos, tendem a suprimir a vertente da multiperspetiva (Kropman *et al.*, 2021). Este dado foi confirmado no *Relatório Geral do Observatório do Ensino de História* de 2024, no qual se conclui que somente 37% dos professores contemplados neste relatório considera que os manuais atualmente disponíveis no mercado europeu satisfazem as condições necessárias para a promoção da multiperspetiva (Observatory on History Teaching in Europe, 2024a). Uma abordagem centrada na apresentação de numerosas perspetivas obriga despende um número significativo de páginas quando comparada com a opção de se selecionarem pequenos excertos que acompanham o texto-resumo. Em casos muito específicos, as editoras, reconhecendo a relevância do desenvolvimento da multiperspetiva entre os alunos, publicam em apêndice ou em pequeno livro, material de apoio ao docente com atividades e documentação proposta com o intuito de se explorarem estes domínios (Wansink *et al.*, 2018).

A tudo isto, acresce o infortúnio de boa parte dos autores dos manuais, além de encurtarem os trechos pelas razões já enunciadas, fornecerem pouca informação contextual

que sirva de base e orientação para os alunos. Esta é uma realidade partilhada por diversos países europeus, nomeadamente nos Países Baixos (Kropman *et al.*, 2021), agravada pela circunstância de o manual ainda hoje ser o recurso mais acessível entre os estudantes e os próprios docentes. De acordo com o Observatory on History Teaching in Europe (2024a), 82% dos professores portugueses inquiridos recorrem ao manual em todas as lições que ministram, valores apenas ultrapassados pela realidade turca (85%), armena (90%), georgiana (90%) e albanesa (92%).

Por último, importa alertar que, no contacto direto com os alunos, o desafio central da aplicação da multiperspetiva prende-se com as dificuldades de, muitas vezes, os discentes retirarem conclusões objetivas quando lhe são apresentadas perspetivas diversas e camadas da narrativa histórica contraditórias em grande número, tornando-se complexo estabelecer relações entre elas e organizar e gerir informação (Wansink *et al.*, 2018). Nestes casos, o papel do professor é determinante, cabendo-lhe tornar as interligações e associações tangíveis e mais acessíveis aos estudantes, através da realização de exercícios de identificação de pontos divergentes e convergentes, bem como da análise e interpretação daquilo que foi ou não referido pela fonte. Como introdução à *praxis* de operar com várias perspetivas, consideramos pertinente recorrer a fichas de apoio/ rascunho baseadas no modelo proposto por Wansink *et al.* (2018), úteis para diferenciar os discursos das fontes e sintetizar a sua informação.

Extract from source:		
This source tells me:	This source suggests that:	It does not mention:

Figura 3 – Exemplo de ficha de apoio à iniciação da exploração da multiperspetiva (Wansink *et al.*, 2018, p.27).

2. Prática de Ensino Supervisionada em História

2.1. Enquadramento institucional da Escola Cooperante e turma da PES

A Escola Salesianos de Lisboa situa-se na Praça São João Bosco, n.º34, na freguesia de Campo de Ourique, em Lisboa. Sob a tutela da Fundação Salesianos e propriedade da Província Portuguesa da Sociedade Salesiana, cuja presença no território português data de 1894, os Salesianos de Lisboa inserem-se numa rede de escolas consolidada em Portugal distribuídas entre Estoril, Évora, Funchal, Manique, Mogofores e Porto.

Os primeiros anos de ensino dos Salesianos em Portugal até finais da década de sessenta foram dedicados, em paralelo às missões e centros juvenis, à vertente técnica e profissionalizante tradicional com a constituição de escolas de artes e ofícios. Este legado e tradição assente nas artes e ofícios mantém-se nos dias de hoje na designação de diversas instituições da Fundação Salesianos, como é o caso da escola cooperante, preservando-se a denominação “Oficinas de São José”. É a partir da década de setenta face à urgência de ajuste às exigências e necessidades educativas à época, com o decréscimo significativo do ensino técnico tradicional, que os Salesianos de Lisboa transitaram para o ensino particular e cooperativo, observando-se a transformação de oficinas em salas de aula. Este novo capítulo da história dos Salesianos de Lisboa, na qualidade de estabelecimento do ensino básico e secundário, refletiu-se no aumento do número de estudantes, motivados pela oferta curricular e extracurricular do colégio em ligação à sua componente religiosa. Atualmente, a escola cooperante conta com uma população escolar de cerca de 2300 discentes e mais de 100 docentes que asseguram o funcionamento das atividades letivas.

A Proposta Educativa da Escola Salesiana (PEE), referencial educativo transversal aos distintos estabelecimentos que compõem a rede escolar salesiana por todo o território nacional, sob o lema “A Educação é assunto do Coração”, estabelece como elementos prioritários da ação pedagógica: o papel central do discente no processo de aprendizagem, assente numa lógica de compromisso ativo do seu crescimento e de desenvolvimento cognitivo nas várias áreas do conhecimento (Silva, 2022); a natureza social da aprendizagem, considerando-se a interação do aluno com o seu ambiente e experiências pessoais fundamentais para a sua construção enquanto cidadão e cristão segundo os valores do Evangelho; a relevância das emoções na aprendizagem dos jovens, fundada na convicção da estreita relação entre emoções, motivação e cognição (Silva, 2022); a inclusão e o reconhecimento das diferenças individuais, desenhando-se “programas onde todos e cada um

encontrem respostas que lhes possibilitem construir a sua identidade e a sua educação e formação” (Silva, 2022, p.26).

Um outro aspeto evidenciado na Proposta Educativa da escola cooperante prende-se com a promoção de conexões horizontais entre diferentes matérias e ramos do saber, enquanto resposta aos desafios da contemporaneidade e de uma “sociedade de conhecimento caracterizada pela globalização, pluralismo, emergência do valor das redes e por uma realidade digital e hipertextual” (Silva, 2022, p.27). Estes princípios foram reafirmados na primeira reunião de Departamento e nos encontros semanais do núcleo de estágio presididos pelo Professor Cooperante, Jorge Neto, sobressaindo a preocupação de preservação da exigência no contato direto com os alunos, sempre em consideração à excelência pretendida no desempenho nos exames nacionais. Neste sentido, alertou-se para a necessidade de se reforçar a comunicação entre docentes dos anos de transição de ciclo, com indicações expressas para a adaptação dos elementos de avaliação ao longo da PES, nomeadamente dos testes sumativos, à luz da estrutura base do exame nacional de História A do 12.º ano de escolaridade.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu em duas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, nos níveis do 8.º e 9.º anos de escolaridade. Não obstante, para efeitos da aplicação da temática aqui discutida, optou-se apenas por explorar a multiperspetiva e empatia história através da imagem em movimento na turma de 9.º ano, já que a identificação da problemática e objeto de estudo do presente relatório derivou das suas aulas assistidas e, por consequência, das inquietações reveladas pelos seus estudantes aquando da visualização da obra de Edward Berger, *A Oeste Nada de Novo* (2022) decorrentes do destaque e protagonismo dado no filme em torno da força derrotada, do “inimigo”, do *outro*, muitas vezes negligenciado.

Composta por vinte e nove alunos, dos quais dezoito do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os catorze e quinze anos de idade à data do início do ano letivo 2023/2024, a turma em questão era integrada na sua totalidade por discentes de nacionalidade portuguesa, a maioria residente no concelho de Lisboa. Em traços gerais, a turma apresenta-se como pouco participativa, com notórias variações nas intervenções dos estudantes consoante o horário da leção da aula, já que incentivar a participação ativa dos discentes nas lições ao primeiro bloco da manhã de segunda-feira constituía-se uma tarefa hercúlea, dificuldade igualmente partilhada pelo Professor Cooperante.

As intervenções eram desproporcionais, denotando-se uma certa monopolização entre os elementos mais colaborativos, de resto, alunos com uma elevada capacidade de relação

de ideias e sistematização de conteúdos. As discrepâncias reportadas em matéria de participação da turma explicam-se, em grande parte, à timidez de alguns dos seus membros e não por falta de conhecimentos ou de motivação. De ressaltar, o aproveitamento positivo da turma à disciplina, com uma média geral próxima dos 4 pontos (numa escala de 1 a 5) no 3.º Período, com vários discentes distinguidos no Quadro de Excelência. Sem quaisquer questões de indisciplina, o ambiente em sala de aula primou por uma ótima relação e convivência entre o docente e os alunos.

2.2. Calendarização do Estágio

A Prática de Ensino Supervisionada de História começou oficialmente em setembro de 2023, com a realização das primeiras reuniões do núcleo de estágio, essenciais no tocante à apresentação do projeto educativo da escola e das metas a serem alcançadas ao longo do estágio, traçando-se algumas iniciativas e projetos a concretizar, à semelhança da definição das unidades a lecionar pelos estagiários. Em simultâneo, teve lugar a primeira reunião do departamento de História, na qual se estabeleceram os principais objetivos para o ano letivo 2023/24, se lançaram propostas embrionárias a propósito da celebração do cinquentenário do 25 de abril de 1974 e se planearam atividades e visitas de estudo.

Entre setembro e outubro, seguiu-se um período de assistência de aulas de ambas as turmas designadas pelo Professor Cooperante. Estas lições serviram para a anotação dos métodos didático-pedagógicos adotados pelos Professores Jorge Neto e para a construção de uma relação de confiança entre o discente e os estudantes, tendo sido possível avaliar as dinâmicas e o perfil das turmas. Além do mais, permitiu a identificação do problema de investigação, considerado mais tarde nas sessões por nós ministradas e no presente relatório. Tendo sido observado um número significativo de aulas, foi-nos proposta a lecionação das primeiras lições, entendidas como “aulas soltas”, fundamentais para o reconhecimento de lacunas e aspetos menos bem conseguidos a serem retificados no futuro. Para o efeito, ministrou-se a temática “O encontro de culturas e alterações no quotidiano nos séculos XV e XVI” no caso do 8.º ano e o tópico “A Revolução Russa: de fevereiro a outubro” na turma de 9.º ano.

De igual forma, auxiliou-se o departamento de História na organização da exposição “25 de novembro de 1975” em colaboração com o Instituto + Liberdade, mediante a

produção do cartaz promocional.¹ Exposta na biblioteca da escola, a referida exposição contou com painéis organizados cronologicamente com os eventos e circunstâncias sociopolíticas e culturais que conduziram ao 25 de novembro, embora a sua exibição passasse em revista todo o período revolucionário, destacando-se a referência à propaganda partidária da época.

No término de janeiro de 2024, na festa de S. João Bosco, incumbiu ao núcleo de estágio a preparação de uma atividade destinada a todo o 3.º Ciclo que promovesse a disciplina da História. A atividade apresentada, intitulada “Bingo Histórico”², consistia na adaptação do jogo tradicional bingo com a inclusão de figuras da História de Portugal, ao invés dos típicos números que popularizam este jogo de azar. Assim, foram construídas cartelas no formato 5 colunas por 5 linhas com os nomes das distintas personalidades³ e cartões com breves afirmações, eventos ou feitos⁴ associados, que seriam sorteados num saco de pano e lidos em voz alta por alunos voluntários, ao passo que os restantes estudantes deveriam, com base na afirmação anunciada, marcar o respetivo nome caso presente nas suas cartelas. Exemplificando, após a leitura do cartão “General sem medo que desafiou o regime durante as eleições de 1958”, os alunos participantes através dos seus conhecimentos ou cultura geral identificariam “Humberto Delgado” como a resposta correta e, em simultâneo, procurariam o seu nome na cartela. Tal como na versão numérica, o primeiro discente que completasse todos os nomes da cartela e sinalizasse o seu preenchimento com a palavra “Bingo” seria declarado vencedor. Foram organizadas duas sessões com 20 participantes cada, cuja entrada era confirmada com a atribuição de um bilhete⁵, no qual constavam as principais informações do evento.

Em fevereiro, acompanhou-se os alunos do 7.º ano de escolaridade durante a visita de estudo à cidade de Mérida. Esta visita decorreu em três fases singulares, compreendidas entre o Museu Nacional de Arte Romana (MNAR), o teatro e anfiteatro, e os múltiplos vestígios e ruínas do passado romano que ainda subsistem nas ruas da outrora rica e próspera capital da província da Lusitânia, Emerita Augusta. Foi a partir de fevereiro até meados de maio que se intensificou o contacto direto com ambas as turmas com a lecionação ininterrupta das unidades “o império português e a concorrência internacional” e “o Antigo Regime no século XVIII” de 8.º ano e das unidades “As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e

¹ *Vide* Anexo 1 [pp.62].

² *Vide* Anexo 2 [pp.63].

³ *Vide* Anexo 3 [pp.64].

⁴ *Vide* Anexo 4 [pp.65].

⁵ *Vide* Anexo 5 [pp.66].

a democracia”, “a II Guerra Mundial” e partes de “Da II Guerra à queda do muro de Berlim” de 9.ºano.

Entre março e abril, a respeito da celebração dos 50 anos do 25 de abril de 1974 realizaram-se duas conferências integradas no ciclo de palestras “Conversas sobre abril: entre histórias e estórias” com o apoio do Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da associação Cultra (Cooperativa Cultura Trabalho e Socialismo). Numa primeira comunicação, José Filipe Costa e José Pedro Castanheira abordaram os antecedentes da Revolução numa perspetiva cinematográfica e jornalística, enquanto no segundo encontro, encabeçado pelo Professor Doutor Luís Farinha, aludiu-se às movimentações no dia 25 de abril de 1974, tendo sido concedidos testemunhos de cunho pessoal do palestrante à margem do discurso historiográfico.

Ainda no mês de março, no seguimento da lecionação das unidades “O Antigo Regime no século XVIII” e “A cultura em Portugal no contexto europeu”, organizou-se uma visita de estudo ao Palácio Nacional de Mafra complementada com atividades na Tapada de Mafra em colaboração interdisciplinar com o grupo de Ciências. Por fim, na festa de Nossa Senhora Auxiliadora, a 24 de maio, auxiliou-se o departamento de História a preparar o desfile anual, “Desfile Histórico” que conta com a criatividade dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos. Neste, os alunos foram convidados a vestirem-se a rigor, inspirados numa figura histórica ou grupo social de uma época à escolha. Além da indumentária, da inteira responsabilidade dos estudantes, foram avaliados pelo júri, os textos de apresentação ao público, cuja finalidade era introduzir a personalidade selecionada à luz do seu contexto histórico.

2.3.O Pianista (2002): a vivência dos horrores

Iniciou-se a Prática de Ensino Supervisionada centrada nas potencialidades da imagem em movimento para o desenvolvimento da empatia histórica e da multiperspetiva em maio de 2024, no seguimento da lecionação do Módulo “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”, debruçando-se sobre os aspetos da vulgarização da condição humana e atrocidades cometidas pelas forças nacional-socialistas em territórios ocupados, ainda que interrompida pela realização do teste sumativo. Neste sentido, a primeira atividade realizada consistiu na visualização de excertos do filme *O Pianista* (2002), de Roman Polanski, planeada para três

tempos letivos de 45 minutos.⁶

Importa considerar os objetivos que presidiram a esta atividade, que se assumia introdutória ao estudo da empatia histórica. Saliente-se que uma parte substancial dos objetivos apresentados a respeito da presente proposta tendem a ser transversais às tarefas e obras cinematográficas seguintes, entre os quais aferir, em primeira instância, a adesão e respetiva familiarização dos discentes ao recurso priorizado, neste caso, a imagem em movimento, e atestar as suas potencialidades e limitações no quadro da aproximação empática de contextos, eventos e agentes do passado, numa ótica de ponderação de futuros ajustes aos materiais disponibilizados, como é o caso do guião de exploração de filme e documentação selecionada.

De igual modo, delineou-se o desafiante marco de se estabelecerem conexões entre o enredo e os conteúdos ministrados em lições anteriores, avaliando-se, assim, as pontes entre os recursos didáticos utilizados, em distintos formatos, num paradigma de consolidação das aprendizagens. Em consonância com os objetivos acima mencionados, esta tarefa foi concebida como uma confessa oportunidade de consolidação e reforço do conhecimento dos alunos acerca do Holocausto, imersa na experiência de Wladyslaw Szpilman, pianista polaco. Embora recusemos generalizações forçadas, advoga-se que toda esta atividade desenvolvida em torno da adaptação cinematográfica de Roman Polanski das vivências de um indivíduo (Szpilman) poderá adotar um sentido compósito e daí a valência de reconhecimento dos traumas e horrores de um determinado grupo (judeus e portadores de deficiência).

Antes de se iniciar a visualização do filme, os discentes preencheram um inquérito anónimo⁷ com o fim de se aferirem os conhecimentos prévios dos alunos acerca da empatia histórica e multiperspetiva através da imagem em movimento. Uma das questões contempladas no questionário correspondia à definição de empatia histórica, na qual reinou a esperada confusão entre compaixão e empatia, ao passo que predominou a seguinte afirmação com ênfase para a palavra “pena”: “é sentir «pena» de uma pessoa”. No entanto, evidenciam-se duas respostas que acabaram por se individualizar de acordo com a noção geral da Psicologia, mesmo que não tenha sido referida a capacidade de compreensão das motivações: “é sentir o que o outro sentiu na mesma situação”; “pôr-se no lugar de uma pessoa quando toma decisões”. Perante as opiniões fornecidas pela turma, é de ressaltar a ausência da transposição do conceito para a disciplina, somente alcançável após o diálogo promovido pelo docente,

⁶ Vide Anexo 6 [pp.67-69].

⁷ Vide Anexo 7 [pp.70-71].

centrado no modelo conceitual de Endacott e Brooks (2013).

Sucedeu-se a leitura acompanhada do guião de exploração de filme, com o intuito de se esclarecerem dúvidas e de se orientar os discentes para a execução das tarefas propostas, recomendando-se a anotação de breves comentários acerca do observado. Seguiu-se a visualização dos trechos selecionados, em diversas ocasiões interrompida pelo docente para auscultar a opinião dos alunos e alertar para determinados detalhes do enredo, com particular advertência para os decretos antissemitas inspirados nas Leis de Nuremberga, para os campos de trabalhos forçados em cidades polacas, organizadas em guetos e deportação de famílias para os campos de extermínio. Durante o decurso da atividade, dominou um silêncio impactante e perplexidade por parte dos discentes, visivelmente emocionados com as cenas de maior violência e agressão das tropas alemães.

No cômputo geral, a turma, ao longo da atividade, demonstrou motivação e interesse pela obra, numa alternância entre a quietude suscitada pelo choque das imagens reveladas e intervenções de manifesta curiosidade pelas cenas seguintes e conclusão da história. Muitos foram os discentes que registaram comentários curtos por todo o guião com notória facilidade, embora outros não demonstrassem essa preocupação ou familiarização por se constituir um exercício orientado pouco comum entre as várias disciplinas que compõem o plano curricular dos alunos, algo identificável na observação das aulas assistidas com o professor cooperante e corroborado em diálogo com parte da turma. Também é de assinalar o expreso descontentamento dos alunos por terem sido somente exibidos breves trechos e não a totalidade do filme, não obstante a menção da insuficiência de tempos letivos dedicados à disciplina que sustentavam a decisão.

Além de uma sumária ficha técnica e de uma breve contextualização histórica alusiva à região e tempo histórico da ação da obra cinematográfica, no nosso entendimento imprescindíveis para o diálogo desejado entre o filme apresentado e o prisma de análise mobilizado pelo docente, o guião de exploração⁸ distribuído pela turma continha um roteiro de atividades constituído por 6 questões, na sua maioria respondidas pelos discentes numa discussão oral orientada pelo professor, confrontando-se as respostas entre colegas.

Tendo em vista a dinamização do debate, foi utilizada uma estratégia implementada desde logo nas primeiras aulas em contacto com a turma, centrada no recurso a uma bola enquanto motivação de intervenção nos diálogos estabelecidos (Fig. 4), pelo que aos alunos era

⁸ Vide Anexo 8 [pp.72-75].

incumbida a responsabilidade de conceder a palavra a um colega à sua escolha que estivesse a solicitar participação. Houve, de certo, uma mobilização entusiástica da turma perante a abertura do espaço de discussão e solicitação das opiniões acerca do observado, das quais sobressaíram meditações em torno do grafismo dos atos de violência nazi e o simbolismo da mensagem transmitida, numa evidência à conexão afetiva e reflexão da dimensão humana da figura histórica de Szpilman, sempre com cuidado de se frisar a veracidade dos acontecimentos relatados.



Figura 4- Bola *Smile* (Fotografia de Pedro Câmara).

Centrou-se o diálogo na aproximação empática à personagem e à comunidade representada, num sentido de relação de todo o contexto histórico das práticas eugenistas e antissemitas preconizadas pelas autoridades nazis e enquadramento da posição de um indivíduo na História (Endacott & Brooks, 2013), propondo-se a indicação das cenas que mais impressionaram os alunos. O *feedback* foi o esperado, já que se mencionaram momentos que tinham suscitado uma evidente inquietação durante a visualização do filme, pelo que reunimos algumas das intervenções: “quando uma família inteira é fuzilada sem motivo”, “a separação do protagonista da família”, “o desrespeito pelo pai do pianista...agredir um idoso” “a cena em que os militares nazis entram numa casa, obrigam um senhor em cadeira de rodas a levantar-se e como ele não conseguiu seguir as ordens foi atirado da varanda”.

Ao mesmo tempo, outras contribuições foram de encontro com um dos excertos mais

disruptivos e que geraram maior surpresa e interrogação entre a turma, a relação desenvolvida entre Szpilman e um oficial alemão que, contra todos os eventos da guerra, morte e destruição, acabou por ajudar o debilitado polaco, oferecendo-lhe alimento e roupa para combater o frio de Varsóvia, já numa fase adiantada do conflito em 1945. Perante esta ação imprevisível do militar nazi, distintas foram as tentativas de indagação das causas da solidariedade ou ato de bondade de Wilhelm Hosenfeld, num interessante momento de colocação de hipóteses e de eventuais motivações para o posicionamento do soldado nacional-socialista e de visão do *outro*, do *derrotado*, dos “*agressores*”.

Registou-se, ainda com dificuldades perceptíveis por parte de alguns elementos da turma, a capacidade de se levantarem opções com um enquadramento histórico preciso, nomeadamente a circunstância de, no momento da interação entre o oficial alemão e Szpilman, as tropas nazis se encontrarem em desvantagem no conflito e, cada vez mais, pressionadas pelos avanços das forças aliadas. Não menos relevante para este nosso estudo, aludiu-se à individualização do caráter de Hosenfeld em comparação com os seus pares e altos quadros do exército do Eixo: “ele podia ser diferente dos outros”, “talvez não concordasse com aquilo que os alemães faziam” e “arrependeu-se e tentou ajudar o pianista”.

Na sequência destes comentários e deixada a explicação em suspenso, solicitou-se aos alunos que pesquisassem, com recurso aos seus telemóveis e acesso à internet, acerca da figura de Wilhelm Hosenfeld. Na prática, foram feitas associações pertinentes com conteúdos já lecionados, relacionados com personalidades que, pela sua coragem, bravura e resistência, combateram o Nacional-Socialismo, evitando a todo o custo as atrocidades cometidas durante o Holocausto e deportações de centenas de milhares de judeus para os campos de concentração. Com o apoio ao caderno diário, referiram-se nomes como Aristides de Sousa Mendes, Oskar Schindler e Raoul Wallenberg.

Este diálogo inicial com os discentes proporcionou uma reflexão preliminar no que diz respeito às metas previstas para esta investigação, em contraposição com os resultados obtidos por meio do emprego da imagem em movimento no estímulo às competências enunciadas. Em primeiro lugar, é de notabilizar o alcance da imagem em movimento na viabilização satisfatória da empatia histórica, sobressaindo a sua capacidade de atrair e convidar os alunos para o levantamento de questões adjacentes à narrativa do enredo, a sua relação com as temáticas ministradas e correspondente averiguação da veracidade dos eventos retratados, e aproximação empática a sujeitos do passado, acompanhada pela necessidade de se reforçarem as

aprendizagens apreendidas com o cruzamento de fontes, seleção e crítica de informação em formato digital. De resto, no seguimento deste primeiro contacto com a turma, alcançou-se uma harmoniosa correlação entre cognição e afeto, defendida por diversos autores (Barton, 1996; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013) como condição fundamental para a compreensão das experiências e ações dos indivíduos.

Como já sublinhado, a finalidade da promoção da empatia histórica prende-se com a competência dos discentes de perspetivar, de modo rigoroso e problematizante, percursos, projetos pessoais, valores e padrões morais analisados à luz da época de uma personalidade ou grupo social do passado (Endacott & Brooks, 2013), considerando a dimensão humana das decisões tomadas (sentimentos, emoções). Da mesma forma, deste primeiro trabalho, reforça-se a utilidade já atestada por outros (Reigada, 2016) do guião de exploração de filme, consultado e anotado pelos alunos durante a integridade da obra cinematográfica, orientando-os para as questões a debater em aula.

Da discussão oral em turma, excetuaram-se os últimos dois exercícios que requeriam a produção de dois textos: uma carta/página de diário na qual os alunos se imaginassem numa situação idêntica ao protagonista, separado da sua família, e que partilhassem a sua experiência num campo de concentração, isto através da mobilização de um pequeno trecho de *Se isto é um Homem*, de Primo Levi; uma redação em que se relacionava o conteúdo de dois poemas (*Se isto é um Homem – Primo Levi/ Primeiro eles vieram buscar os ... - Martin Niemöller*) com a importância de se estudarem acontecimentos históricos como o Holocausto e de se valorizar o passado. As duas melhores propostas seriam divulgadas a toda a comunidade salesiana do país na *newsletter* semanal, *Seara*. Esta tarefa foi iniciada enquanto trabalho de casa e concluída na última lição atribuída à análise de *O Pianista*, com um acompanhamento próximo do docente.

A respeito da produção dos referidos textos, importa remeter para a persistência de uma situação de particular regularidade entre vários elementos da turma de demonstração de irresponsabilidade no cumprimento dos prazos de entrega dos elementos de avaliação estabelecidos, acabando por se estender às tarefas propostas. Esta circunstância teve claras implicações na concretização do plano esperado, dado que não foi possível proceder à partilha de respostas, exercício que teria sido especialmente interessante pela apresentação de ângulos pessoais do quotidiano nos campos de extermínio em confrontação com a experiência de Primo Levi, bem como a interpretação personalizada dos poemas supramencionados.

Contudo, o desempenho e aproveitamento dos discentes foi, por regra, positivo, com

conexões oportunas entre trechos de *O Pianista* e muitas das temáticas abordadas aquando da exposição teórica respeitante ao Holocausto, reunindo-se testemunhos valiosos do ambiente de violência, repressão e desumanidade vividas diariamente por milhões de indivíduos. Salvas exceções, foram referidos aspetos presentes no documento apresentado (relato de Primo Levi), com destaque para a apropriação dos pertences e bens materiais de cada um e privação da individualidade, com a identificação em números. Veja-se um exemplo de resposta que seguiu o solicitado:

20 de julho de 1943,

Campo de Concentração de Auschwitz, Polónia

Cara família;

Primeiramente, espero que estejam todos bem e que se encontrem com saúde e a salvo. Há já muitos dias que eu pretendo escrever esta carta, mas as condições e trabalhos a que sou sujeito não mo permitiram fazer mais cedo.

É com grande tristeza e peso na alma que escrevo uma vez que desde o primeiro dia que nos separámos que não consigo parar de pensar em vocês e se estão bem, ou sequer vivos... Bem não vamos falar sobre isso.

Quando cheguei cá, obrigaram-me a despir-me à frente de imensos guardas e deram-me uma farda muito desconfortável, raparam-me o cabelo e tatuaram-me um número no corpo e disseram que daí em diante aquele seria o meu nome. Ao longo destes dias, fui obrigado a passar por terríveis experiências: a comida que nos serviam era sempre a mesma e muito má, os trabalhos são muito físicos e exigem muito de nós e por último as camas...as camas são muito inadequadas pois dormimos todos uns em cima dos outros e as doenças são facilmente transmitidas.

O meu companheiro de cama chama-se Primo Levi e é talvez graças a ele que me tenho conseguido aguentar. Ele faz-me rir, incentiva-me a nunca desistir de viver e a pensar positivo quando isso me parece impossível.

Espero, mesmo que seja só por 1 segundo, voltar a ver-vos pois a minha saudade já é imensa.

Com muito amor.

Do mesmo modo, foi dada como alternativa à redação de uma carta ou página de diário pessoal, a criação de uma ilustração que representasse as emoções sentidas ao longo da visualização de *O Pianista* e que traduzisse, na ótica do aluno, a experiência num campo de extermínio e o drama de separação de milhares de famílias durante o Holocausto, apelando ao sentido estético, criatividade e eventuais aptidões para as Artes, nomeadamente para a Pintura.

Entendeu-se esta sugestão também como uma forma de diversificar o leque de hipóteses de resposta e considerar diferentes habilidades e preferências individuais dos discentes. Assim, evidencia-se um desenho (Fig.5) deveras interessante de um aluno, revelador não só de maturidade e sensibilidade quanto à temática abordada, mas ao mesmo tempo de um conhecimento assinalável dos conteúdos aprendidos e respetiva transposição e aplicação num outro suporte, desde a perda total da individualidade humana e presença impessoal e aterradora das figuras de autoridade à resistência e esperança daqueles que perpetuam sentimentos humanos (coração).

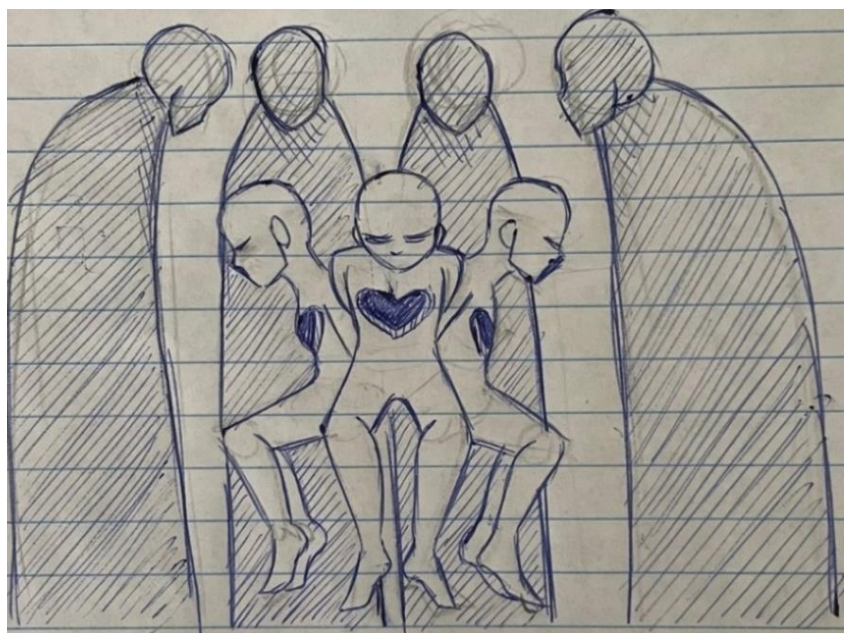


Figura 5- *Experiência num campo de concentração.* Desenho realizado por um discente (Fotografia de Pedro Câmara).

As dificuldades fizeram-se sentir, indubitavelmente, na segunda questão alusiva à relação do conteúdo dos poemas com a relevância de se aprender com as lições do passado e questões socialmente vivas (Legardez; Simonneaux, 2006; Simonneaux; Pouliot, 2017) e transgeracionais, numa perceção da complexidade de determinados eventos, conflitos e tensões na Contemporaneidade, dotadas de traumas e sensibilidades, acompanhando uma das tendências mais recentes da investigação na Didática da História, os *Passados Dolorosos* (Alves & Ribeiro, 2022; Lagarto, 2024).

De facto, verificou-se um problema já identificado em outros momentos de avaliação (teste sumativo), no qual os alunos demonstraram uma certa incompreensão quanto ao

objetivo de se relacionarem ideias ou documentos. Ao invés de uma explicação dos pontos convergentes ou divergentes entre dois objetos, tende-se a privilegiar o esclarecimento isolado de cada documento, sem a expressa preocupação de estabelecimento de uma ponte, de elos de ligação entre duas realidades.

Apesar de apropriada, deixaremos esta problemática para outros espaços de discussão, centrando-nos, pois, na aproximação empática dos discentes ao tema do Holocausto, sempre em associação com a obra cinematográfica, *O Pianista*. Observe-se, para isso, uma resposta de um aluno: “Cada vez mais percebemos o quão importante é estudar acontecimentos históricos como o Holocausto e valorizar o passado. Como foi possível ver no filme e no poema de Martin Niemöller com a expressão «Quando eles me vierem buscar/já não havia ninguém que pudesse protestar», a perseguição nazi não foi apenas dirigida aos judeus. Apesar dos judeus terem sido as principais vítimas do Holocausto, houve vários escravos, comunistas e opositores do regime que foram perseguidos e torturados. Esta ideia é reforçada com o poema de Primo Levi que fortalece as imagens que vimos ao longo do filme de como a vida das pessoas seria durante a guerra. Concluindo, devemos estudar o passado, pois estes eventos podem relacionar-se com a atualidade.”

Reconhecemos distintas hipóteses colocadas e até sugeridas num plano inicial que acabaram por não ser efetivamente concretizadas pelo reduzido número de aulas atribuídas à disciplina de História no 9.º ano de escolaridade, que não facilitou, de todo, a concretização plena do projeto desejado, à semelhança da circunstância dos conteúdos em questão (Holocausto e Guerra Fria) serem ministrados já numa fase tardia do ano letivo, sobrepondo-se avaliações e outras atividades extracurriculares. Também não deverão ser descurados os próprios moldes da aplicação da imagem em movimento em sala de aula associados à duração da generalidade dos filmes que ultrapassa, em grande escala, o tempo aceitável sem que sejam comprometidas outras aprendizagens dos alunos.

Não obstante o recurso a estratégias amplamente sugeridas na literatura, como a passagem de trechos em detrimento da íntegra das obras cinematográficas e da construção de guiões de exploração de filme que apresentam, de forma sucinta, dados relevantes que visam colmatar a impossibilidade de visualização da totalidade do filme, tiveram que ser feitas escolhas e, conseqüentemente, alterações substanciais perante o esquema inaugural. De resto, além da obra *O Pianista*, pensara-se em atividades relacionadas com a empatia histórica fundadas na reflexão da série documental de Claude Lanzmann, *Shoah* (1985) e na análise do

documentário-filme *O Homem Decente* (2014), permitindo um interessante exercício de discussão do percurso político e contexto sociofamiliar de uma das principais figuras do Partido Nazi, Heinrich Luitpold Himmler, a partir de cartas redigidas pelo próprio.

Enquanto alternativa, procurou-se uma solução versátil, na qual fosse possível aprofundar o estudo da empatia histórica e multiperspetiva em simultâneo numa única obra, atribuindo-se a visualização do filme *O Herói de Hacksaw Ridge* (2016) e subsequente preenchimento do guião de exploração como uma atividade final a realizar pelos discentes em casa. Por fim, ainda no que concerne às alterações verificadas é de realçar a substituição de um dos *cartoons* a exibir em sala de aula, *The Millionaire* (1963), hipótese inicialmente colocada, pela curta-metragem *Mr. Wolf* (1949). Note-se que a referida alteração se prendeu com o elevado nível de complexidade da primeira opção, inadequada ao nível de ensino e turma em questão, já que era necessária a explicitação prévia de todo um conjunto de eventos adjacentes à relação Estados Unidos da América e União Soviética, de novo, inviável face a limitações temporais.

2.4. Pesadelos, mensagens antagónicas e propaganda: De *Red Nightmare* (1962) aos *cartoons* norte-americanos e soviéticos na construção da imagem do “nós” e do “outro”

Finda a atividade relacionada com *O Pianista*, iniciou-se a visualização de *Red Nightmare*, filme encomendado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos com a designação de *1962 Armed Forces Information Film* e apresentado em escolas dos diferentes Estados norte-americanos com fins de propaganda. A exibição desta obra, dirigida por George Waggner assumiu-se como motivação ao módulo “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo”, almejando-se, desta feita, um olhar detalhado e diferenciado no âmbito da multiperspetiva histórica. Na verdade, a apresentação deste filme insere-se numa reunião de tarefas, previstas para um bloco de 90 minutos⁹, que confluem no título atribuído ao presente relatório “nós e os outros” e que se complementam mutuamente numa visão conjunta de olhares socioeconómicos e políticos opostos, agrupados num segundo guião de exploração de filme¹⁰. Este engloba outras duas produções e respetivas atividades a desenvolver pelos alunos, dois *cartoons* que se desejavam intuitivos e facilmente interpretáveis pelo grande público: um norte-americano, *Make Mine Freedom* (1948), e um outro soviético, *Mr. Wolf* (1949).

⁹ Vide Anexo 9 [pp.76-78].

¹⁰ Vide Anexo 10 [pp.79-83].

Vários foram os objetivos que nortearam a planificação e execução deste momento de reflexão, centrado na multiperspetiva, e que procuraram, em última instância, responder às questões de investigação por nós levantadas a respeito desta temática. Neste sentido, pretendeu-se dar continuidade ao escrutínio da amplitude da imagem em movimento na potencialização das competências da multiperspetiva e empatia histórica, sempre interconectadas, e na aquisição de conhecimentos. Não menos relevante, constituía-se uma oportunidade de se fomentar a capacidade dos alunos de analisarem narrativas construídas e cenários subjetivos de criação artística e cinematográfica, assentes em fatores sociais, culturais e económicos explicáveis através de razões históricas.

Nesta linha, assumiu-se, igualmente, como meta de aprendizagem promover a capacidade dos discentes de relacionarem o conteúdo apreendido através da imagem em movimento com fontes iconográficas, privilegiando-se cartazes de propaganda enquanto transmissores exímios de informação. Ambicionou-se, por certo, integrar a quase totalidade das questões de investigação, confiantes na abrangência e prós da imagem em movimento, atendendo, especialmente à receção, motivação e resultados demonstrados pela turma na experiência prévia de *O Pianista*.

Antes de mais, interessa enquadrar a perceção inicial dos discentes quanto ao conceito de multiperspetiva, solicitando-se no inquérito já referenciado a sua definição de acordo com conhecimentos prévios que tenham obtido em outros contextos. Salvas raras exceções, os alunos inquiridos não revelaram qualquer tipo de dificuldade em desconstruir e explicitar o sentido de multiperspetiva, até porque um simples exercício de decomposição lexical permitiria, com um maior ou menor grau de pormenorização, atingir o seu significado.

Muito à semelhança do conceito de empatia histórica, os discentes tenderam a apresentar uma noção generalizada do termo, acabando por não situar a multiperspetiva no campo de estudos da História: “É o que se entende por adotar perspetivas diferentes” e “Ter diversas perspetivas em relação a uma situação”. Não obstante, no debate sucedâneo ao preenchimento do questionário a turma estabeleceu com proficiência a relação pretendida: “É ter-se vários pontos de vista acerca de um acontecimento” e “São as diversas perspetivas, por todos os elementos de um determinado acontecimento”.

Uma vez terminado o diálogo com os discentes em torno do conceito de multiperspetiva e a sua relevância para a disciplina, remetendo-se para o ofício de historiador e a necessidade de se confrontarem testemunhos e documentação variados, e as suas implicações

na seleção, avaliação e crítica de informação no presente, procedeu-se à leitura acompanhada do guião de exploração de filme. Concomitantemente, introduziu-se a obra, o seu contexto e intenções de produção, através da promoção de um momento de *brainstorming*, no qual os alunos contribuíram ativamente e positivamente com resultados de uma breve pesquisa *web* realizada nos seus dispositivos móveis e subsequente registo dos dados no caderno diário, por entre meio de expressões, eventos e motivos para a bipolaridade e tensões crescentes entre os Estados Unidos da América e União Soviética no segundo pós-guerra.

Devidamente apresentado o guião de filme e as questões a serem respondidas ao longo da sua observação, planeada para 35 minutos com as interrupções programadas pelo docente e repetições de alguns trechos já contemplados, exibiu-se integralmente *Red Nightmare*. As questões propostas requeriam, de facto, a compreensão do enredo que, em múltiplas ocasiões, oscilava entre planos assumidamente díspares, respeitantes, por um lado, à realidade/ tempo presente de um cidadão norte-americano, Jerry Donovan, frustrado com as fragilidades do modelo capitalista que imperava na sua cidade, ainda que democrática e assente nos valores da liberdade, transparência e igualdade, e, por outro, ao pesadelo soviético, a representação do modelo estereotipado de uma cidade da URSS, na qual os direitos que Jerry tomava como garantidos são contestados e repudiados pelas autoridades soviéticas.

Na prática, visou-se que as questões colocadas, em associação com a discussão final, servissem de orientação para os discentes rumo à problematização dos olhares plasmados no grande ecrã, das visões e idealizações do “outro”, carregadas de intencionalidade e da marca do “eu”, do “nós”, inevitável numa ação propagandística do Governo dos EUA de depreciação da ideologia comunista e de exaltação triunfal do *American Way of Life*, sustentado no capitalismo, guardião da democracia e liberdades individuais e coletivas dos indivíduos. Neste sentido, apelou-se à capacidade dos discentes em reconhecerem, entre linhas, não só a ilustração norte-americana da degeneração moral e institucional da URSS, bem como a autocaracterização e introspeção ocidental e capitalista, numa publicitação da imagem que os EUA almejavam que fosse absorvida e reproduzida em termos internacionais.

Na globalidade, é de sublinhar a proficiência e qualidade das respostas dadas pelos alunos, quer na descrição da cidade americana e soviética, quer na definição das idealizações capitalista e comunista a partir do cunho ocidental. Nestes termos, os alunos assinalaram, desde logo, a mensagem veiculada, distinguindo a dicotomia vincada entre cidade americana e soviética. Sobressaiu na ótica dos alunos, a circunstância de, na cidade tipicamente norte-

americana, prevalecerem os princípios da liberdade, justiça e dignidade, o respeito pelos valores tradicionais da família, a prosperidade e progressismo, remetendo-se para a normalidade e tranquilidade vividas. Pelo contrário, para o caso soviético, apontou-se a isenção de liberdade, a ausência de democracia e a doutrinação das crianças e jovens nas escolas com a leção arbitrária e imposta de disciplinas como a sabotagem, espionagem e propaganda.

Do mesmo modo, a maioria dos discentes destacaram um clima de tristeza, chegando-se a recorrer ao termo “depressivo” para retratar o ambiente experienciado pelos seus cidadãos, “tristes” e oprimidos por um “governo de mentiras”. Por fim, alguns alunos acabaram mesmo por apresentar exemplos concretos para cada uma das suas afirmações, recorrendo a excertos do filme: “Cidade sem liberdade de expressão, baseada na mentira e em falsas acusações. Quem fosse reativo contra o governo era julgado sem ter praticado um crime. Nos museus, alterava-se a História a favor dos soviéticos, mentindo-se sobre os inventores dos objetos. Era obrigatório um *permit number* para fazer um telefonema”.

No tocante às imagens projetadas do *nós* (EUA) e dos *outros* (URSS), enfatizou-se a ideia de que os norte-americanos se intitulavam os portadores, responsáveis e defensores da liberdade, da democracia e da dignidade humana, enquanto construíam uma imagem profundamente negativa do modelo socioeconómico e político soviético, segundo eles potenciador de autoritarismos, controlo total do quotidiano da população e desrespeito pelos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos.

Em seguida, visualizou-se o *cartoon Make Mine Freedom* (1948), produzido por John Sutherland Productions, que serviu para reforçar as informações extraídas de *Red Nightmare* na sua representação ambivalente e intencionada de autocaracterização dos valores norte-americanos, e de divulgação da putrefação do modelo soviético. De facto, são notórias as similitudes entre *Make Mine Freedom* e *Red Nightmare*, nem que seja pela fórmula adotada por ambos de realce confesso dos binómios prosperidade capitalista/decadência comunista, liberdade/opressão, sonho/pesadelo, de resto identificados por diversos alunos num sucinto diálogo de aferição da compreensão do enredo e ligações possíveis entre as duas obras assistidas.

Concebeu-se, por isso, o guião alusivo ao *cartoon* supramencionado perante o denominador comum de muitas das produções em Hollywood à época da Guerra Fria, de latente apreensão social e governativa face à ameaça comunista, cujo *combate cinematográfico* se insere nas práticas anticomunistas institucionais oficiais, designação cunhada por historiadores

do cinema (Ceplair, 2011; Dick, 2016), encaminhando-se a turma a perceber a centralidade do cruzamento de imagens em movimento e a consolidar aprendizagens no âmbito das tensas relações internacionais do pós-guerra.

Por conseguinte, a esmagadora maioria dos alunos preencheu adequadamente as questões colocadas, ressaltando-se exceções pontuais pela brevidade das respostas decorrentes da distração de alguns elementos da turma. Enumerou-se oportunamente as liberdades usufruídas pelos norte-americanos e as promessas feitas pelo Dr. Utopias, vendedor ambulante de uma poção mágica, *Ism*, que acabaria à partida com os problemas da sociedade norte-americana, numa clara referência ao comunismo. Atente-se, a título de exemplo, para a resposta de um aluno: “O Dr. Utopias está a tentar vender uma poção e promete menos horas de trabalho, proteção contra os patrões injustos e salários mais elevados, mas a troca das liberdades e direitos dos trabalhadores. A poção contém os ideais do comunismo”.

Por último, mobilizou-se, de novo, a componente de projeção da ideia norte-americana de descrédito das instituições soviéticas com a antevisão dos destinos pessoais e profissionais de certos indivíduos, consoante a aceitação ou repúdio pelo capitalismo. Através da realização de um item de seleção, requeria-se a identificação do modelo económico que viabilizou a história de sucesso de Joe Doakes, um pequeno empresário de finais do século XIX que tivera a liberdade de pensar e construir um negócio no setor automóvel, no qual apenas dois alunos acabaram por responder incorretamente, selecionando a opção “Comunismo”.

A exploração de *Make Mine Freedom* foi sintomática de aspetos da máxima relevância para a prática docente e corroboração de uma das potencialidades e virtudes da utilização da imagem em movimento: a versatilidade associada às ínfimas relações que se podem estabelecer entre os conteúdos trabalhados num registo mais expositivo e os planos apresentados nas produções cinematográficas, envolvendo o interessante exercício de questionamento e ponderação da veracidade dos factos e personagens representados.

Verificou-se já em contexto de confrontação das respostas entre colegas, numa assumida orientação nesse sentido, esta capacidade nas intervenções de alguns discentes em, por um lado, associar o conceito de Gulag numa cena final em que o manifestante é silenciado e cercado por arame farpado após ter ingerido uma simples gota da poção *Ism* em demonstração dos seus efeitos secundários, e por outro, conectar os dois filmes até então exibidos, remetendo-se para a opressão laboral e proibição de reunião sindical em *Make Mine Freedom* e a existência de quotas de produção a cumprir na fábrica onde trabalhava Jerry

Donavan em *Red Nightmare*.

Analisada a perspectiva norte-americana no quadro da Guerra Fria, importava considerar o ponto de vista do bloco oriental, com a apresentação de um *cartoon* soviético, produzido por Viktor Gromov em 1949, *Mr. Wolf*, em que fosse possível observar através da lente da URSS a reprodução da sua imagem, consubstanciada numa autorreflexão dos seus princípios e valores e num distanciamento da realidade ocidental, censurando o sistema capitalista encabeçado pelos Estados Unidos da América. Seguiu-se a mesma metodologia das atividades anteriores, privilegiando-se a leitura acompanhada das questões propostas, geralmente itens de resposta curta, e contextualização histórica sumária que antecedeu a visualização das obras cinematográficas.

Com base no acompanhamento personalizado e em conversa próxima com os alunos, foram manifestadas ligeiras dificuldades no entendimento do início do enredo de *Mr. Wolf*, muito em parte devido ao registo diferenciado dos *cartoons* soviéticos que se distanciam da cultura e entretenimento pop norte-americanos hoje largamente consumidos pelos discentes e herdeiros desta programação infantojuvenil, daí a evidente familiaridade aquando da visualização e interpretação de *Make Mine Freedom* em detrimento de uma certa estranheza revelada durante os primeiros momentos da exibição de *Mr. Wolf*. Assim, sentiu-se a necessidade reforçada de proceder a breves alterações no planeamento da sessão, apostando-se em sistemáticas interrupções, assistidas por comentários esclarecedores das imagens projetadas, sempre com a participação ativa dos alunos.

As dificuldades mencionadas materializaram-se no exercício 1.5.¹¹, constatando-se um desempenho desigual entre alunos, pelo que foram deixadas algumas respostas em branco. A nosso ver, mais do que problemas concretos na perceção da mensagem e objetivos veiculados em *Mr. Wolf*, até pela mestria demonstrada nas restantes tarefas do guião, o grande obstáculo prendeu-se com a interpretação do enunciado, da qual também nos responsabilizamos pela extensão na formulação da pergunta, bem como o *timing* da sua realização, próximo do término da sessão e agravado pela realização de uma ficha de avaliação no tempo letivo seguinte a outra disciplina, acabando a maioria dos alunos por não estar totalmente focados na tarefa atribuída. De facto, muitos discentes não responderam ao solicitado e tantos outros não mobilizaram os documentos apresentados, afastando-se, por isso, dos níveis superiores de classificação,

¹¹ Enunciado: No fim da curta-metragem, Mr. Wolf, com o intuito de defender a sua família, recorre a um cofre carregado de armamento e munições. O que esta atitude revela da opinião dos soviéticos face aos norte-americanos? Explica com recurso aos cartazes de propaganda abaixo apresentados.

mesmo que, em regra geral, o conteúdo não levantasse grande preocupação.

No entanto, é de registar alguns casos em que foram cumpridas integralmente as metas visadas: “Revela que os soviéticos julgavam os americanos hipócritas e pouco confiáveis, devido ao facto de Mr. Wolf mentir quanto à existência de armas na Ilha da Paz. O documento C. retrata esta desconfiança da União Soviética face aos Estados Unidos, já que está representada a Estátua da Liberdade com um cadeado com o símbolo do dólar, que acusa a América de vender a sua liberdade de expressão por dinheiro.”

Para o exercício de diálogo da imagem em movimento com informação coeva, optou-se por fontes iconográficas, entre as quais cartazes de propaganda da União Soviética com mensagens contundentes de crítica ao sistema capitalista ocidental e às hipocrisias da ordem política, socioeconómica e judicial norte-americana, que auxiliassem os alunos neste percurso pelo campo da multiperspetiva histórica, fundada no escrutínio da visão antiamericana da URSS. Pretendeu-se, portanto, abarcar os principais juízos e condenações ao *American Way of Life*, desde acusações ao imperialismo, militarismo e disposição constante em dificultar as relações internacionais e paz mundial por parte dos EUA à simbólica caricatura da Estátua da Liberdade amordaçada, rosto da falsa moralidade das autoridades de Washington.

2.5.O Herói de Hacksaw Ridge (2016): objetor de consciência – um último itinerário pela empatia e multiperspetiva histórica

Após a confrontação de respostas e uma apreciação global ao desempenho dos discentes, destinada a colmatar algumas das dificuldades manifestadas por certos elementos da turma durante o exercício anterior referente aos *cartoons* norte-americanos e soviéticos ao serviço da construção da imagem de um *nós* e de um *outro*, seguiu-se a última proposta de trabalho da Prática de Ensino Supervisionada centrada na empatia e multiperspetiva histórica, desta feita com base na exibição de *O Herói de Hacksaw Ridge* (2016), dirigido por Mel Gibson. Considerando que ao tratamento de *O Pianista* foi concedido um claro enfoque em matéria de empatia e que a exploração didática de *Red Nightmare*, *Make Mine Freedom* e *Mr. Wolf* se centrou principalmente na promoção da multiperspetiva, achou-se oportuno para a consolidação de aprendizagens dos alunos, para a conclusão de um percurso trilhado com a turma ao longo das lições da PES, mas também pelos diálogos estabelecidos por ambos os domínios e pela riqueza de conteúdo e perspetivas do filme acima mencionado, adotar uma abordagem eclética em que se aplicariam em simultâneo os conceitos apreendidos.

Por motivos decorrentes da proximidade ao término do período letivo com diversas temáticas ainda por lecionar, entre os quais o módulo “Portugal: do autoritarismo à democracia”, cuja urgência imperava face à celebração do quinquagésimo aniversário da Revolução de 25 de abril de 1974, e atividades programadas pelo Professor Cooperante, com a acrescida agravante do 9.º ano de escolaridade ir realizar Exames Nacionais às disciplinas de Português e Matemática, optou-se que esta tarefa seria executada em casa pelos discentes.

Beneficiava-se, assim, de uma das valências do recurso ao guião de exploração de filme¹², isto é, a possibilidade de serem propostos exercícios a realizar num ambiente não letivo, permitindo ao docente uma gestão e organização ponderada das suas sessões, redirecionar as suas prioridades em contacto direto e presencial com os alunos e desenvolver competências que requeiram um acompanhamento constante e uma atenção redobrada em sala de aula. Contudo, interessa sublinhar que, nestes casos em que são atribuídas tarefas como trabalho de casa tendo o guião de exploração de filme como referencial, é urgente, à semelhança de qualquer outra tipologia de material didático preparado para os alunos, assegurar a clareza da linguagem e nitidez do enunciado e verbos de comando, com o fim de se evitarem incongruências e ambiguidades desnecessárias.

Atendendo à circunstância do trabalho ser realizado na sua íntegra em casa, sentiu-se a necessidade de não só se explicitarem, em aula, os contornos do preenchimento do guião, data e formato de entrega, alertando-se, mais uma vez, para a mobilização das fontes e a integração dos seus conteúdos nas respostas, como também apresentar em traços gerais a obra cinematográfica a assistir. Neste sentido, procedeu-se a uma leitura conjunta do guião, acompanhada pelo esclarecimento de dúvidas e exibição do *trailer* de *O Herói de Hacksaw Ridge*.

No tocante aos objetivos que nortearam esta atividade, destaque-se que estes passaram, em grande medida, pela confluência das metas projetadas para as aulas dedicadas à visualização e análise das imagens em movimento retratadas em subcapítulos anteriores. Relembremos, por isso, a intenção de aproximação empática de cenários, eventos e agentes da História, enfatizando-se, neste caso, a figura de Desmond Doss, socorrista da Companhia de atiradores, 77ª. Divisão de Infantaria do exército norte-americano. Como tem sido sinalizado em várias ocasiões, não é a intenção do docente que explora a empatia histórica nas suas aulas fabricar e impulsionar simpatia ou admiração desmedida por uma personagem, pois assim não estaria a aplicá-la corretamente ou não estaria a aplicá-la de todo.

¹² Vide Anexo 11 [pp.84-87].

Por conseguinte, o propósito desta tarefa residuiu, com inspiração nos contributos de Barton (1996, p.4), na tentativa de incentivar a aptidão entre os alunos de reconhecer como sujeitos de outras épocas históricas percecionavam os condicionalismos inerentes ao seu tempo, como examinavam as opções que lhes eram dispostas e como tomavam decisões, tendo presente que estas ações são, tal como hoje, moldadas por crenças e valores. Na prática, projetou-se para o estudo de *O Herói de Hacksaw Ridge* a contextualização de um período atribulado da História Mundial e inerentemente dos Estados Unidos da América, mediante o perfil, percurso de vida e carreira militar de Desmond.

Idealizou-se a convocação dos discentes para uma reflexão dos momentos que marcaram profundamente o norte-americano e a sua postura face ao conflito, optando por não empunhar arma de fogo, entre os quais uma infância e adolescência traumatizadas pelos problemas de alcoolismo do seu pai, William Thomas, um ex-militar respeitado pelo seu serviço na I Guerra Mundial, que desencadeavam incidentes de violência doméstica no lar da família Doss, o episódio de discussão e confrontação física entre Desmond e o seu irmão, Harold, que quase culminou na morte do último, e uma educação alicerçada nos princípios da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Concomitantemente para esta atividade, abrangeu-se os domínios da multiperspetiva, já que *O Herói de Hacksaw Ridge* viabiliza, a partir de uma imagem construída e percecionada no tempo presente, a problematização do percurso do objeto de consciência oriundo da Virgínia, Desmond Doss, e da participação militar dos Estados Unidos da América no continente asiático, com planos suficientes que nos permitem, de igual forma, extrapolar para a visão nipónica do conflito. Definiu-se como uma das grandes finalidades desta proposta, guiar a turma, mais uma vez, pela ideia da complexidade dos processos históricos que obrigam a ponderação e avaliação de múltiplas perspetivas para um entendimento alargado e heterogéneo do passado.

Associada a esta finalidade, decorre uma outra preocupação, inteiramente relacionada a este estudo, ligada à urgência de inculcar aos discentes a prática de se questionarem os porquês e razões de uma dada circunstância e que contextos sociais, culturais e históricos podem ser convocados para um debate, uma ferramenta estrutural para o posicionamento crítico em sociedade. Por fim, ainda no campo da multiperspetiva, *O Herói de Hacksaw Ridge* sugere-nos diferentes pontos de vista e diversas reações de apoio e contestação à determinação do protagonista em recusar o porte e disparo de arma que podem ser interpretados à luz de

fatores familiares, militares, religiosos e escrutinadas historicamente.

Num outro ângulo, visou-se reforçar os conhecimentos de uma temática (Guerra do Pacífico) que não tinha sido, no nosso entendimento, devidamente aprofundada pelo número reduzido de tempos letivos designados para o módulo “A Segunda Guerra Mundial”, que requer um exercício minucioso de constante relação de causas e antecedentes e conexão entre vários palcos de conflito, dificultado, igualmente, pela proximidade da realização do teste sumativo.

Além do mais, considerou-se um momento adequado para estimular a capacidade de pesquisa e recolha de informação dos discentes, sendo necessário recorrer a outras fontes para a realização do exercício 6, uma questão formulada de acordo com os moldes de uma pergunta de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, pretendeu-se dar continuidade às dinâmicas empreendidas em torno da correlação e mobilização de conteúdos assimilados em aula com aspetos relevados pelo filme apresentado, ressaltando-se a importância da Batalha de Okinawa no teatro de guerra do continente asiático que oponha os Aliados e as forças do Eixo e a persistência japonesa em permanecer no conflito após a capitulação da Alemanha Nacional-Socialista.

Enquadrada numa das linhas de investigação que guiaram a Prática de Ensino Supervisionada e a redação do presente relatório, estabeleceu-se a meta de aferir o alcance da relação da imagem em movimento com outros recursos didático-pedagógicos, textuais e iconográficos, tendo sempre como ponto de partida a promoção da empatia e multiperspetiva histórica. Privilegiou-se, portanto, a incorporação de documentos escritos, nomeadamente o testemunho de um homem japonês que vivenciou e sobreviveu à Batalha de Okinawa e um excerto de artigo de jornal que retrata a história de Soichi Yokoi que concretiza um dos aspetos da mentalidade e cultura nipónica durante o período da Segunda Guerra Mundial, o orgulho e resistência à rendição.

Como esperado, os resultados obtidos foram positivos, destacando-se respostas bem estruturadas com mobilização adequada de conceitos e terminologia específica da disciplina, à semelhança da integração e relação oportuna da documentação com as afirmações que eram tecidas ao longo dos textos produzidos pelos alunos, enquanto validação científica e suporte historiográfico. Crê-se que os exaustivos avisos e notificações antes e após os momentos de avaliação, desde testes, questões-aula a trabalhos e portefólios, foram fundamentais para uma evolução francamente satisfatória quanto à utilização consistente de

documentação de variada proveniência e formato. Não será despropositado realçar que este notório progresso passou em primeiro lugar pela identificação da maioria dos discentes do significado da sua inclusão nas respostas e da importância de se recorrer a outras fontes como meio de cimentar uma opinião e defender um ponto de vista.

No início do ano letivo, uma parte substancial dos alunos, por volta dos 75%, simplesmente não empregavam nas suas respostas os documentos escritos ou iconográficos e quando o faziam não exploravam devidamente a sua informação, acabando por apenas remeter para a letra ou número associado à fonte: “tal como refere o documento x”. Durante a leção e exposição teórica das temáticas atribuídas durante a PES, privilegiou-se, em paralelo com a aplicação do tema que aqui reportamos, espaços dedicados à análise exclusiva de fontes textuais e iconográficas, nos quais os alunos eram convidados a dirigir-se ao quadro interativo para fins de leitura e interpretação, decompondo-as em frases ou elementos visuais e explicitando o seu sentido inserido na matéria em aprendizagem.

Já numa fase final da Prática de Ensino Supervisionada, com expressão no aproveitamento convincente no último teste de avaliação sumativo e guião de exploração do filme de *O Herói de Hacksaw Ridge*, notou-se uma preocupação geral dos alunos (cerca de 70%) em integrar corretamente os documentos nas suas respostas ao citarem excertos que validassem a sua perspetiva. Na verdade, a esta evolução terá de ser chamado o contributo da imagem em movimento, sobretudo como elemento motivacional e estímulo, dada a necessidade demonstrada por alguns elementos da turma em confrontar a narrativa construída pela produção acerca do passado com o *real*, consultando-se, por iniciativa própria, textos historiográficos, testemunhos da época e obras cinematográficas que tivessem sido realizadas sobre a época histórica em questão.

Exemplo desta vertente motivacional da imagem em movimento enquanto ponte para se procurarem e esmiuçarem outras fontes de informação foi a circunstância de um grupo de alunos terem assistido como forma de facilitar o preenchimento do guião ao filme-documentário dirigido por Terry Benedict, *The conscientious objector: the true story of an American soldier*, que apresenta uma lente diferenciada de *Hacksaw Ridge*, pelo seu registo de entrevistas aos companheiros resgatados por Doss e vídeos do conflito em Okinawa. É de frisar que este compromisso já tinha sido observado aquando da exibição de *O Pianista*, uma vez que dois discentes, motivados pela visualização do filme em aula, tinham iniciado voluntariamente a leitura do livro de Wladyslaw Szpilman. Com esta postura proativa dos alunos, incentivada pela

imagem em movimento aliada aos frequentes exercícios de interpretação de fontes junto com a turma e aos alertas sucessivos para a inclusão e uso dos documentos que constavam nos enunciados, criaram-se rotinas e hábitos imprescindíveis no que concerne à crítica e averiguação de informação, distinguindo-se o peso da evidência e da fundamentação com trechos extraídos de um texto para corroborar uma afirmação, materializáveis no desempenho profícuo nesta atividade.

Simultaneamente, foram alcançadas as metas projetadas para o estudo da empatia e multiperspetiva histórica aplicadas à figura de Desmond Doss, à Batalha de Okinawa, bem como à perspetiva nipónica da Segunda Guerra Mundial. No que diz respeito à empatia histórica, de grosso modo, os discentes demonstraram a capacidade de analisar os variados contextos que ditaram as decisões do primeiro objetor de consciência a receber a Medalha de Honra do Congresso, realçando-se o papel das suas convicções, padrões morais e crenças religiosas na contestada opção de não empunhar armas e rejeitar o confronto bélico e físico em plena guerra. Foram, igualmente, identificados os episódios que contribuíram, em larga escala, para esta aversão à violência e ao recurso a armas de fogo, enquadrando-se as suas ações à luz da época e da conjuntura familiar e cultural que o influenciou, com particular dimensão para o sofrimento gerado pela violência doméstica, por sua vez, decorrente do alcoolismo e traumas da I Guerra Mundial. Considere-se, por isso, a seguinte resposta de um aluno:

Desmond Doss resistiu à violência e recusou portar armas durante a Segunda Guerra Mundial por motivos profundamente enraizados nas suas crenças religiosas e experiências pessoais. Durante a infância, Doss testemunhou um incidente traumático em que o seu pai, sob a influência do álcool, ameaçou a sua mãe com uma arma. Este episódio violento retratado no filme, embora fictício uma vez que este ocorreu entre o pai e o tio de Doss, consolidou o seu pavor às armas e à violência, fazendo-o jurar nunca usar armas contra outra pessoa. Também na sua infância aconteceu um evento de violência com o seu irmão que perturbou Doss, refletindo-se mais tarde quando a Segunda Guerra se iniciou, com a recusa se empunhar armas. Inspirado pela sua fé e pelos ensinamentos bíblicos sobre amor ao próximo, Doss decidiu que, em vez de tirar vidas, a sua missão seria salvar vidas. Esse compromisso mostrou-se na escolha de servir como médico de combate, onde poderia ajudar os seus companheiros feridos sem comprometer seus princípios.

Quanto à aplicabilidade da multiperspetiva, os discentes descreveram e caracterizaram de forma correta a participação japonesa no conflito, com base nos tópicos apresentados na

questão 6¹³. Além de respeitada a estrutura típica de uma pergunta extensa, com a presença de uma introdução, desenvolvimento do corpo de texto e uma conclusão, verificou-se o uso apropriado de linguagem específica da disciplina e o estabelecimento de relações entre ideias e conceitos-chave do tema retratado. Denotou-se na pluralidade das respostas dos alunos a atenção em se situar os vários palcos do conflito mundial como meio de considerar a posição geopolítica, militar e estratégica do Japão, com breves referências às pretensões territoriais expansionistas no Pacífico. Ainda neste quadro de contextualização, a generalidade dos alunos remeteu para os antecedentes da Batalha de Okinawa, aludindo-se a eventos e motivações que explicam as tensões e confrontação armada entre os Estados Unidos da América e o Japão, nomeadamente o ataque nipónico à base naval de Pearl Harbor.

Por outro lado, os discentes revelaram mestria em distinguir o Japão político e militar, interessado em defender a sua posição na região do Pacífico e obter dividendos da sua participação no conflito, dotado de um exército empenhado em honrar os seus compromissos com os seus aliados, do Japão social e cultural, que extravasa a redutora visão centrada nas altas hierarquias do exército imperial, contemplando, por isso, testemunhos de civis. A abordagem à perspectiva nipónica assentou na exploração da mentalidade japonesa com destaque para as noções de orgulho e de resistência à rendição, bem como um olhar diferenciado acerca das experiências traumáticas vividas pela população.

A este respeito, a maior parte da turma acabou por recorrer ao impressionante relato de um sobrevivente da Batalha de Okinawa, Touroku Oshiro, ilustrativo das milhares de mortes e desaparecimentos diários, originando atos de desespero, como é o caso do episódio da reunião de uma família composta por mais de 30 elementos no cemitério local para que todos os membros se encontrassem próximos uns dos outros aquando dos bombardeamentos e assim serem sepultados em conjunto. Já para a resistência à rendição, a maioria da turma valeu-se do refúgio de Soichi Yokoi na floresta de Guam por mais de 28 anos como meio de negação à derrota japonesa na Segunda Guerra Mundial e sinal de esperança na reorganização do exército imperial com vista à desforra perante os Estados Unidos da América.

¹³ Enunciado: 6. Desenvolve o seguinte tema: O Japão na Segunda Guerra Mundial.

Na tua resposta deves utilizar dois aspetos dos seguintes tópicos e integrar corretamente o conteúdo dos documentos A a C.

- a) A Batalha de Okinawa (os traumas dos japoneses).
- b) O orgulho nipónico e a resistência à rendição.
- c) As bombas atómicas de Hiroxima e Nagasaki.

Paralelamente à mobilização da informação contida nos documentos, alguns alunos, embora em menor número (cerca de 60%), referenciaram conhecimentos já apreendidos em sessões anteriores que se associam com a relação dos japoneses perante uma derrota iminente, evidenciando-se, entre outros, os esforços dos kamikazes, os suicídios em massa com intuito de se evitarem capturas ou o facto de as tropas nipónicas combaterem até à morte do último soldado. Não menos importante, estabeleceu-se o elo entre esta rejeição absoluta à rendição por parte dos japoneses e os últimos momentos do conflito protagonizados pelos norte-americanos, com o lançamento de duas bombas atómicas sobre Hiroxima e Nagasáqui. Veja-se, neste sentido, um exemplo de resposta que atingiu os objetivos da tarefa proposta, com a integração pertinente da documentação e relação profícua de conteúdos:

Durante a II Guerra Mundial, os Aliados viram-se em guerra contra os Alemães, Italianos e Japoneses. Os alemães e italianos focavam os seus ataques na Europa e o no Norte de África enquanto que os Japoneses atacavam na frente do Pacífico. Os Japoneses, desde o início da guerra, tentaram conquistar o Pacífico e até ao ataque a Pearl Harbour estes teriam conseguido avançar no seu plano. Após a entrada dos EUA na guerra, os Japoneses não conseguiram obter avanços significativos e a cada dia que passava estes iam perdendo territórios.

As principais batalhas travadas entre os Japoneses e os Norte Americanos foram a batalha de Midway, Guadalcanal, a invasão a Tarawa e a batalha de Okinawa. Esta última foi a mais recente/próxima do fim da guerra e a mais destrutiva de todas as batalhas no Pacífico. Durou algum tempo e resultou numa vitória, mesmo que sofrida, americana.

Os japoneses, ao perceberem que estavam a ser derrotados e motivados pelos seus ideais e costumes, começaram-se a suicidar-se. Exemplos disso são o comandante japonês, que em Hacksaw Ridge, suicidou-se momentos antes da iminente derrota e as famílias que, de modo a morrerem todas juntas, suicidavam-se, tal como está escrito no doc. A “É melhor morreremos juntos no mesmo cemitério do que estarmos separados e morreremos em sítios desconhecidos”.

Esta última batalha ocorreu em 1945, perto do fim da guerra, em que a Itália já se tinha rendido 2 anos antes e a Alemanha estava prestes a fazer o mesmo, no entanto, os Japoneses continuavam na guerra mostrando o seu orgulho e a resistência à rendição pois esta significaria vergonha para com os seus antepassados, como está escrito no doc. B “pois, por um lado, tinha vergonha de regressar a casa como um derrotado”.

Os EUA, após vários anos em guerra com os Japoneses, decidiram lançar duas bombas contra os Japoneses, uma em Hiroxima e outra em Nagasaki, tal como mostra o doc. C. Estas 2 bombas foram detonadas pelos EUA para que os japoneses se rendessem e acabassem com a guerra, coisa que foi feita pelos japoneses a 2 de

setembro de 1945. A II Guerra Mundial chegava ao seu fim.

No rescaldo desta atividade e no levantamento dos aspetos menos positivos a reconsiderar em futuras iniciativas, apontamos uma lacuna na construção do guião de exploração de filme. De facto, após a conclusão desta tarefa, julgamos que escassearam fontes históricas que servissem de evidência às informações solicitadas no enunciado quanto à biografia e etapas da vida de Desmond Doss, até mesmo pela interessante confrontação entre o fictício e real e entre o representado e o omitido na obra cinematográfica, ainda que não se constituísse uma proposta para os discentes. Sugerimos, a título de exemplo para o exercício 2., um texto historiográfico claro e sintético que concedesse uma imagem geral da Batalha de Okinawa e da sua relevância na fase final da Segunda Guerra Mundial na frente Ásia-Pacífico.

Já no que diz respeito à possibilidade de se integrarem documentos para as perguntas n.º 3¹⁴ e 4¹⁵, propõe-se a inclusão de excertos adaptados de uma entrevista de 20 de março de 1987 à imprensa norte-americana na qual são abordados muitos dos tópicos retratados no filme, ou o texto traduzido da cerimónia de atribuição da medalha de honra a Doss pelos serviços militares prestados à sua nação, individualizando-se os atos de bravura, coragem e camaradagem em associação com a descrição das suas façanhas em campo de batalha.

Um outro elemento a lamentar refere-se à ausência de *feedback* por parte do docente que teria sido particularmente útil para os alunos equipararem as suas respostas com aquilo que era pretendido e com as sugestões do professor, facultando-se a possibilidade de se levantarem outras questões que certamente enriqueceriam a nossa prática. Da mesma forma, favorecia-se a abertura de um espaço de discussão centrado nas dificuldades comumente partilhadas entre os vários elementos da turma e nos pontos positivos assinalados pelos discentes no decurso do preenchimento do guião. Este desprovemento de apreciações em relação aos trabalhos dos discentes justifica-se pelo prazo de entrega ter sido definido já para um período tardio do ano letivo, coincidente com o término da PES, pelo que as classificações foram apenas comunicadas à turma pelo Professor Cooperante na última sessão, correspondente à realização da auto e heteroavaliação dos alunos.

¹⁴ Enunciado: 3. Indica os motivos da resistência à violência e recusa de porte de arma por parte de Desmond Doss perante um conflito de enorme violência, recorrendo a episódios da sua vida pessoal.

¹⁵ Enunciado: 4. Comenta a cena dos resgates no penhasco, comparando as reações iniciais dos colegas e das chefias militares aquando do recrutamento de Doss com a atitude demonstrada durante os salvamentos.

Conclusão

Em suma, a imagem em movimento constituiu-se um aliado em todo este processo de transmissão de conteúdos e desenvolvimento da empatia e multiperspetiva histórica. É de realçar que o recurso à imagem em movimento serviu e auxiliou o trabalho do docente, pelas inúmeras oportunidades de exploração didática que qualquer e todo o filme dispõe, por muito que seja criticada a sua adaptação historiográfica. Estes filmes, cuja adaptação acaba por ser contestada pela ausência de rigor histórico, assumem-se, desde logo, um contundente “não” por parte considerável dos docentes, mas interessa afirmar por experiência decorrente na preparação das sessões da PES que são precisamente estes filmes que permitem potenciar ao máximo a utilização da imagem em movimento, com a colocação de questões e mobilização de uma postura crítica ao que é apresentado, numa lógica do discente participar ativamente com a realização de pesquisas, com a criação de espaços de reflexão acerca do passado.

Não obstante a utilidade e pertinência do seu uso em sala de aula, a imagem em movimento coloca vários desafios ao professor nomeadamente na tarefa de gestão do tempo, atendendo à duração média da maioria dos filmes do género “histórico” que, muitas vezes, excedem as duas horas, com a os tempos letivos destinados à disciplina de História, sobretudo no 7.º e 9.º ano de escolaridade. A solução mais imediata e conveniente, digamos, é a apresentação de excertos e de partes da obra mais relevantes para os fins educacionais pretendidos. A verdade é que a solução poderá ser por si só um desafio, já que selecionar trechos não é, de todo, simples por uma razão: à primeira vista e na perspetiva do docente tudo tende a ser importante.

Por outro lado, o uso da imagem em movimento permitiu aos discentes atribuírem rostos e formas aos eventos e personalidades abordadas em aula, ao passo que contrastavam e relacionavam informação. Enquanto motivação ou com propósitos de consolidação das temáticas lecionadas num registo mais expositivo, a verdade é que os filmes e *cartoons* apresentados cativaram e motivaram os discentes para a elaboração das atividades propostas, mesmo em dias em que a turma demonstrava cansaço ou preocupação com a realização de um teste sumativo no tempo seguinte à aula de História.

Concomitantemente, reportou-se, *in loco*, a importância da promoção da empatia e multiperspetiva histórica na sala de aula, com benefícios e valências que se estendem à disciplina, precisamente pelas ferramentas que dotam aos alunos no campo da argumentação,

urgência de questionamento e cruzamento de fontes e a preocupação de se privilegiar o contexto aquando da análise da ação de agentes do passado, reconhecendo o vetor humano como elemento determinante na tomada de decisão. Mesmo numa fase inicial, na qual os conhecimentos relativos a estes domínios eram relativamente escassos, os alunos revelaram um interesse acrescido, em função da imagem em movimento, é certo, mas também por ter sido adotado um sentido crítico e problematizante da História em associação a uma dimensão afetiva, sem comprometer o rigor e a objetividade. A cada aula ministrada multiplicavam-se as intervenções e interrogações dos estudantes acerca da relação da obra cinematográfica com o real e a ficção, despontando entre muitos a necessidade de se procurarem novas fontes, novos testemunhos, com particular entusiasmo para entrevistas das figuras históricas representadas nos filmes e confrontação de dados.

Perante o acompanhamento sistemático das tarefas realizadas e o desempenho dos discentes nas atividades, acredita-se que foi possível aproximar os alunos à disciplina, numa ponderação entre a dimensão afetiva e cognitiva, na verdade, uma das bases estruturais da empatia histórica. Procurou-se sensibilizar os alunos que a disciplina da História não se trata de *linhas mortas* num Manual ou de figuras que já faleceram, mas sim o fruto de um tempo vivido por mulheres e homens que sentiam, se emocionavam, choravam, sorriam, desejavam e receavam.

No decorrer das atividades, foi notória a crescente preocupação e curiosidade da turma em pesquisar e aprofundar sempre um pouco mais sobre aspetos relacionados com as figuras abordadas nos filmes, evidenciando-se as histórias de Wladyslaw Szpilman e Wilhelm Hosenfeld. Nestes termos, os moldes de aplicação da multiperspetiva e empatia histórica por nós defendidos incentivam a capacidade de pesquisa e animam debates e discussões de grande riqueza que extravasam o passado, encontrando-se ramificações no presente, como é o caso das referências da descoberta de petróleo na Ilha da Paz e a História das mais recentes campanhas militares dos EUA.

Não menos importante, considera-se os guiões de exploração de filme como ferramentas de imensurável valor, que garantem uma abordagem personalizada e ângulos de interpretação variados de um determinado filme, conferindo a possibilidade de se afunilarem aprendizagens e conteúdos da disciplina. Além de se assumir um instrumento de grande utilidade para o docente no decurso da lição como suporte das discussões tidas em sala de aula, estimula a autonomia dos discentes, viabilizando a continuidade da realização das tarefas em

casa. Serve de orientação para os alunos ao longo da visualização do filme, que registam anotações e breves comentários à sua margem. Neste sentido, são incontáveis as atividades que se podem organizar tendo por base um guião de exploração de filme desde debates e pesquisas, de resto os mais empregues entre nós, a tertúlias e oficinas de escrita, algo que pretendemos explorar em futuros trabalhos.

Por fim, uma das outras questões a que nos propusemos responder corresponde aos diálogos que podem ser estabelecidos entre a utilização da imagem em movimento e outros recursos didático-pedagógicos no âmbito da promoção da multiperspetiva e empatia histórica. A palavra de ordem é complementaridade e imprescindibilidade de se diversificarem os testemunhos e relatos de um determinado acontecimento ou personagem. Os documentos escritos e iconográficos seleccionados não só orientaram e apoiaram os alunos nas respostas, como conferiram outros ângulos de observação e validação aos excertos exibidos, casando eficientemente com a imagem em movimento.

A discussão em torno do recurso ao Cinema na disciplina de História e a sua mobilização para a empatia e multiperspetiva não se esgota neste breve relatório da Prática de Ensino Supervisionada, longe disso. Embora os objetivos do estágio tenham sido alcançados, muito fica por fazer, criticar, por refletir e sentir. Desde um ambicioso clube de cinema à produção de curtas-metragens e realização de oficinas de escrita dedicadas à produção de guiões dos mais distintos géneros, em parceria com a disciplina de Português, cuja concretização foi impossibilitada por limitações temporais, permanece a esperança de se cumprirem os anseios “revolucionários” de Thomas Edison, na convicção de todo o potencial da imagem em movimento.

Índice Remissivo

A

A Oeste Nada de Novo, 1, 24
afeto, 10, 11, 32
Alves, 4, 5, 8, 15, 34, 56, 59, 60
Aprendizagens Essenciais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, 16, 20
aproximação empática, 28, 30, 31, 35
Aristides de Sousa Mendes, 31
Ashby, 17, 58

B

Barton, 10, 11, 14, 17, 32, 43, 56
Batalha de Okinawa, 45, 47, 48, 50
brainstorming, 38
Brooks, 10, 11, 12, 14, 28, 30, 32, 57
Bryant, 8, 15, 56

C

cartoons, 36, 41
Ceplair, 39, 56
Cinema, 4, 5, 6, 8, 56, 57, 59, 60
Clark, 8, 15, 56
Claude Lanzmann, 35
cognição, 10, 11, 32
competências, 31, 37
comunismo, 40
Conselho da Europa, 8, 15, 16, 17, 20
contextualização histórica, 29, 41
Cunningham, 8, 9, 14, 57

D

Davison, 12, 57
democracia, 38, 39
Desmond Doss, 43, 44, 47, 49
Deuchar, 9, 57
Dick, 39, 57
Didática da História, 34, 59, 60
dificuldades, 31, 34, 41
documentos, 15, 34, 41, 45, 46, 48, 50, 53
Donnelly, 7, 57

Downey, 14, 16

E

empatia histórica, 1, 5, 9, 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 27, 28, 31, 32, 35, 36, 37, 43, 47, 52, 53
Endacott, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 28, 30, 32, 57
Engelbrecht, 15, 59
Estados Unidos da América, 36, 38, 41

F

Ferro, 4, 57
filme, 27, 28, 29, 30, 35, 36, 38, 39, 52
flexibilidade curricular, 21
fontes, 12, 14, 31, 37, 42, 43, 45, 46, 49, 52
Foster, 9, 57, 58

G

George Waggner, 36
Grã-Bretanha, 10
Guerra Fria, 35, 39, 41
guião de exploração de filme, 28, 32, 36, 38, 43, 46, 49, 53

H

Heinrich Luitpold Himmler, 36
Hiroxima, 48
História, 1, 2, 4, 5, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 35, 37, 39, 43, 44, 51, 52, 53, 56, 57, 58
Hoffman, 13, 14, 58
Holocausto, 28, 31, 32, 33, 35

I

I Guerra Mundial, 44
imagem em movimento, 1, 4, 5, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 19, 24, 27, 28, 31, 35, 37, 40, 42, 45, 46, 51, 52, 53
inquérito, 28, 37

J

Jenkins, 8, 58
Jerry Donavan, 38, 40
Joe Doakes, 40

K

kamikazes, 48
Kohlmeier, 13, 58

L

Lagarto, 34, 58
Lee, 17, 58
Legardez, 34, 58
Levstik, 32, 56
liberdade, 38, 39, 40, 42

M

Make Mine Freedom, 36, 39, 40
Marcus, 5, 6, 17, 58
Margaret Thatcher, 9
Martin Niemöller, 32, 35
McCullagh, 18, 59
Mel Gibson, 42
Metzger, 15, 59
Mr. Wolf, 36, 41, 42
multiperspetiva, 1, 5, 7, 9, 1, 2, 3, 4, 8, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 27, 28, 36, 37,
42, 44, 45, 47, 51, 52, 53

N

Nagasáqui, 48
norte-americanos, 36, 39, 40, 41

O

O Herói de Hacksaw Ridge, 36, 42, 43, 44, 46
O Homem Decente, 35
O Pianista, 27, 32, 33, 35, 36, 37
obra cinematográfica, 29, 32, 35
Oskar Schindler, 31

P

Pacífico, 45, 48, 49, 50
Passados Dolorosos, 34
Pearl Harbor, 48
Perfil dos alunos à saída da escolaridade

obrigatória, 2, 16, 59

perspective-taking, 16

perspetiva, 5, 6, 11, 17, 41

poção, 40

posição, 11, 17, 30

Pouliot, 34, 60

Prática de Ensino Supervisionada, 1, 2, 4,
7, 8, 1, 2, 23, 24, 25, 27, 42, 45, 46, 53

Primo Levi, 32, 33, 35

R

Ramoroka, 15, 59

Rantala, 10, 15, 59

Raoul Wallenberg, 31

Red Nightmare, 36, 38, 39, 40

Reigada, 5, 7, 8, 32, 60

Relatório Geral do Observatório do Ensino de
História, 15

resultados, 31, 37, 38

Ribeiro, 5, 8, 34, 56, 59

Rogers, 9, 59

Roman Polanski, 27, 28

S

Salesianos de Lisboa, 1, 2, 3, 23

Sánchez, 6, 60

Segunda Guerra Mundial, 5, 27, 45, 47, 48,
50

Shoah, 35

Simonneaux, 34, 58, 60

Smith, 15, 60

Soichi Yokoi, 45, 48

soviéticos, 36, 39, 41

Stoddard, 6, 7, 17, 19, 58, 60

Stradling, 17, 18, 19, 21, 60

Sturtz, 15, 57

T

Tennessee, 10, 60

The conscientious objector: the true story of an
American soldier, 46

The Millionaire, 36

Touroku Oshiro, 48

trabalho de casa, 32, 43

U

União Soviética, 36, 38, 42

V

Viktor Gromov, 41

W

Wansink, 17, 18, 60

Wendell, 17, 60

Wilhelm Hosenfeld, 31, 52

Wladyslaw Szpilman, 28, 52

Y

Yilmaz, 10, 60

Bibliografia

- Alves, L., & Pinto Ribeiro, C. (2022). Os passados dolorosos... de uns e de outros!. *Sensos-E*, 9(1), 19–28.
- Alves, P. (2017). Cinema e História: Perspetivas e Caminhos. In L. Alves, & G. Pereira (Coord.), *Cruzar Histórias: I Oficinas Luso-Afro-Brasileiras* (pp.76-85). Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children’s concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Eds.), *The History Curriculum for Teachers* (62-88). Falmer Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C. (1996). *Did the Evil Just Run Out of Justice? Historical Perspective Taking Among Elementary Students*. Paper apresentado no Encontro Anual da American Educational Research Association, Nova Iorque.
- Board of Examinations. (2013). *Geschiedenis HAVO & VWO, syllabus centraal examen 2015 op basis van domein A en B van het examenprogramma*. Directie Voortgezet Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42, 291–335.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: a People’s History. *Canadian Journal of Education*, 29 (4), 1039-1064.
- Ceplair, L. (2011). *Anti-Communism in Twentieth-Century America. A Critical History*. ABC-CLIO.
- College voor Toetsen en Examens (2022). *Geschiedenis en staatsinrichting vmbo. Syllabus centraal Examen 2024*. Directie Voortgezet Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Conselho da Europa (Eds.) (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI*.

Princípios e linhas orientadoras. Conselho da Europa.

Cunningham, D. L. (2004). *Professional practice and perspectives in the teaching of Historical empathy* [Doctoral dissertation, Universidade de Oxford]. Oxford University Research Archive.

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (11-31). NZCER Pres.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928 – 2943.

Deuchar, S. (1987). *History and GCSE History*. Centre for Policy Studies.

Dick, B. (2016). *The Screen is Red: Hollywood, Communism and the Cold War*. University Press of Mississippi.

Donnelly, D. (2020). Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17 (1), 114-131.

Donnelly, D. (2013). Teaching History using feature films: practitioner acuity and cognitive neuroscientific validation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Researching*, 12 (1), 16-27.

Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2014). Historical empathy and pedagogical reasoning. *Journal of Social Studies Research*, 39, 1–16.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Endacott, J.L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-49.

Ferro, M. (1992). *Cinema e História*. Paz e Terra.

Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final 'thoughts. In O. L. Davis, Jr. & E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-181). Rowman & Littlefield.

- Hoffman, M. (2001). Prosocial behavior and empathy: Developmental processes. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 18), (pp. 12230-12233). Elsevier.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 103-131). Cambridge University Press.
- Jenkins, K., & Brickley, P. (1989). Reflections on the empathy debate. *Teaching History*, 55, 18-23.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34-57.
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, 8(1), 46-69.
- Lagarto, M. (2024). Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 13(2), 40-60.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O.L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster, S. J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (21-50). Rowman & Littlefield.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. ESF.
- Marcus, A., & Stoddard, J. (2009). The inconvenient truth about teaching History with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies*, 100(6), 279-284.
- Marcus, A. (2005). «It Is as It Was»: Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61-67.
- Martell, C. C. (2013). Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of

- beginning teachers. *Journal of Social Studies Research*, 37, 17–31.
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- McCullagh, C. B. (1999). *The Truth of History*. Routledge.
- Metzger, S. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the holocaust through film. *Semantic Scholar*, 35(3), 131–162.
- Ministério da Educação (Eds.) (2022). *Aprendizagens Essenciais. História A – 10.º ano do Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Observatory on History Teaching in Europe (2024a). *OHTE General report on the state of History Teaching in Europe 2024. Comparative analysis*. Volume I (provisional version). Council of Europe Publishing.
- Observatory on History Teaching in Europe (2024b). *OHTE General report on the state of History Teaching in Europe 2024. Country sheets*. Volume II (provisional version). Council of Europe Publishing.
- O'Connor, J. E. (1987). *Teaching History with film and television*. American Historical Association.
- Office for Standards in Qualifications. (2011). *GCE AS and A level subject criteria for history*.
- Paxton, R., & Marcus, A. (2018). Film media in history teaching and learning. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 36, 579–601.
- Peters, W. (2020). Film in History Education: A Review of the Literature. *The Social Studies*, 111(4), 1-21.
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Eds.), *The History Curriculum for Teachers* (89-99). Falmer Press.
- Ramoroka, D., & Engelbrecht, A. (2018). The dialectics of historical empathy as a reflection of historical thinking in South African classrooms. *Yesterday & Today*, 20, 46-71.
- Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 58-76.
- Rogers, P. (1987). History - The past as a frame of reference. In C. Portal (Ed.), *The History*

Curriculum for Teachers (pp. 3-21). Palmer Press.

Ribeiro, C., & Alves, L. (2014). Uso do Cinema na Didática da História: do Cinema Educativo ao Cinema Didático. In L. Alves, F. García García, & P. Alves (Eds.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (149-177). Icono14 Editorial/ Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.

Reigada, T. (2016). Ensinar com a Sétima Arte – O Espaço do Cinema na Didática da História. In I. Barca, & L. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp.73-90). Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.

Sánchez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.

Silva, M. (Coord.) (2022). *A Educação é assunto do Coração. Proposta Educativa da Escola Salesiana*. Fundação Salesianos.

Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus —Journal of Education*, 5(2), 6-9.

Smith, H. J. (2014). Emotional responses to documentary viewing and the potential for transformative teaching. *Teaching Education*, 25(2), 217–238.

Stoddard, J., & Marcus, A. (2017). Media and social studies education. *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. Wiley-Blackwell.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History teaching: a guide for teachers*. Conselho Europeu.

Tennessee State Government (2017). *Tennessee Social Studies Standards*. Tennessee Department of Education.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 1–33.

Wendell, J. (2018). History Teaching between Multiperspectivity and a Shared Line of Reasoning: Historical Explanations in Swedish Classrooms. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 4, 136-159.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.



+Liberdade

Anexo 1 - Cartaz promocional da
exposição “25 de novembro de 1975”

EXPOSIÇÃO

25 DE NOVEMBRO DE 1975

**VISITA A TUA BIBLIOTECA ENTRE 13
DE NOVEMBRO E 15 DE DEZEMBRO**



BINGO HISTÓRICO

VEM JOGAR!

INSCRIÇÕES: 40 PARTICIPANTES

31 DE JANEIRO
FESTA DE S. JOÃO BOSCO

9:30-11:00



Anexo 3 – Cartelas da atividade “Bingo histórico”

Bingo Histórico				
Florbela Espanca	D. Sebastião	D. João I	Eusébio	Manuel de Arriaga
D. Carlos I	D. Afonso Henriques	D. João IV	D. João VI	Mário Soares
Soldado Milhões	José Saramago	Marcelo Caetano	Sophia de Mello Breyner Andresen	Bartolomeu Dias
Infante D. Henrique	D. Filipe I	Luís Vaz de Camões	Amália Rodrigues	Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal)
Rosa Mota	Fernando Pessoa	António de Oliveira Salazar	Capitão Salgueiro Maia	D. Manuel II

Bingo Histórico				
Fernando Pessoa	Filipa de Lencastre	Rainha Santa Isabel	Manuel de Arriaga	D. Filipe I
Brites de Almeida	D. Afonso Henriques	Eusébio	D. Manuel II	D. Inês de Castro
Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal)	D. Maria I	António de Oliveira Salazar	António Variações	Amália Rodrigues
Carolina Beatriz Ângelo	D. Sebastião	Vasco da Gama	Sophia de Mello Breyner Andresen	José Saramago
D. João IV	D. João V	Infante D. Henrique	Pedro Álvares Cabral	Soldado Milhões

Anexo 4 - Cartões para o sorteio da atividade “Bingo histórico

BINGO HISTÓRICO

**PRIMEIRO
PRESIDENTE ELEITO
DA REPÚBLICA
PORTUGUESA**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**PRIMEIRO REI DE
PORTUGAL**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**REI QUE DESAPARECEU
NA BATALHA DE
ALCÁCER-QUIBIR**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**POETA, AUTOR DE
“OS LUSÍADAS”**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**MAIOR FADISTA DA
HISTÓRIA DE PORTUGAL.
VIVEU DURANTE O SÉCULO
XX**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**RESPONSÁVEL PELA
RECONSTRUÇÃO DE LISBOA
APÓS O TERRAMOTO DE 1755**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**PRIMEIRO REI PORTUGUÊS A
INVESTIR NA EXPANSÃO
MARÍTIMA. CONHECIDO COMO
MESTRE DE AVIS**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

BINGO HISTÓRICO

**ÚLTIMO REI DE
PORTUGAL**

FESTA DE S. JOÃO BOSCO

Anexo 5 - Bilhete de acesso à atividade “Bingo histórico”

BINGO HISTÓRICO

31 de janeiro de 2024
Festa de S. João Bosco



Abertura de Portas:
09:30-11:00

Bilhete N.º: 00000001

PORTA

00

SESSÃO

01

LUGAR

01

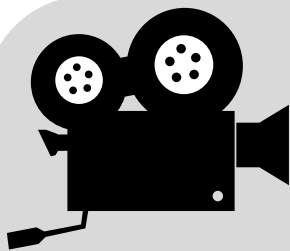


Anexo 6 – Planificação de aula 1

Módulo: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial				Plano de Aula n.º: 9
Unidade: A II Guerra Mundial		Tema: A II Guerra Mundial. Holocausto: perspetivas e empatia histórica		Duração: 90 + 45 minutos
Sumário: O Holocausto: perspetivas e empatia histórica. Visualização de excertos do filme <i>O Pianista</i> , de Roman Polanski (2002).				
Motivação:	Visualização de excertos do filme <i>O Pianista</i> , de Roman Polanski (2002).			
Situação-Problema:	“Chegámos ao fundo. Mais para baixo do que isto, não se pode ir: não há nem se pode imaginar condição humana mais miserável. Já nada nos pertence: tiraram-nos a roupa, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão e, se nos escutassem, não nos perceberiam”. - LEVI, Primo, <i>Se isto é um Homem</i> , Lisboa, D. Quixote, 2015, p.26.			
Questões-Orientadoras:	▪ O que é empatia histórica? ▪ Qual a relevância de se estudar o passado através da lente do Cinema, assente no sentido crítico? ▪ Porquê avaliar visões distintas sobre uma determinada temática, reconhecendo a importância da ação e natureza humana, decorrentes do próprio contexto histórico, viabiliza uma leitura compósita do passado?			
Palavras-Chave:	Imagem em movimento; Empatia; Multiperspetiva; Consciência histórica; Antissemitismo; Holocausto; Genocídio; Campos de concentração; “Solução Final”; Auschwitz.			
Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Atividades	Recursos	Avaliação
A imagem em movimento e a empatia histórica: uma introdução conceitual	Definir empatia histórica. Inserir o modelo de empatia histórica proposto por Endacott e Brooks (2013) no quadro da discussão conceitual, num reconhecimento dos seus três elementos basilares: contextualização histórica; conexão afetiva e tomada de perspetiva. Atribuir valor de Humanidade à História e conceder um sentido à ação humana, fundada em sentimentos, emoções, desejos e vivências. Considerar a relevância de cruzamento de fontes e da reunião de distintos testemunhos, numa ótica de reconhecimento da diversidade e amplitude de perspetivas e posicionamentos no processo histórico	Debate em turma em torno do conceito de empatia histórica, sublinhando-se o seu papel na aprendizagem na disciplina de História e construção de conhecimento do passado, assente na ação humana (10 minutos). Discussão em turma acerca do modelo de empatia histórica proposto por Endacott e Brooks (2013), seguindo-se a produção de uma nuvem de ideias (10 minutos). Preenchimento de um inquérito inicial a propósito dos conhecimentos prévios dos discentes a propósito dos conceitos de multiperspetiva e empatia histórica /	Quadro da sala de aula/ Bola <i>smile</i>. Inquérito inicial – a Multiperspetiva e empatia histórica (Distribuição de fotocópias)	

Observar, sentir e refletir: <i>O Pianista</i>, de Roman Polanski	Localizar no tempo e no espaço a ação do filme. Caraterizar a evolução da personagem Wladyslaw Szpilman ao longo do enredo, atendendo às suas emoções e estado psicológico. Contextualizar a ocupação nazi no território polaco e as práticas de trabalho forçado e de extermínio aplicados pelas autoridades alemãs. Associar os excertos visualizados com os conteúdos lecionados a respeito do Antissemitismo e Holocausto, num enfoque às atrocidades cometidas pelos soldados nazis, trauma e violência psicológica da experienciadas pelo protagonista.	imagens em movimento. (15 minutos). Apresentação e leitura acompanhada do Guião de Exploração de Filme, solicitando-se anotações ao longo de <i>O Pianista</i> com o intuito de se facilitar a resolução das tarefas propostas (5 minutos). Visualização do excerto [1:00-30:00], seguido de um breve diálogo em turma no sentido de se aferir a compreensão do enredo e associações estabelecidas com os conteúdos lecionados, ainda que o foco resida na evolução psicológica e emocional das personagens principais em estado de guerra. Visualização do trecho [39:00-54:00], complementado pelo comentário e interpretação dos discentes às cenas visualizadas, refletindo-se sobre as atrocidades e banalização da condição humana. Visualização de um último excerto [2:00.00 – 2:18.00], sugerindo-se uma discussão em torno das interações entre a personagem principal, Wladyslaw Szpilman, e um oficial nacional-socialista numa indagação pelas motivações da relação desenvolvida. Realização dos exercícios 5. e 6. do guião de exploração de filme (30 minutos)	Guião de Exploração de Filme de <i>O Pianista</i> (Distribuição de fotocópias) Filme <i>O Pianista</i> (Projeção) Filme <i>O Pianista</i> (Projeção) Filme <i>O Pianista</i> (Projeção) Guião de Exploração de Filme de <i>O Pianista</i>	Mestria em selecionar e sumarizar informação a partir de imagens em movimento. Observação da capacidade de estabelecimento de relações lógicas e encadeadas dos eventos, numa demonstração expressiva do entendimento de causas e efeitos. Análise da capacidade de intervenção, comunicação e exposição oral. Avaliação da leitura e interpretação da ação humana no quadro das circunstâncias históricas em que se insere, considerando-se uma série de elementos como os valores crenças e padrões de atuação.
--	---	---	--	---

Bibliografia:	▪ ARENDT, Hannah, <i>As origens do Totalitarismo</i>, Lisboa, D. Quixote, 2006. ▪ CAPLAN, Jane, <i>Nazi Germany: a very short introduction</i>, Oxford, Oxford University Press, 2019. ▪ ENDACOTT, Jason; BROOKS, Sarah, “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy”, <i>Social Studies Research and Practice</i>, 8, 2013, pp. 41-58. ▪ HITLER, Adolf, <i>Mein Kampf</i>, Lisboa, E-primatur, 2015. ▪ HOBSBAWN, Eric, <i>A Era dos Extremos</i>, Lisboa, Editorial Presença, 2008. ▪ KERSHAW, Ian, <i>À Beira do Abismo. A Europa 1914-1949</i>, Lisboa, D. Quixote, 2016. ▪ LEVI, Primo, <i>Se isto é um Homem</i>, Lisboa, D. Quixote, 2015. ▪ MAZOWER, Mark, <i>O Império de Hitler. O domínio nazi na Europa ocupada</i>, Lisboa, Edições 70, 2013. ▪ PIMENTEL, Irene Flunser, <i>Holocausto</i>, Lisboa, Temas e Debates, 2020. ▪ SOUSA, Luís, SOARES, Luiz, <i>H.9</i>, Lisboa, Asa, 2023.
Documentos Curriculares:	▪ <i>Aprendizagens Essenciais de História – 9º ano. Articulação com o Perfil dos Alunos</i>, Lisboa, Ministério da Educação, 2022 (Revisão). ▪ MARTINS, Guilherme d’Oliveira (Coordenação), <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>, Lisboa, Ministério da Educação, 2017.



INQUÉRITO INICIAL - A MULTIPERSPETIVA E EMPATIA HISTÓRICA / IMAGEM EM MOVIMENTO

DISCIPLINA DE HISTÓRIA/ PROF: PEDRO CÂMARA/ 2023-2024

CINEMA:

***ESTE INQUÉRITO É ANÓNIMO E CONFIDENCIAL**

1.Quais são os teus filmes favoritos (Geral)?

.....

2.Quais são os teus filmes favoritos (História)?

.....

3.Com que frequência vais ao Cinema?

.....

EMPATIA HISTÓRICA:

1. O que entendes por empatia?

.....
.....

2. Qual o último filme que assististe que te fez sentir empatia por uma personagem? Porquê?

.....
.....
.....

3. Durante a visualização de um filme, já te viste confrontado com o dilema de discordares de uma decisão ou ação de uma personagem, mas entender as suas motivações? Explica.

.....
.....
.....

4. Na tua opinião, consideras o Cinema uma ferramenta que permite um melhor entendimento das experiências, ações e emoções de outras pessoas? Porquê?

☐ Sim ☐ Não

.....
.....
.....
.....

EMPATIA HISTÓRICA:

5. No teu ponto de vista, achas relevante colocares-te no lugar de outras pessoas com o objetivo de compreenderes as suas perspetivas e experiências? Porquê?

☐ Sim ☐ Não

.....

.....

.....

.....

MULTIPERSPETIVA:

1. O que entendes por multiperspetiva?

.....

.....

2. Já assististe a um filme em que se revelam diversas perspetivas ou pontos de vista distintos acerca de um determinado acontecimento histórico? Se sim, que perspetivas foram apresentadas?

☐ Sim ☐ Não

.....

.....

.....

.....

3. Na tua opinião, achas que os filmes que abordam temas do passado devem mostrar várias perspetivas sobre um dado evento? Porquê?

☐ Sim ☐ Não

.....

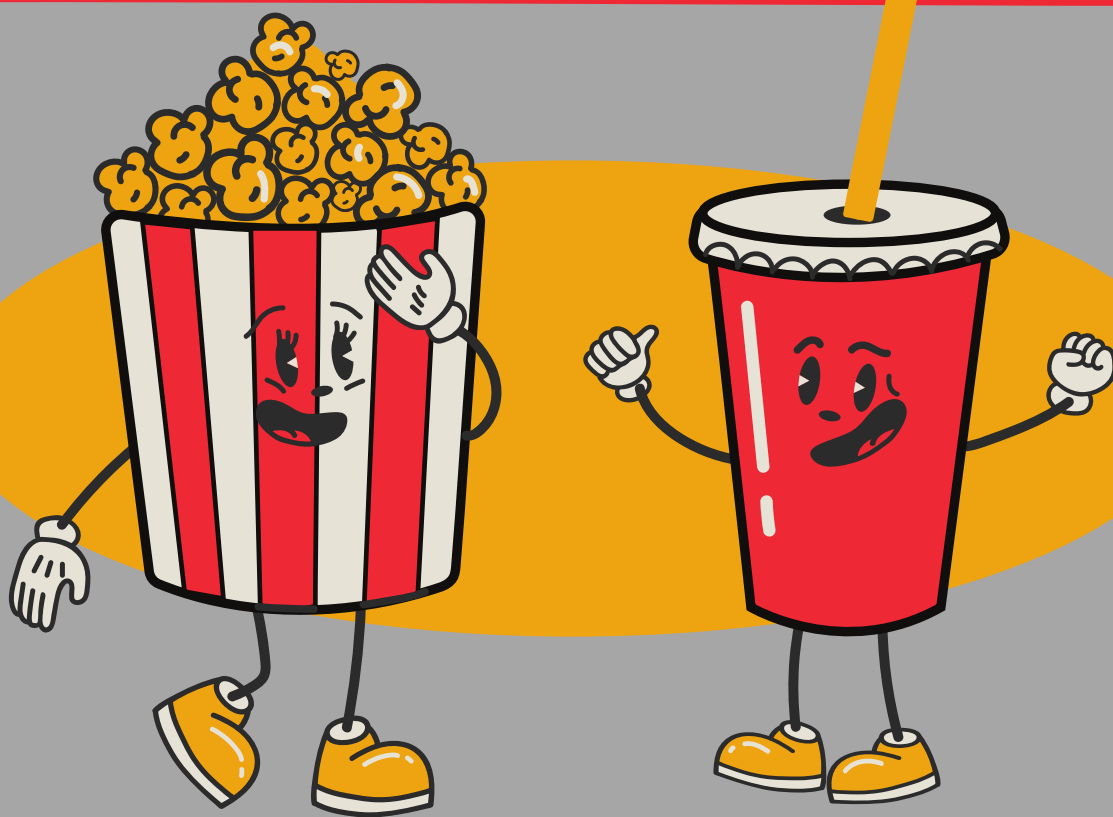
.....

.....

.....



SESSÃO DE **CINEMA**



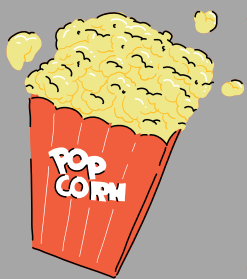
ROMAN POLANSKI (2002)

O PIANISTA

BEBIDA GRÁTIS | ESTACIONAMENTO GRÁTIS

SALESIANOS DE LISBOA

PROFESSOR: PEDRO CÂMARA



GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

O PIANISTA

ELENCO

Adrien Brody
Thomas Kretschmann
Emilia Fox
Frank Finley
Maureen Lipman
Michał Żebrowski

PRODUÇÃO

Roman Polanski (Direção)
Robert Bermussa
Alain Sarde
Paweł Edelman (Cinematografia)
Hervé de Luze (Edição)

PRÉMIOS

Melhor Filme (BAFTA)
Melhor Filme (Festival de Cannes)
Melhor Diretor (BAFTA)
Melhor Diretor (ÓSCAR)
Melhor Ator (ÓSCAR)
Melhor Argumento Adaptado (ÓSCAR)

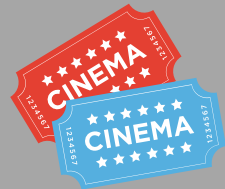
Baseado numa história verídica, o filme relata o percurso de Wladyslaw Szpilman, um pianista polaco que vive em Varsóvia com os seus pais e irmãos. No dia em que Varsóvia é invadida pelo exército nazi, Szpilman está a atuar num programa radiofónico e assiste aos bombardeamentos. Como a sua família é judia, meses mais tarde, são enviados juntamente com outros milhares de pessoas para um gueto, onde são obrigados a viver em condições exíguas. Devido ao seu talento, é salvo pela Polícia de ir para um campo de concentração mas não consegue evitar a deportação da sua família. Durante os anos seguintes, após um breve período num campo de trabalho forçado, o pianista é obrigado a esconder-se sendo ajudado por diversos elementos da Resistência que o escondem num apartamento. Quando é descoberto, Szpilman vê-se na contingência de viver nos escombros de Varsóvia, fugindo do exército nazi e escondendo-se em hospitais abandonados e mansões semidestruídas. Numa destas, conhece um oficial alemão que se emociona com o seu talento e protege-o até ao momento em que os nazis se veem obrigados a abandonar Varsóvia devido ao avanço soviético.



SINOPSE

Texto adaptado do
sítio digital da Porto
Editora - Infopédia:
[https://www.infopedia.pt/\\$o-pianista](https://www.infopedia.pt/$o-pianista)

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO



O PIANISTA ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E SOCIAL

O Partido Nacional-Socialista, fundado em 1919, dera expressão política às teorias do racismo europeu e, incentivando o antissemitismo latente da população alemã, ganhou popularidade ao apoiar e disseminar este tipo de mensagens de ódio. Milhões de pessoas adquiriram a obra "Mein Kampf" (A Minha Luta), na qual Adolf Hitler advogava a expulsão dos judeus da Alemanha. Em 1933, com a ascensão nazi ao poder, o partido ordenou boicotes económicos aos judeus, a queima de livros judaicos, além de aprovar legislação discriminatória antissemita. Em 1935, as Leis de Nuremberga estabeleceram uma definição de "judeu", empregando termos raciais erróneos, pelo "sangue", e ordenaram a separação total dos chamados "arianos" dos "não-arianos". Na noite de 9 de Novembro de 1938, os nazis destruíram sinagogas e vitrines de lojas e propriedades de judeus por toda a Alemanha e Áustria, num momento que ficara conhecido por Noite dos Cristais.

ANTISSEMITISMO

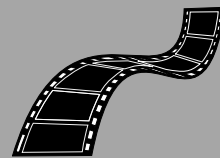
INVASÃO DA POLÓNIA

Em 1 de setembro de 1939, a Alemanha invadiu a Polónia. Para justificar esta ação, a propaganda alemã acusou os polacos de perseguirem grupos de origem étnica alemã que viviam naquele país. Outra acusação elaborada pelo Partido Nazi, corresponde ao planeamento de um cerco e desmembramento por parte da Polónia juntamente com seus aliados, França e Grã-Bretanha. As SS, em associação com militares alemães, forjaram um ataque a uma estação de rádio alemã, responsabilizando-se os polacos. Como resposta, a Alemanha lançou um ataque surpresa contra a Polónia na madrugada de 1 de setembro de 1939, utilizando uma força avançada de mais de 2.000 tanques, apoiados por quase 900 bombardeiros. No total, a Alemanha destacou 60 divisões e aproximadamente 1.5 milhões de homens para a invasão. As unidades militares alemãs rapidamente romperam as defesas polacas ao longo da fronteira e avançaram sobre a sua capital, Varsóvia, realizando um grande cerco ao redor daquela cidade. A Polónia permaneceu sob ocupação alemã até o fim de janeiro de 1945.

Textos adaptados do sítio digital do
United States Holocaust Memorial
Museum: <https://www.ushmm.org/>



GUIÃO DE EXPLORAÇÃO



O PIANISTA

1. Localiza no **tempo** e no **espaço** a ação do filme.

2. Carateriza a evolução da personagem Wladyslaw Szpilman ao longo do enredo, atendendo às suas emoções e estado psicológico?

3. Quais as cenas do filme que mais te impressionaram e emocionaram?

4. Imagina-te um judeu durante a ocupação nazi na cidade de Varsóvia, em pleno cenário de destruição e perseguição. Quais seriam os teus maiores **receios** e **preocupações**? Como tentarias sobreviver?

5. A certo momento do filme, Wladyslaw Szpilman é separado da sua família que é deportada para campos de concentração. Inspirado **nesta cena** e no **documento A**, **redige** uma carta/ poema ou uma página de diário em que partilhes a tua experiência e horrores num campo de concentração.

Documento A

“Chegámos ao fundo. Mais para baixo do que isto, não se pode ir: não há nem se pode imaginar condição humana mais miserável. Já nada nos pertence: tiraram-nos a roupa, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão e, se nos escutassem, não nos perceberiam. Tirar-nos-ão também o nome: se quisermos conservá-lo, teremos de encontrar dentro de nós a força para o fazer, fazer com que, por trás do nome, algo de nós tal como éramos, ainda sobreviva.”

LEVI, Primo, *Se isto é um Homem*, Lisboa, D. Quixote, 2015, p.26.

6. Relaciona o conteúdo dos **poemas** abaixo apresentados com a **importância** de se estudarem acontecimentos históricos como o Holocausto e de se valorizar o passado.

Se isto é um Homem, de Primo Levi

Vós que viveis tranquilos
Nas vossas casas aquecidas,
Vós que encontráis regressando à noite
Comida quente e rostos amigos:
Considerai se isto é um homem
Quem trabalha na lama
Quem não conhece a paz
Quem luta por meio pão
Quem morre por um sim ou por um não.
Considerai se isto é uma mulher,
Sem cabelo e sem nome
Sem mais força para recordar
Vazios os olhos e frio o regaço
Como uma rã no Inverno.
Meditai que isto aconteceu:
Recomendo-vos estas palavras.
Esculpi-as no vosso coração
Estando em casa, andando pela rua,
Ao deitar-vos e ao levantar-vos;
Repeti-as aos vossos filhos.
Ou que desmorone a vossa casa,
Que a doença vos entrave,
Que os vossos filhos vos virem a cara.

LEVI, Primo, *Se isto é um Homem*, Lisboa, D. Quixote, 2015, p.7.

Primeiro eles vieram buscar os...., de Martin Niemöller

Quando os nazis vieram buscar os comunistas,
eu fiquei em silêncio;
eu não era comunista.

Quando eles prenderam os sociais-democratas,
eu fiquei em silêncio;
eu não era um social-democrata.

Quando eles vieram buscar os sindicalistas,
eu não disse nada;
eu não era um sindicalista.

Quando eles vieram buscar os judeus
eu fiquei em silêncio;
eu não era um judeu.

Quando eles me vieram buscar,
já não havia ninguém que pudesse protestar.

Sítio digital Bertrand: <https://www.bertrand.pt/blogue-somos-livros/poemas-que-salvam-o-dia/artigo/quatro-poemas-para-recordar-o-holocausto/237266>

Anexo 9 – Planificação de aula 2

Módulo: Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo				Plano de Aula n.º: 10
Unidade: Da II Guerra Mundial à queda do muro de Berlim		Tema: A Guerra Fria: o mundo dividido em dois blocos. A oposição de modelos		Duração: 90 minutos
Sumário: A Guerra Fria: o mundo dividido em dois blocos. A oposição de modelos. Visualização de Red Nightmare (1962), Make Mine Freedom (1948) e Mr. Wolf (1949).				
Motivação:	Visualização de Red Nightmare (1962), Make Mine Freedom (1948) e Mr. Wolf (1949).			
Situação-Problema:	“If you don’t like us, don’t accept our invitations and don’t invite us to come to see you. Whether you like it or not, history is on our side. We will bury you.” - Khrushchev, Nikita, 1956			
Questões-Orientadoras:	- O que é multiperspetiva? - Porquê avaliar visões distintas sobre uma determinada temática, reconhecendo a importância da ação e natureza humana, decorrentes do próprio contexto histórico, viabiliza uma leitura compósita do passado? - Em que consistiu a Guerra Fria? Que forças opôs? Quais os seus principais acontecimentos?			
Palavras-Chave:	Imagem em movimento; Multiperspetiva; Consciência histórica; Guerra Fria; Comunismo; Capitalismo; Estados-Unidos da América; URSS.			
Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Atividades	Recursos	Avaliação
Multiperspetiva: a integração de narrativas plurais no estudo crítico do passado	Definir multiperspetiva. Considerar a relevância de cruzamento de fontes e da reunião de distintos testemunhos, numa ótica de reconhecimento da diversidade e amplitude de perspetivas e posicionamentos no processo histórico.	Debate em turma em torno do conceito de multiperspetiva, sublinhando-se o seu papel na aprendizagem na disciplina de História e construção de conhecimento do passado (10 minutos).	Quadro da sala de aula/ Bola smile.	
Red Nightmare: o pesadelo vermelho	Localizar no tempo e no espaço a ação do filme. Caraterizar a evolução da personagem Jerry Donovan ao longo do enredo, atendendo à sua experiência numa cidade tipicamente comunista.	Apresentação e leitura acompanhada do Guião de Exploração de Filme, solicitando-se anotações ao longo de Red Nightmare com o intuito de se facilitar a resolução das tarefas propostas (5 minutos).	Guião de Exploração de Filme de Red Nightmare (Distribuição de fotocópias)	

	Descrever as características sociopolíticas das cidades norte-americana e soviética. Identificar a visão norte-americana da União Soviética e dos comunistas. Considerar a perspetiva americana quanto ao seu próprio modelo / bloco ocidental.	Visualização do filme <i>Red Nightmare</i> e realização dos exercícios presentes no guião de exploração, seguindo-se um breve diálogo em turma no sentido de se aferir a compreensão do enredo e corrigir as respostas dadas pelos alunos (40 minutos).	Filme <i>Red Nightmare</i> (Projeção) - Youtube	Mestria em selecionar e sumarizar informação a partir de imagens em movimento.
<i>Make Mine Freedom</i>: Poção mágica?	Reconhecer o cartoon apresentado como uma sátira e ridicularização da ideologia comunista e das suas instituições. Enumerar as falsas promessas do Dr. Utopias enquanto projeção da imagem depreciativa do comunismo. Indicar as liberdades restritas pela poção “Ism” publicitada e os destinos fatais dos eventuais interessados na sua aquisição. Associar a história de sucesso de Joe Doakes ao sistema económico capitalista norte-americano.	Visualização do cartoon <i>Make Mine Freedom</i> e realização dos exercícios presentes no guião de exploração, complementados pelo comentário e interpretação dos discentes às cenas visualizadas, contrapondo-se as respostas entre os elementos da turma (20 minutos).	Guião de Exploração de Filme de <i>Red Nightmare</i> (Distribuição de fotocópias) Cartoon <i>Make Mine Freedom</i> (Projeção) - Youtube	Observação da capacidade de estabelecimento de relações lógicas e encadeadas dos eventos, numa demonstração expressiva do entendimento de causas e efeitos. Análise da capacidade de intervenção, comunicação e exposição oral.
<i>Mr. Wolf</i>: Ilha da Paz	Assinalar as razões que levaram Mr. Wolf a abandonar a sua cidade e a isolar-se numa ilha privada, como crítica à sociedade e governo norte-americanos. Qualificar a violência, o imperialismo, as desigualdades económicas e sociais e a discriminação racial como partes integrantes do discurso soviético de oposição ao modelo capitalista.	Visualização do cartoon <i>Mr. Wolf</i> e realização dos exercícios presentes no guião de exploração, seguindo-se um breve diálogo em turma no sentido de se aferir a compreensão do enredo e corrigir as respostas dadas pelos alunos (15 minutos).	Guião de Exploração de Filme de <i>Red Nightmare</i> (Distribuição de fotocópias) Cartoon <i>Mr. Wolf</i> (Projeção) - Youtube	Análise da capacidade de intervenção, comunicação e exposição oral. Avaliação da competência de extração de informação de fontes iconográficas.

Bibliografia:	▪ BARRASS, Gordon, <i>The Great Cold War. A Journey Through the Hall of Mirrors</i>, Califórnia, Stanford University Press, 2009. ▪ GADDIS, John Lewis, <i>A Guerra Fria</i>, Lisboa, Edições 70, 2021. ▪ KERSHAW, Ian, <i>Continente Dividido: A Europa, 1950-2017</i>, Lisboa, D. Quixote, 2018. ▪ SOUSA, Luís, SOARES, Luiz, <i>H.9</i>, Lisboa, Asa, 2023. ▪ WESTAD, Odd Arne, <i>A Guerra Fria. Uma História do Mundo</i>, Lisboa, Temas e Debates, 2018.
Documentos Curriculares:	▪ <i>Aprendizagens Essenciais de História – 9º ano. Articulação com o Perfil dos Alunos</i>, Lisboa, Ministério da Educação, 2022 (Revisão). ▪ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (Coordenação), <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>, Lisboa, Ministério da Educação, 2017.
Recursos Audiovisuais	▪ ANIMATIONSTATION – <i>Make Mine Freedom (1948)</i>, Estados Unidos da América: Plataforma Youtube, 2006, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mVh75ylAUXY&t=365s, consultado em maio de 2024. ▪ NAM DAU – <i>Animated Soviet Propaganda - American Imperialist: Mr. Wolf</i>, Estados Unidos da América: Plataforma Youtube, 2010, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yyeOKxJBnSo&t=530s, consultado em maio de 2024. ▪ SHAGGYLOCKS – <i>Red Nightmare (1962)</i>, Estados Unidos da América: Plataforma Youtube, 2012, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=of_eApe5VlU, consultado em maio de 2024.

SESSÃO DE
CINEMA



GEORGE WAGGNER (1962)

RED NIGHTMARE

PIPOCAS GRÁTIS! ESTACIONAMENTO GRÁTIS

SALESIANOS DE LISBOA

PROFESSOR: PEDRO CÂMARA

ALUNO:



GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

RED NIGHTMARE

ELENCO

Jack Kelly
Jeanne Cooper
Peter Brown
Pat Woodell
Andrew Duggan
Jack Webb

PRODUÇÃO

George Waggner (Direção)
Howard Jackson (Música)
Jack Webb (Produção)
Robert Hoffman (Cinematografia)
Folmar Blangsted (Edição)

ROTEIRO DE ATIVIDADES

1. Quais as *disciplinas* lecionadas numa escola comunista, segundo os norte-americanos?

2. Descreve a *cidade americana* representada no filme.

3. Carateriza a *cidade comunista* ilustrada no filme.

4. Como é que os norte-americanos se apresentam? Como se veem a si próprios?





GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

RED NIGHTMARE

5. Qual a visão norte-americana da União Soviética e dos comunistas?

OUTRA VEZ ARROZ OU CRIANÇAS AO PEQUENO- ALMOÇO? AGORA EM DESENHOS ANIMADOS

1. Irás assistir a uma curta-metragem norte-americana, *Make Mine Freedom* (1948) que, à semelhança de *Red Nightmare*, satiriza e ridiculariza a ideologia comunista, apresentando uma visão negativa dos soviéticos, desta feita destinada a um público mais jovem.

1.1. Enumera as liberdades usufruídas pelos norte-americanos enunciadas pelo narrador.

1.2. O que é que o Dr. Utopias está a tentar vender e que promessas faz à população?

1.3. Que modelo económico é apresentado na história de sucesso de Joe Doakes?

☐ Comunismo ☐ Capitalismo

1.4. Que liberdades são restritas pela poção “ism” e quais os destinos de cada uma das personagens?



GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

A VISÃO SOVIÉTICA: O MR. WOLF

1. Irás agora assistir a uma curta-metragem soviética, *Mr. Wolf* (1949) que ironiza a ideologia capitalista ocidental, revelando expressamente repúdio ao imperialismo e militarismo norte-americano.

1.1. Enumera as razões que levaram Mr. Wolf a abandonar a sua cidade e isolar-se numa ilha privada?

.....

.....

.....

1.2. Qual a regra imposta por Mr. Wolf para a sua “Ilha da Paz”?

.....

.....

1.3. Indica o evento que motivou a desordem e o caos na outrora “Ilha da Paz” de Mr. Wolf?

.....

.....

1.4. Que grupo de homens é representado logo após ter sido noticiada a descoberta de petróleo na ilha?

■ Exploradores de petróleo da URSS. ■ Grandes empresários monopolistas norte-americanos

1.5. No fim da curta-metragem, Mr. Wolf, com o intuito de defender a sua família, recorre a um cofre carregado de armamento e munições. O que esta atitude revela da opinião dos soviéticos face aos norte-americanos? Explica com recurso aos cartazes de propaganda abaixo apresentados.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



DOCUMENTO A



- ### 1. Associa o conteúdo dos documentos ao seu título original.

- ### 1.1. A “Liberdade” americana.

- ## 1.2. Dois mundos – dois planos: Nós espalhamos a vida, eles semeiam a morte.

- 1.3. “Só os ricos desfrutaram de abundância lá, e queremos abundância para todos.”** 

- 2. Assinala com X os princípios que se aproximam da visão antiamericana da URSS.**

- | Liberdade | Qualidade de Vida |
|----------------------------|----------------------|
| Imperialismo | Escravidura |
| Desigualdade social | Colonialismo |
| Paz | Cultura imoral |
| Agressor | Discriminação racial |
| Prosperidade | |
| Invasor | |
| O mito do "American Dream" | |
- 83

SESSÃO DE
CINEMA



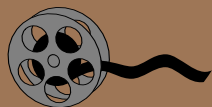
MEL GIBSON (2016)

HACKSAW RIDGE

PIPOCAS GRÁTIS! ESTACIONAMENTO GRÁTIS

SALESIANOS DE LISBOA

PROFESSOR: PEDRO CÂMARA



GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

HACKSAW RIDGE

ELENCO

Andrew Garfield
Sam Worthington
Luke Bracey
Teresa Palmer
Jacob Warner
Darcy Bryce

PRODUÇÃO

Mel Gibson (Direção)
Rupert Gregson-Williams (Música)
Nikki Barrett (Casting)
Simon Duggan (Cinematografia)
John Gilbert (Edição)

PRÉMIOS

Melhor Filme (AACTA Awards)
Melhor Filme de Ação (Critics' Choice Awards)
Melhor Diretor (Hollywood Film Awards)
Melhor Ator (Satellite Awards)
Melhor Som (ÓSCAR)
Melhor Edição de Filme (ÓSCAR)

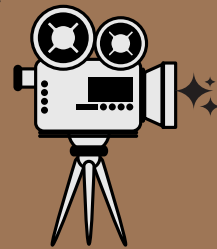
O sonho do jovem Desmond T. Doss de se tornar médico é adiado devido aos escassos meios financeiros da família. Empenhado em salvar vidas, alista-se no Exército norte-americano para cumprir o que considera ser sua obrigação: ajudar os combatentes da Segunda Grande Guerra, mesmo sabendo que as suas convicções pessoais e religiosas o impossibilitam de possuir uma arma ou matar um inimigo. Como pode um soldado lutar pelo seu país sem proteção? Doss tenciona dar o seu contributo integrando a unidade médica e salvando as vidas dos soldados feridos em combate. Apesar do desdém e preconceito de alguns dos seus colegas, que vêem a sua atitude como um ato de cobardia, será durante a batalha de Okinawa (no Japão), sem pegar em armas ou disparar um tiro, que mostrará a sua bravura. Sozinho, quando todos aguardam pelo nascer do dia, salva 75 homens abandonados à morte em território inimigo. Esse feito fará dele o primeiro opositor de consciência a receber a Medalha de Honra do Congresso norte-americano

SINOPSE

Texto adaptado do sítio digital do Público-Cine Cartaz:
<https://cinecartaz.publico.pt/filme/o-heroi-de-hacksaw-ridge-365665>



GUIÃO DE EXPLORAÇÃO



HACKSAW RIDGE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E SOCIAL

Desmond Doss foi o único soldado americano que, durante a Segunda Guerra Mundial, luta na frente de batalha, em Okinawa sem estar armado, acreditando que apesar de a guerra ser justificada, matar continuava a ser errado. Como médico do exército, consegue evacuar, por si só, os feridos que tinham ficado em território inimigo, arriscando a ser abatido enquanto tratava dos soldados caídos, sendo ferido pela explosão de uma granada e atingido pelos tiros de snipers. Devido à sua bravura, Doss torna-se no primeiro objeto de consciência a ser condecorado com a Medalha de Honra do Congresso Americano.

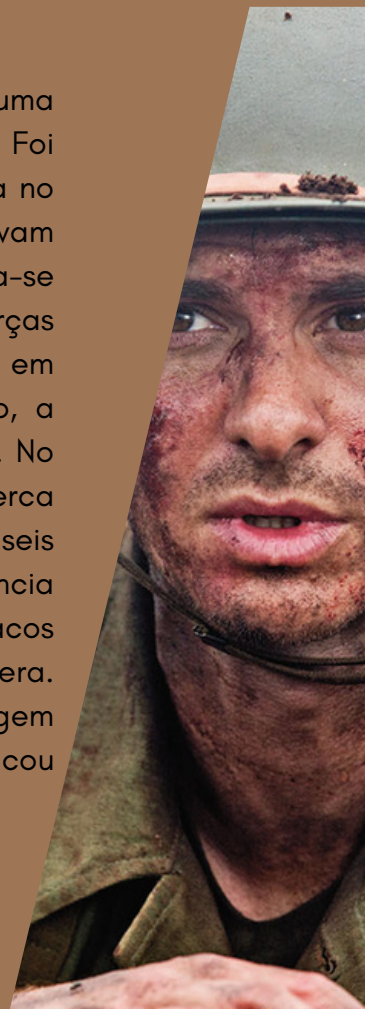
Texto adaptado do sítio digital da
Rádio e Televisão de Portugal:
<https://www.rtp.pt/programa/tv/p37575h>

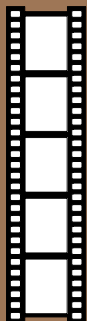
DESMOND DOSS

BATALHA DE OKINAWA

Okinawa é uma ilha japonesa do arquipélago das Ryu Kyu e era uma das grandes bases nipónicas durante a Segunda Guerra Mundial. Foi palco de uma das mais violentas e sangrentas batalhas da guerra no Pacífico. No último ano da guerra, os exércitos aliados avançavam inexoravelmente sobre o Japão. Contudo, esse avanço revelava-se extremamente complicado dada a resistência imposta pelas forças japonesas entrincheiradas em abrigos e subterrâneos cavados em inúmeras ilhas ocupadas desde o início do conflito. Além disso, a mentalidade nipónica encarava a rendição como um ato indigno. No dia 1 de abril de 1945, uma esquadra americana composta por cerca de 1400 navios começou a desembarcar na baía de Hagushi seis divisões de "marines" que esbarraram com a desesperada resistência dos 120 mil defensores da ilha. A violência dos confrontos e os fracos resultados iniciais levaram os Aliados a fazer um compasso de espera. Mais ou menos um mês depois, a ofensiva foi reiniciada, dando origem aos mais sangrentos combates da campanha do Pacífico. A ilha ficou definitivamente tomada a 21 de junho.

Texto adaptado do sítio digital da
Porto Editora - Infopédia:
[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$batalha-de-okinawa](https://www.infopedia.pt/artigos/$batalha-de-okinawa)





GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

HACKSAW RIDGE

1. **Localiza** no **tempo** e no **espaço** a ação do filme.
2. **Refere** a importância da Batalha de Okinawa no contexto da Segunda Guerra Mundial.
3. **Indica** os motivos da resistência à violência e recusa de porte de arma por parte de Desmond Doss perante um conflito de enorme violência, recorrendo a episódios da sua vida pessoal.
4. **Comenta** a cena dos resgates no penhasco, **comparando** as reações iniciais dos colegas e das chefias militares aquando do recrutamento de Doss com a atitude demonstrada durante os salvamentos.
5. Ao longo do filme certamente identificaste diversas perspetivas acerca das convicções e tomada de posição de Desmond Doss. **Apresenta dois** argumentos defendidos por aqueles que criticavam a decisão de Doss e **dois** argumentos dos seus apoiantes.

“OS OUTROS”: A PERSPETIVA NIPÓNICA

6. **Desenvolve** o seguinte tema:

O Japão na Segunda Guerra Mundial

Na tua resposta deves utilizar **dois** aspetos dos seguintes tópicos e **integrar** corretamente o conteúdo dos **documentos A a C**.

- **A Batalha de Okinawa (os traumas dos japoneses).**
- **O orgulho nipónico e a resistência à rendição.**
- **As bombas atómicas de Hiroxima e Nagasaki.**

Documento A – Testemunho de um sobrevivente da Batalha de Okinawa, Mr. Touroku Oshiro

“No dia 20 de maio, o meu pai morreu devido a um ataque de morteiros do exército americano em Untamamui, perto de Shuri.

A guerra intensificou-se e o número de mortos aumentou. Então, a pessoa mais velha dos meus familiares disse-nos: “Estamos a perder familiares diariamente devido a esta guerra. É melhor morrermos juntos no nosso cemitério do que estarmos separados e morrermos em sítios desconhecidos”. Então, ele reuniu os seus familiares (30 ou mais) no cemitério. As pessoas fortes fisicamente sentaram-se à frente do cemitério e os idosos e as crianças sentaram-se ao fundo. Um projétil de canhão atingiu as pedras empilhadas e quase metade das 30 pessoas que estavam na sepultura. A outra metade ficou ferida e ninguém ficou ileso. É possível ver a grande cicatriz na minha coxa esquerda dessa altura.

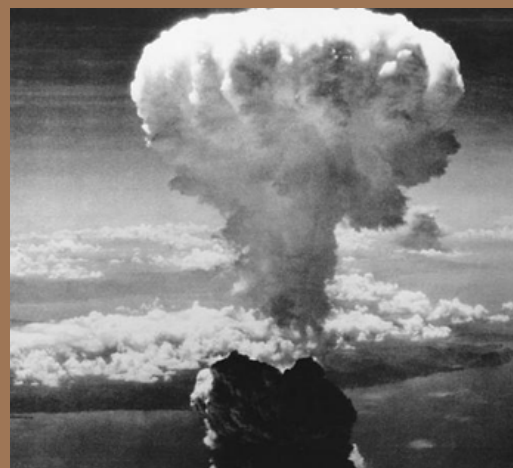
Texto adaptado do sítio digital – *Progress from the War Years*: <http://www.peace-museum.okinawa.jp/testimony/en/archive/112/>

Documento B – Soichi Yokoi na selva pelo Imperador

Soichi Yokoi, refugiado nas florestas de Guam durante dezenas de anos, juntamente com outros nove camaradas, que acabaram por perecer um a um, deixando-o sozinho contra tudo e todos. Em 1952, Yokoi soube que a guerra acabara e que o seu país se rendera, mas recusou entregar-se – e aceitar a verdade – pois, por um lado, tinha vergonha de regressar a casa como um derrotado e, por outro, convencera-se de que o Japão voltaria a erguer-se das cinzas para enfrentar a América. Viveu escondido num buraco escavado na terra, quase três metros abaixo do solo, coberto por uma densa mata de bambu e aí esteve, imagine-se, durante 28 anos, até Janeiro de 1972, quando foi descoberto casualmente por dois camponeses, que enfrentou com violência e aos quais se rendeu a muito custo.

Texto adaptado do sítio digital – *Diário de Notícias*: <https://www.dn.pt/opiniaao/contra-tudo-e-todos--16508676.html/>

Documento C – Bomba atómica (Nagasaki)



Fonte: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45121649>